

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital

Coordinadora
Elke Castro León

Dykinson, S.L.

OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES, LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA EN LA ERA POSTDIGITAL

OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES, LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA EN LA ERA POSTDIGITAL

Coordinadora

ELKE CASTRO LEÓN

Dykinson, S.L.

2021

OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA EN LA ERA POSTDIGITAL.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2021

N.º 30 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-594-4
NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 21
ELKE CASTRO LEÓN

EPÍGRAFE I
LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DE/CON LAS ARTES EN LA ERA POSTDIGITAL (1ª PARTE)

CAPÍTULO 1. EL USO DE LA REALIDAD VIRTUAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS 25
JACOBO RODA-SEGARRA

CAPÍTULO 2. *LAPTOP ORCHESTRA* EN EL AULA DE SECUNDARIA. ADAPTACIÓN Y BENEFICIOS EN EL ESTUDIO DE LA MÚSICA BARROCA 41
ANDREA GARCÍA TORRES

CAPÍTULO 3. LA RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL EN 3-D DE UN BIEN PATRIMONIAL PERDIDO Y SU APLICACIÓN DOCENTE EN BACHILLERATO: EL HOSPITAL DE LA CRUZ ROJA (MELILLA) 59
LETICIA CRESPILLO MARÍ
JAVIER GONZÁLEZ TORRES

CAPÍTULO 4. EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DE ENCUENTRO INTERGENERACIONAL PARA LA SALVAGUARDIA DEL VALLENATO Y DE LA OBRA DEL MAESTRO RAFAEL ESCALONA 84
BLANCA LUZ MORALES ORTIZ
CARLA FRANCINA CORTÉS COY
GLORIA CASAS AZCUY

CAPÍTULO 5. ENSEÑANZA DE TEATRO MUSICAL EN LA VIRTUALIDAD. UN ESTUDIO DE CASO 105
DANIEL ALEJANDRO CAMPUZANO SAMUDIO
BLANCA LUZ MORALES ORTIZ

CAPÍTULO 6. EL CINE DE ANIMACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES (NEE) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 122
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ

CAPÍTULO 7. DOCUMENTAL: SER ADOLESCENTE EN DOS HERMANAS 152
María Agüero Cobos

CAPÍTULO 8. ENTRE *SODOMA Y GOMORRA*: HOMOSEXUALIDAD Y REPRESENTACIÓN A PARTIR DE LA CINEMATOGRAFÍA *MAINSTREAM* 170
Enrique Fernández Vilas

CAPÍTULO 9. LA IDENTIDAD SOCIAL DEL ADOLESCENTE EN LA SOCIEDAD RED: PICASSO Y EL AUTORRETRATO CUBISTA 194
Elke Castro León

CAPÍTULO 10. RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL EN LAS CIUDADES. UN PROYECTO DESDE EL ARTE CONTEMPORÁNEO: JAÉN DISTRITO MINERO. 210
Antonio José Alcaraz Mira

CAPÍTULO 11. LOS LIBROS ALTERADOS. UNA FORMA DE POSICIONARSE ANTE LA SOCIEDAD DE CONSUMO Y LA PRAXIS DEL UPCYCLED ART 235
Hortensia Mínguez García

CAPÍTULO 12. EL ARTE COMO VÍA TRANSVERSAL PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS 17 OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y METAS DE LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE 256
Bibiana Crespo-Martín

CAPÍTULO 13. AUTORRETRATO, EMERGENCIA CLIMÁTICA Y POSICIONAMIENTOS CREATIVOS. UNA PRÁCTICA DIDÁCTICA MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA 278
Pilar Rosado Rodrigo
Ramón Casanova Fernández

CAPÍTULO 14. ALGUNAS CUESTIONES SOBRE ARTE Y EMERGENCIA ECOLÓGICA 301
Eva Figueras Ferrer

CAPÍTULO 15. MADRID MÍTICO VIRTUAL, LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DE LA HIPERCONEXIÓN 318
Lidón Ramos Fabra
Carlos Pesqueira Calvo

CAPÍTULO 16. INICIATIVAS ARTÍSTICAS FORMATIVAS TRANSFORMADORAS QUE PROMUEVEN UN CAMBIO DE ACTITUDES Y VALORES ENTRE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA 335
Marta Aguilar Moreno

CAPÍTULO 17. DEL MONTAJE A LA CREACIÓN ORGÁNICA: LOS BIOMATERIALES COMO ALTERNATIVA SOSTENIBLE PARA LA PRÁCTICA ARTÍSTICA 356
ANDRÉS TORRES CARCELLER

CAPÍTULO 18. ARTISTAS VISUALES Y COMUNIDADES NATURALES. PEQUEÑAS ACCIONES PARA GRANDES CONQUISTAS 376
CARMEN HIDALGO DE CISNEROS WILCKENS

CAPÍTULO 19. EL ARTE AL SERVICIO DE LA SOSTENIBILIDAD 394
MICHELA FABBROCINO

CAPÍTULO 20. VIDEOPOESÍA Y COMPROMISO SOCIAL. ESTUDIO DE CASO SOBRE UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR E INTERUNIVERSITARIO CON FUTURAS MAESTRAS Y MAESTROS ... 415
ALEXANDRE BATALLER CATALA
JORDI CLOPÉS GARRELL

CAPÍTULO 21. LA LABOR DEL PROFESORADO DE LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE ANDALUCÍA ANTE LA DOCENCIA ONLINE: ¿QUÉ OPINA EL ESTUDIANTADO?.... 437
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
ALBA CÓRDOBA-CABÚS

CAPÍTULO 22. TRASPASAR EL AULA: SINERGIAS ENTRE EL MUSEO Y EL CENTRO ESCOLAR QUE TRANSFORMAN LA SOCIEDAD 457
ALICIA SANTOS ÁLVAREZ
JULIA GALLEGO GARCÍA
M. TRÁNSITO DOMÍNGUEZ ASTORGA
GONZALO MARCOS TRECEÑO

CAPÍTULO 23. ENTREVISTAS A ARTISTAS Y CONSERVACIÓN DEL ARTE ACTUAL. UNA PERSPECTIVA EXPERIMENTAL EN TORNO A PROCESOS EDUCATIVOS INTERDISCIPLINARES Y DOCUMENTACIÓN DE PATRIMONIO INTANGIBLE 476
ESTHER MOÑIVAS
ALBA SOTO
ELISA MARÍA DÍAZ GONZÁLEZ
MARÍA CUEVAS RIAÑO

CAPÍTULO 24. LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS DIVERSOS Y EL USO DE RECURSOS DIGITALES 505
EMMA DUNIA VIDAL PRADES
MANUEL MARTÍ PUIG

CAPÍTULO 25. ITINERARIOS DIDÁCTICOS INTERDISCIPLINARES EN EDUCACIÓN LITERARIA E HISTÓRICA. UN ESTUDIO DE CASO CON FUTURAS MAESTRAS Y MAESTROS 525
ALEXANDRE BATALLER CATALÀ
ELVIRA ASENSI SILVESTRE

CAPÍTULO 26. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ECOLÓGICA A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN ARTÍSTICA DEL ENTORNO. UNA PROPUESTA DE TRABAJO ENMARCADA EN EL PROYECTO *HACIA UNA ECOLOGÍA INTEGRAL DEL PAISAJE* 544
FRANCESC VICENS VIDAL

CAPÍTULO 27. RELACIÓN EDUCATIVA CON EL ENTORNO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA MUSEÍSTICA AL AIRE LIBRE. EL PARQUE CULTURAL DE LA VALLTORTA. 562
EMMA DUNIA VIDAL PRADES
MANUEL MARTÍ-PUIG

CAPÍTULO 28. O PAPEL DA MÚSICA NA INTERVENÇÃO COM PESSOAS COM COMPORTAMENTOS ADITIVOS E DEPENDÊNCIAS .. 584
DANIELA MONTEIRO
ANA GOMES
DÉBORA PEIXOTO
SARA LEITE

CAPÍTULO 29. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE CREACIÓN COLECTIVA INCOMUNICADA; EXPERIMENTACIÓN DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL CON FUTUROS MAESTROS 601
ANDRÉS TORRES CARCELLER

EPÍGRAFE I
LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DE/CON LAS ARTES EN LA ERA POSTDIGITAL
(2ª PARTE)

CAPÍTULO 30. ESCUELAS MUNICIPALES DE MÚSICA. APRENDIZAJE DEL TROMBÓN Y LA TUBA 621
ARCADIO RUBÉN SODUPE VILLARO

CAPÍTULO 31. PRESENCIA DE LA ILUSTRACIÓN EN EL CINE DE LOS AÑOS 70: INCLUSIÓN DE LA MUERTE EN LA CULTURA EDUCATIVA 644
JOSÉ MARÍA NACARINO MEJÍAS
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 32. EL RETO DE LA ENCULTURACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL SIGLO XXI 659
RAFAEL MARTÍN CASTILLA

CAPÍTULO 33. MÚSICA Y PERTURBACIÓN EMOCIONAL LA ORIGINALIDAD DE *LA PIANISTA* 682
CELIA MARTÍNEZ GARCÍA

CAPÍTULO 34. MÉTODO GIM: IMAGINACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA. UNA PROPUESTA PARA ESCUELAS DE PRIMARIA 697
DAVID GAMELLA GONZÁLEZ
MANUEL TIZÓN DÍAZ

CAPÍTULO 35. CULTURA, MÚSICA Y EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ACTIVIDADES MUSICALES CON RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS PARA LOS GRADOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA 719
VICTORIANO J. PÉREZ MANCILLA

CAPÍTULO 36. APRENDER CANTANDO EN LA ERA DE LA HIPERCONEXIÓN. LA CANCIÓN DEL REPERTORIO TRADICIONAL INFANTIL COMO RECURSO DIDÁCTICO GLOBALIZADOR EN LA COMUNIDAD DE LAS ISLAS BALEARES 736
FRANCESC VICENS VIDAL

CAPÍTULO 37. UNA CANCIÓN PARA TI: MÚSICA Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN SECUNDARIA. IES EL PICARRAL 751
MARÍA BLANCA DOMÍNGUEZ NONAY
IZIAR DE LA FUENTE ARAGÓN
SONIA MUSLARES MIRANDA

CAPÍTULO 38. EL UKELELE EN EL AULA DE MÚSICA. DESARROLLO PERSONAL DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA PRÁCTICA MUSICAL CONJUNTA CON UKELELES 775
CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 39. "LET'S PLAY A DEAD GAME": MIEDO, TERROR Y AMBIENTACIÓN SONORA EN LOS VIDEOJUEGOS DEL SUBGÉNERO *INDIE* DE *SURVIVAL-HORROR* 795
MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA

CAPÍTULO 40. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA POESÍA CANARIA 817
VÍCTOR MARTÍN HERNÁNDEZ
MIGUEL MANDUJANO ESTRADA

CAPÍTULO 41. CYOP & KAF: EDUCAR AL ASOMBRO 837
MICHELA FABBROCINO

CAPÍTULO 42. TENSIONES Y POTENCIALIDADES DECOLONIALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL-CORAL JUVENIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA 862
DIANA MARGARITA JULIAO URREGO

CAPÍTULO 43. MÚSICA Y UNIVERSALIDAD: UNA EXPLICACIÓN DESDE EL MARCO BRECVEMA 888
MANUEL TIZÓN DÍAZ

CAPÍTULO 44. FORMACIÓN DEL INTÉRPRETE Y LA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES 906
ANA GARCÍA DÍAZ
VICENTA GISBERT CAUDELI

CAPÍTULO 45. EMOCIÓN Y SIGNIFICADO EN EL ROMANTICISMO MUSICAL, Y SU EFECTO EN EL OYENTE 927
PABLO GONZÁLEZ RAZÁBAL

CAPÍTULO 46. MIRANDO HACIA ORIENTE: LA MUSICOTERAPIA ORIENTAL (OMMT) COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR EL ESTADO DE ÁNIMO DEL ALUMNADO TRAS LA PANDEMIA 956
GEMA PÉREZ-TAPIA
ESTEFANÍA CESTINO GONZÁLEZ
ALEXIS LAVANANT JURADO

CAPÍTULO 47. IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN LA INFANCIA 975
JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ-COMPANY
MARÍA GARCÍA-RODRÍGUEZ
ALBA MORENO
DAVID GAMELLA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 48. REFUERZO EMOCIONAL A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE MUSICOTERAPIA PARA MUJERES EXTUTELADAS 1007
DAVID GAMELLA GONZÁLEZ
MAR GRIMALT

CAPÍTULO 49. PREFERENCIA MUSICAL Y BIENESTAR ANÍMICO EN LA ADOLESCENCIA 1037
JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ-COMPANY
MARÍA GARCÍA-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 50. MUSICOTERAPIA ORIENTADA ANALÍTICAMENTE: TRIBUTO A MARY PRIESTLEY 1068
María García Rodríguez
José Fernando Fernández Company

CAPÍTULO 51. ANATOMÍA DE LA TRISTEZA: EL LAMENTO COMO FÓRMULA AFECTIVA SUPERVIVIENTE EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL 1088
Valentín Benavides García

CAPÍTULO 52. EL PROCESAMIENTO DE LA MÚSICA COMO ESTÍMULO EMOCIONAL: APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN CON RESONANCIA MAGNÉTICA 1110
Miriam Albusac-Jorge

CAPÍTULO 53. EL EFECTO DE INDUCIR UNA EMOCIÓN EN LA VOZ DE CANTANTES PROFESIONALES: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL 1127
Manuela Del Caño Espinel
Carlos Gutierrez Cajaraville

CAPÍTULO 54. PROGRAMA PARA MEJORAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: LOS OSOS DE LAS EMOCIONES 1164
Andrea Hailer Olaizola
Vanesa Sainz López

CAPÍTULO 55. MÚSICA MEMORIA Y EMOCIÓN. LA NOSTALGIA COMO LEITMOTIV EN LOS PROCESOS DE REMEMORACIÓN DEL PASADO 1182
Julia Escribano Blanco

CAPÍTULO 56. EL ASOMBRO COMO ESTRATEGIA DOCENTE AUDIOVISUAL EN PERIODO PANDÉMICO 1199
Basilio Cantalapiedra Nieto
Pablo Aguilar Conde

CAPÍTULO 57. MICROGRAFÍAS GIGAPÍXEL Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIA DE LOS MATERIALES 1219
Petr Urban

CAPÍTULO 58. LOS GEOVÍDEOS: UN REPOSITORIO VIRTUAL DE PRÁCTICAS GEOGRÁFICAS UNIVERSITARIAS. HERRAMIENTA DOCENTE Y DE ESTUDIO FRENTE A LA COVID-19 1238
Javier Serrano Lara
María Dolores Pitach Garrido
Ana María Camarasa Belmonte

CAPÍTULO 59. LAS PARAEDES DEL AULA COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO. LA IMAGEN Y LA ESTÉTICA COMO ELEMENTOS TRANSFORMADORES 1265
ANDRÉS TORRES CARCELLER

EPÍGRAFE II
LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, DIGITAL E INFORMACIONAL

CAPÍTULO 60. EL MÉTODO DE ENSEÑANZA EN *TECNOLOGÍAS* DE CREACIÓN AUDIOVISUAL BASADO EN PROYECTOS 1288
IGNACIO JOSÉ MARTÍN MORALEDA

CAPÍTULO 61. USO DEL VÍDEO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA 1310
MARÍA JESÚS ORTIZ DÍAZ-GUERRA
MARIA J. VILAPLANA-APARICIO
ANDREA BERENGUER-BERENGUER

CAPÍTULO 62. PORQUE NO ES LO MISMO 60 MINUTOS, QUE 12 VECES 5 MINUTOS. LAS PÍLDORAS EDUCATIVAS 1333
JAVIER DE LA VARA
GIORGIO DE MARCHIS

CAPÍTULO 63. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL: *LAS MAESTRAS DE LA REPÚBLICA* COMO HERRAMIENTA AUDIOVISUAL PARA TRABAJAR LA IGUALDAD 1349
MARGARITA RODRÍGUEZ GOÑI
TAMARA CANUTO OLIVARES
ROCÍO SÁNCHEZ RUIZ

CAPÍTULO 64. TALLER DE ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA PUBLICIDAD GRÁFICA POR EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 1373
MIRIAM MACIAS SANTOS
ROSARIO LUNA CRESPO
FLORA RACIONERO SILES

CAPÍTULO 65. DOCUMENTACIÓN VISUAL DEL TERRITORIO EN TIEMPOS DE COVID-19 1395
FERNANDA TUSA
LADDY QUEZADA-TELLO
SEBASTIÁN LONGHI-HEREDIA

CAPÍTULO 66. LA EDUCACIÓN SEXUAL A TRAVÉS DE LAS SERIES DE TELEVISIÓN PARA ADOLESCENTES: SEX EDUCATION Y SEXIFY COMO ESTUDIO DE CASO 1410
AURORA FORTEZA MARTÍNEZ
REBECA CÓRDOVA-TAPIA

CAPÍTULO 67. ¿CÓMO LOS PROFESORES QUIEREN ENSEÑAR Y CÓMO LOS ESTUDIANTES QUIEREN APRENDER? ¿LIBROS DE TEXTO O APRENDIZAJE TRANSMEDIA EN CIENCIA DE LOS MATERIALES? 1428
PETR URBAN

CAPÍTULO 68. LA TRADUCCIÓN DE TUITS CON FINES PERIODÍSTICOS: NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN 1449
MARÍA CANTARERO MUÑOZ

CAPÍTULO 69. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA: EDUCASINC, EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA AGENCIA SINC 1468
MARÍA PURIFICACIÓN SUBIRES MANCERA

CAPÍTULO 70. EDUCACIÓN SOCIAL DIGITAL: PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN DIGITAL 1480
SEGUNDO MOYANO MANGAS
PEDRO FERNÁNDEZ DE CASTRO SANABRIA
DANIEL ARANDA JÚAREZ

CAPÍTULO 71. PARTICIPACIÓN DIGITAL INFANTIL/ADOLESCENTE: OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO EDUCATIVO Y LOCAL. UN ACERCAMIENTO A LA PLATAFORMA DIGITAL ALEMANA AULA 1503
MARTA PUEYO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 72. LA EXPERIENCIA DE LA ACADEMIA FAKE HUNTERS. EDUCOMUNICACIÓN FRENTE A LA POSVERDAD Y *FAKE NEWS* 1524
ANDREA TATIANA BLASCO VELA
SIMÓN GIL-TÉVAR
NURIA SAN MILLÁN MAURI

CAPÍTULO 73. LOS ADOLESCENTES COMO UN COLECTIVO VULNERABLE A LA DESINFORMACIÓN. EL RIESGO DE LAS *FAKE NEWS* COMO FUENTE DE INFORMACIÓN ENTRE LOS JÓVENES 1544
ANA VIRGINIA RUBIO JORDÁN

CAPÍTULO 74. FAKE NEWS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA IES EL PICARRAL 1562
SONIA MUSLARES MIRANDA
JAVIER AYALA ORTEGA
MARÍA BLANCA DOMÍNGUEZ NONAY
IZIAR DE LA FUENTE ARAGÓN

CAPÍTULO 75. EXPERIENCIA DEL SILENCIO Y ANTROPOLOGÍA DE LA ESPERANZA PARA UNA EDUCACIÓN HIPERCONECTADA . 1587
AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA
ISIDRO CATELA MARCOS

CAPÍTULO 76. ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO POST-CONFINAMIENTO RESPECTO AL CONSUMO DE CONTENIDOS DIGITALES DE NIÑOS PRE-ADOLESCENTES Y JÓVENES EN EL HOGAR 1600
ALEZEYA SÁNCHEZ LIZCANO
ZOE MORAND GARCIA
OSCAR VEGA DE LA FAYA

CAPÍTULO 77. EL IMPACTO DEL DISCURSO DE ODIO EN MENORES EN TWITTER A TRAVÉS DEL CASO LUNA 1620
ALEZEYA SANCHEZ LIZCANO
BEATRIZ CALZADA MARTINEZ
ZOE MORAND GARCÍA

CAPÍTULO 78. DECONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS ESCOLARES Y LA APROPIACIÓN TECNOLÓGICA DE ESTUDIANTES EN SECTORES VULNERABLES: UNA INTERPRETACIÓN DESDE MICHEL SERRES 1646
SANDRA MILENA VARGAS ANGULO
JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN

CAPÍTULO 79. LA BELLEZA COMO ESPACIO EDUCATIVO 1662
TERESA LÓPEZ MONJE
FERNANDO VIÑADO OTEO
DANIEL DE LA ROSA RUÍZ

CAPÍTULO 80. TURISTAS, PEREGRINOS Y JUGLARES. LA INTIMIDAD Y AUTENTICIDAD DEL PROFESOR HIPERCONECTADO 1679
AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA

CAPÍTULO 81. *SENTI-PENSAR* LA EDUCACIÓN DESDE EL SILENCIO: UN RECURSO PEDAGÓGICO-DISCURSIVO 1697
GONZALO LLAMEDO PANDIELLA

CAPÍTULO 82. CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN Y TENDENCIAS EDUCATIVAS 1717
PERTEGUER MUÑOZ, MARÍA DEL PINO

EPÍGRAFE III
LA EDUCACIÓN COMO ÁMBITO DE MEDIACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y MORAL. CONTEXTOS DIVERSOS DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO 83. PROMOVER EL PENSAMIENTO RESPONSABLE Y AUTÓNOMO EN EL ALUMNADO PREUNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA BIOÉTICA 1735
ÓSCAR ROMÉN BETHENCOURT PÉREZ

CAPÍTULO 84. TOPOLOGÍA DEL TRANSHUMANISMO EL VALOR DE LO HUMANO EN LA IDEOLOGÍA DEL MEJORAMIENTO 1756
AGUSTÍN SÁNCHEZ COTTA

CAPÍTULO 85. UNIVERSALIDAD, CRÍTICA Y ÉTICA: EL ENCAJE DE LA FILOSOFÍA EN UN CURRÍCULUM COMPETENCIAL 1782
VICTOR BERMUDEZ TORRES

CAPÍTULO 86. LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA MORAL EN TITULACIONES NO FILOSÓFICAS: EL ENFOQUE DELIBERATIVO EN LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA CÍVICA Y PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO MISMO 1796
JONATAN CARO REY
MIGUEL RAMÓN VIGURI AXPE

CAPÍTULO 87. *NON SOLUM FLATUS VOCIS.* PROBLEMAS ACTUALES DE LA HISTORIOGRAFÍA DE LA FILOSOFÍA MEDIEVAL 1819
JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ-LÓPEZ

CAPÍTULO 88. ESTRATEGIAS PERSUASIVAS EN LA ORATORIA DEL TITO PARTISANO. ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL DÍA DE LA VICTORIA (1945) 1834
JULIO OTERO SANTAMARÍA

CAPÍTULO 89. RAZÓN ABIERTA Y ASOMBRO: UNA PROPUESTA UNIVERSITARIA DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO 1856
MARIÁN QUEIRUGA DIOS
CARMEN ROMERO DE ÁVILA ARIAS
ISIDRO CATELA MARCOS

CAPÍTULO 90. LO SOCIAL Y LO CULTURAL: POSIBLES INCIDENCIAS EN EL APRENDIZAJE DESDE UNA MIRADA HUMANISTA Y BIOÉTICA 1872
Jaime Eduardo Contreras Bautista

CAPÍTULO 91. EXPERIENCIA, IMPLICACIÓN POLÍTICA Y PROCESOS FORMATIVOS..... 1885
Valeria De Ormaechea Otalora

CAPÍTULO 92. LITERACIDAD Y SEMIÓTICA: LA LECTURA COMPRENSIVA Y SU ABORDAJE SOCIOCULTURAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA..... 1901
Jaquelinne Colmenares

CAPÍTULO 93. LA TRANSFORMACIÓN DE LA DINÁMICA EDUCATIVA EN LOS ENTORNOS DIGITALES..... 1929
Carlos Fernando Álvarez González

CAPÍTULO 94. TIC Y PERSONAS PERCEPTORAS DE RENTAS MÍNIMAS EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19: UN ESTUDIO DE CASO..... 1944
Alexandre Alonso-Carnicero
Sara Martínez-Carrera
Cristina Sánchez-Martínez
Isabel Martínez-Carrera

CAPÍTULO 95. PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y DISCAPACIDAD AUDITIVA: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN CREATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA 1966
Eduardo Esteban Pérez León

CAPÍTULO 96. INNOVACIÓN Y NEOLIBERALISMO EN LA ESCUELA ACTUAL..... 1984
Diego Luna

CAPÍTULO 97. EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL EN COMUNIDADES INDÍGENAS AMAZÓNICAS 2003
Aldrin Espín León
María Luisa Pertegal-Felices
Antonio Jimeno-Morenilla

CAPÍTULO 98. VALORES ÉTICOS EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD: ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DURANTE LA FORMACIÓN DEL GRADO..... 2024
Marta López Del Hierro Casado
Maria Jesús Pardo Monedero
Gleyvis Coro Montanet
Catalina Zambrano Guzman

CAPÍTULO 99. COMPETENCIAS CIUDADANAS: REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA 2050
JAIME EDUARDO CONTRERAS BAUTISTA

CAPÍTULO 100. LA COMUNICACIÓN POPULAR EN COLOMBIA, UNA APUESTA COMUNITARIA Y EDUCATIVA PARA LA CONCIENTIZACIÓN, ORGANIZACIÓN Y MOVILIZACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE BARBARIE..... 2073
CARLOS LASSO-URBANO

CAPÍTULO 101. DISTRIBUTED LEADERSHIP, KEY IN TIMES OF UNCERTAINLY. PROPOSAL FOR SCHOOL PRINCIPALS 2088
JOSÉ MARÍA ROJAS MORALES

CAPÍTULO 102. EDUCATIONAL LEADERSHIP AND SUSTAINABILITY: A JUNCTURE BETWEEN EDUCATIONAL INNOVATION, EDUCATIONAL LEADERSHIP AND EDUCATIONAL IMPROVEMENT 2104
JOSÉ MARÍA ROJAS MORALES

CAPÍTULO 103. EDUCACIÓN STEM EN EL CONTEXTO COLOMBIANO: UN RECORRIDO DESDE SUS INICIOS Y PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN ACTUALES 2119
JULIÁN ORLANDO TARAZONA ANTELIZ
SERGIO ALEXANDER CASTRO CASADIEGO

CAPÍTULO 104. LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL (2018-2020): UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO ENTRE PARADIGMAS Y TEORÍAS 2136
ANA TERESA BADIA VALDÉS
IRENE TRELLES RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 105. EVALUACIÓN DIDÁCTICA DE CONTENIDOS EN REVISTAS DE EDUCACIÓN DE ALTO IMPACTO 2149
ANTONIO NADAL MASEGOSA
CATERÍ SOLER GARCÍA
NOELA RODRÍGUEZ-LOSADA

CAPÍTULO 106. PEDAGOGÍA DE LA MUERTE PARA EL PROFESIONAL DE ENFERMERÍA: DEL CUIDADO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 2168
MARÍA DE LAS MERCEDES LOZANO ROMERO
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 107. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO A TRAVÉS DEL TFM 2185
García Martí, Elia
Martínez Jiménez, Rocío
Ruiz Jiménez, Mª Del Carmen

CAPÍTULO 108. TRANSFORMACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO. EL CAMINO A LA FORMACIÓN HOLÍSTICA 2206
Ana Calvo Revilla
Davinia Martín Critikián
Natalia Pérez Velasco
María Solano Altaba

CAPÍTULO 109. ADAPTANDO ABP EN LAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO DE ROBÓTICA INDUSTRIAL PARA BUSCAR EL ALINEAMIENTO CON LA PRÁCTICA LABORAL 2235
Antonio Ríos Navarro
Lourdes Duran Lopez
Daniel Gutierrez Galan
Juan Pedro Domínguez Morales

CAPÍTULO 110. CONSULTORES LOGÍSTICOS. EXPERIENCIA BASADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS 2247
Dalilis Escobar Rivera
Alba Manresa Matas

CAPÍTULO 111. EL CONTEXTO CERCANO DEL ALUMNADO Y EL USO DE LAS TIC EN TIEMPOS DE COVID: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR EN PRIMARIA 2264
Mario Rodríguez Castillo

CAPÍTULO 112. METODOLOGÍA ABP EN EL CONTEXTO DE LA INGENIERÍA DE LA SALUD: APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE SISTEMAS DE REHABILITACIÓN Y AYUDA A LA DISCAPACIDAD 2287
Juan Pedro Domínguez Morales
Daniel Gutiérrez Galán
Elena Cerezuela Escudero

CAPÍTULO 113. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO GESTIÓN EN LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES EN LOS ESTUDIANTES 2306
Teresa López Mendoza
Lorena Beatriz González Briones
Narcisa María Jiménez Yance
Xavier Misael Villamar Castro

CAPÍTULO 114. EL IMPACTO DE LAS MOVILIDADES ERASMUS+ EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 2330
AMAYA PUERTAS YÁÑEZ

CAPÍTULO 115. APRENDIZAJES SOCIOPOLÍTICOS A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIAS 2348
ANA MARTÍNEZ ORTIZ DE ZÁRATE

CAPÍTULO 116. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EXTRACURRICULAR UNIVERSITARIO PLANIFICADO E IMPLEMENTADO CONJUNTAMENTE POR DOCENTES Y PROFESIONALES DE DINAMIZACIÓN CULTURAL: VALORACIÓN DEL CASO DE LA SIMULACIÓN DEL PARLAMENTO VASCO POR PARTE DEL PROFESORADO PARTICIPANTE 2372
JONATAN CARO REY
MIKEL BAIGORROTEGUI RUÍZ
MARÍA VISITACIÓN PEREDA

CAPÍTULO 117. EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DEL ABP EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTILY EL GRADO DE FARMACIA 2394
ELENA GONZÁLEZ ARAUJO
CRISTINA ZARAGOZÁ ARNÁEZ
LUCINDA VILLAESCUSA CASTILLO

CAPÍTULO 118. FORMACIÓN SITUADA EN LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA 2419
HEIDY ESTER CORREA ÁLVAREZ

CAPÍTULO 119. ECOLOGÍA SOCIAL Y PRÁCTICAS ANCESTRALES EN LA EDUCACIÓN RURAL 2450
HEIDY ESTER CORREA ÁLVAREZ
MATILDE ELJACH

CAPÍTULO 120. DISEÑO Y EXPOSICIÓN DE PANELES QUE ABORDAN LAS PERSPECTIVAS SANITARIA, EDUCATIVA Y SOCIAL DEL ALUMNADO AFECTADO CON TEA COMO PROPUESTA DE INCLUSIÓN TRANSDISCIPLINAR 2472
MAIDER PÉREZ DE VILLARREAL
BRUNO CORSINI
PAOLO SCOTTON
PAMELA GÉNEZ

CAPÍTULO 121. ENFERMEDADES RARAS E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA EN ENTORNOS PRÓXIMOS: MIRADAS Y ACCIONES DESDE LA UNIVERSIDAD..... 2498
SUSANA GÓMEZ REDONDO
JUAN R. COCA
ALBERTO SOTO SÁNCHEZ
RAQUEL LOZANO BLASCO

CAPÍTULO 122. LA VINCULACIÓN COMUNITARIA Y LA LICENCIATURA EN DERECHO CON ENFOQUE INTERCULTURAL: UN ESTUDIO DE CASO..... 2521
BELINDA RODRÍGUEZ ARROCHA

INTRODUCCIÓN

El origen de esta obra, Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital nace del deseo de significar la transformación de las prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo hoy en día en diferentes niveles del sistema educativo, desde las escuelas hasta las enseñanzas superiores, dentro del contexto inestable y lleno de incertidumbre que es este en el cual nos encontramos.

La educación y la enseñanza del siglo XXI están atravesando por un momento de adecuación a los profundos cambios sociales, políticos, económicos y culturales que vienen desarrollándose desde las últimas décadas del siglo XX. Al tiempo que, estas tratan de adaptarse a la construcción de significados y el desarrollo de criterios interpretativos sobre el mundo que se producen en este ambiente dominado por las tecnologías digitales y los medios de comunicación masiva. Así pues, mientras que el fuerte desarrollo y la superación de lo tecnológico dan lugar al surgimiento de la era postdigital, el acceso inmediato a la información y el conocimiento favorecido por el uso de Internet y las redes sociales determinan cambios importantes en la evolución de los individuos que constituyen la sociedad red.

Los contenidos que aborda este documento se desarrollan con la intención de orientar hacia nuevos caminos al lector o la lectora que se adentra en la revisión de las experiencias y reflexiones teórico-prácticas expuestas en las siguientes páginas. El análisis de las propuestas recopiladas trata de facilitar la labor del docente e investigador en cuya figura recae la responsabilidad de guiar y conducir al alumnado mediante la creación de situaciones de aprendizaje adecuadas al mundo mediatizado y digital en el cual se desarrollan los educandos. Esta obra centra su interés en un terreno en el cual confluyen la enseñanza de las artes, la educación mediática, la ética y la moral con la digitalidad. De este modo, la estructura del libro está dividida en tres grandes epígrafes. En el primero de estos se desarrolla un extenso análisis y reflexión en torno

a distintas propuestas llevadas a cabo relacionadas con la enseñanza y la investigación de/con las artes: escultura, pintura, arquitectura, música, artes escénicas, cine, fotografía y literatura. Así mismo, se hace hincapié en el uso de la imagen y el sonido como recursos para ser incorporados en la práctica educativa con el objetivo de favorecer y mejorar la actividad docente. Por otro lado, en el momento actual en el cual el empleo de lo visual y lo sonoro prima notablemente frente a la palabra escrita como medio para comunicar se destaca la necesidad de formar a los individuos en la comprensión y uso de estos lenguajes.

Manteniendo una relación estrecha con este último aspecto reseñado, el epígrafe segundo trata acerca de la importancia que conlleva la alfabetización mediática, informacional y digital de la ciudadanía dentro del seno de las aulas. En un contexto como el actual, donde la sobrecarga informativa y la desinformación son fenómenos que cada vez ocupan más espacio en el ámbito investigador y mediático, no pueden faltar en este libro la inclusión de propuestas que evalúen y analicen la urgencia de desarrollar estrategias para el aula que favorezcan el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica en el alumnado. Por otro lado, en este segundo bloque de contenidos se lleva a cabo una reflexión profunda al respecto de cuestiones contemporáneas poniendo el foco en las transformaciones tecno-culturales que influyen en la representación del mundo educativo. Nos detendremos también en el análisis de las nuevas ecologías de aprendizaje donde la imagen, el hipertexto, la narrativa hipermedia y los espacios interactivos para el aprendizaje cobran cada vez un mayor protagonismo dentro y fuera de las aulas.

El tercer epígrafe ahonda en el contexto filosófico, así como en aspectos y valores éticos y morales que afectan a la educación y sustentan la sociedad actual. En las primeras décadas el siglo XXI, la enseñanza formal se ve más que nunca comprometida y en constante enfrentamiento a los desafíos que plantea la actual sociedad de la información y la globalización. Es por ello por lo que resulta ser una prioridad ineludible el acometer cambios no solo a nivel pedagógico o de estrategias en los procesos educativos, sino que también se hace necesario intervenir a niveles de organización curricular y políticas educativas.

Esperamos que la lectura y el análisis de estas propuestas resulten de interés por su compromiso con la actualidad y favorezcan la apertura de un debate sobre los temas que en este libro se abordan. Procurando así que, los capítulos incluidos que presentan una amplia diversidad de enfoques y pluralidad de teorías, prácticas y experiencias nos conduzcan a pensar que otra educación es posible; una educación que fomente el desarrollo emocional, intelectual, social y ético del alumnado dentro del marco de la (post)digitalidad.

ELKE CASTRO LEÓN
Facultad de Educación
Universidad Internacional de La Rioja

EPÍGRAFE I

LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DE/CON LAS ARTES EN LA ERA POSTDIGITAL (1ª PARTE)

EL USO DE LA REALIDAD VIRTUAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

JACOBO RODA-SEGARRA
Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación
Universitat de València
Valencia (España)

1. INTRODUCCIÓN

La definición de Realidad Virtual (RV) es lo suficientemente amplia como para abarcar una variedad de tecnologías, cada una de ellas con sus propias características, que ofrecen diferentes tipos de experiencia a los usuarios. Algunas de estas tecnologías que se engloban dentro de la RV son la Realidad Virtual Inmersiva (RVI), la Realidad Aumentada (RA) o la RV basada en escritorio. Todas ellas suponen diferentes enfoques de la RV, pero que comparten el hecho de ser simulaciones computerizadas tridimensionales de una realidad. Las diferencias estriban en cómo se presenta y cómo se interactúa con el mundo simulado, lo que determina el aislamiento o no del mundo real, las posibilidades de interacción o el grado de inmersión que se ofrezca al usuario.

Así, la RVI puede ser percibida a través de dispositivos específicos como el *Head Mounted Display* (HMD), guantes de datos o incluso algunos tipos de prendas especiales (Conn, Lanier, Minsky, Fisher y Druin, 1989), todo ello con el objetivo de aislarse de la realidad circundante para sumergirse en la simulación computerizada.

Por lo que se refiere a la RA, se trata de una tecnología que "aumenta" la realidad a través de la superposición de objetos virtuales tridimensionales (Milgram y Kishino, 1994), cuya perspectiva, tamaño y apariencia se generan en función de la posición del usuario, de tal forma que el usuario tiene una sensación de que ese objeto virtual es verosímil y podría estar ahí "realmente".

Por su parte, la RV basada en escritorio no es inmersiva y se centra en la representación de mundos virtuales a través de las pantallas y monitores habituales (Kolomaznika, Sullivana y Vyvyana, 2017).

A pesar de que el desarrollo de la tecnología ha sido muy rápido en las últimas décadas, la tecnología necesaria para la RV no ha seguido el mismo camino, haciendo que su incorporación en el mundo educativo haya sido un proceso lento (Kolomaznika, Sullivana y Vyvyana, 2017). Sin embargo, la aparición de dispositivos HMD de bajo coste en combinación con *smartphones* ha propiciado el despegue de la RV en diferentes campos como la medicina, la arquitectura, el entretenimiento o el turismo (Hsu, 2020). Un ejemplo de dispositivos de bajo coste es *Google Cardboard*, que fue presentado en el Google I/O en 2014 con el objetivo de animar a desarrolladores a la creación de aplicaciones de RV y RA (Perla y Hebbalaguppe, 2017) y, tal como se expondrá más adelante, tuvo un impacto decisivo en la puesta en marcha de iniciativas de RV en el mundo educativo.

El mundo educativo no se ha quedado al margen de esta revolución y, en concreto, el área de la enseñanza de las materias artísticas ha sabido explorar las posibilidades de este nuevo medio.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de la presente investigación es el análisis de los proyectos de innovación en los que se ha utilizado alguna de las tecnologías que se incluyen dentro de la definición de la RV dentro de la enseñanza de las materias de las ramas artísticas, así como en otros ámbitos relacionados con los contenidos de estas materias.

La metodología escogida ha sido la revisión sistemática que, frente a la revisión narrativa, permite un análisis riguroso donde se definen criterios de inclusión y exclusión, responde a una pregunta dada, es exhaustiva y explícita, mostrando los métodos y criterios utilizados (González y Balaguer, 2007).

El primer paso que se ha seguido para lograr este objetivo, dentro del marco metodológico de la revisión sistemática, ha sido la selección de

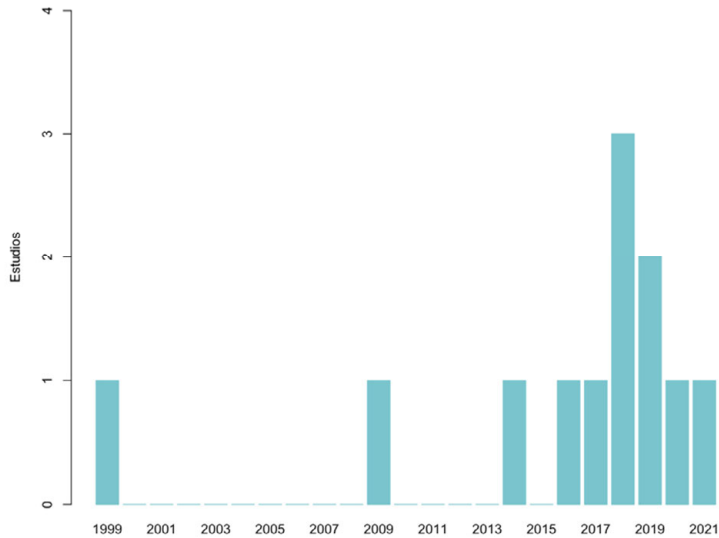
la base de datos de la que extraer los estudios. En este caso ha sido el repositorio Web of Science (WOS) y las palabras claves que se han incluido en la búsqueda han sido "*virtual reality*", *learning* y *arts*. Se ha optado por las comillas en "*virtual reality*" para que la cadena de búsqueda fuera literal, mientras que las otras dos palabras claves, *learning* y *arts*, han sido unidas con el operador booleano AND. La primera búsqueda, realizada el 15 de mayo de 2021, arrojó un total de 775. RESULTADOS, que se refinaron en primera instancia a aquellos etiquetados como "*open access*" y que, además, estuvieran incluidos en el área de investigación "*education educational research*". Esto redujo la cantidad de documentos a 63, muestra que fue sometida a un nuevo proceso de refinamiento. El criterio de exclusión para el estudio fue que el documento no hiciera referencia a una experiencia en el campo de educación artística con alguna de las tecnologías relacionadas con la RV (n = 51), lo que concretó la muestra de artículos a un total de n = 12. Ningún duplicado fue detectado en la muestra.

3. RESULTADOS

3.1 Análisis cuantitativo

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de algunos de los datos extraídos de la muestra. El primer resultado que se detectó en este análisis cuantitativo fue que, respecto al rango de tiempo en el que los documentos fueron publicados, el primer estudio vio la luz en 1999, mientras que el último lo hizo en 2021. Sin embargo, la distribución de años de publicación no es homogénea, ya que tras el primer artículo de 1999 no fue publicado nada hasta 2009 (n = 1 y 8,33%), al que ya siguió una publicación más constante con estudios en 2014, 2016 y 2017 (cada uno de ellos con n = 1 y 8,33%). El año en el que más documentos fueron publicados fue 2018 (n = 3 y 25%), seguidos de 2019 (n = 2 y 16,67%) y 2020 (n = 1 y 8,33%). El último artículo fue publicado en 2021 (n = 1 y 8,33%%). La distribución del número de publicaciones por año puede observarse en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Publicaciones por año*



Fuente: Elaboración propia

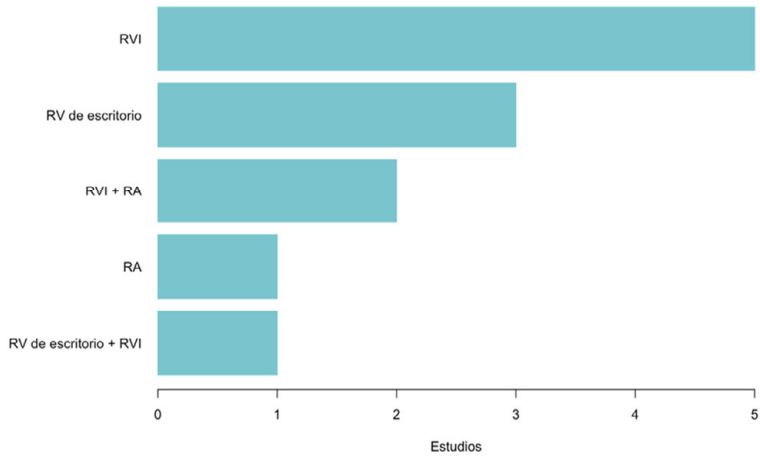
Respecto a la tipología de los documentos, la mayoría de ellos fueron artículos de revista (*n* = 11 y 91,67%), frente a los libros completos (*n* = 1 y 8,33%). Por países, aquellos en los que tuvieron lugar más experiencias del uso de la RV en cualquiera de sus manifestaciones para trabajar los contenidos de las materias artísticas fueron Brasil, Dinamarca, EEUU y España (*n* = 2 y 16,67% cada uno), seguidos de China, Irlanda, Rumanía y Taiwan (*n* =1 y 8,33% cada uno).

El conjunto de la muestra fue elaborado por 38 autores y solo dos documentos fueron elaborados por un único autor. El resto (*n* = 10), se trataba de estudios con varios autores. Así pues, la media de documentos por autor fue 0,32, mientras que la media de autores por documento se situó en 3,17. El índice de colaboración (número de autores de documentos de múltiples autorías dividido entre el número de documentos con múltiples autores) fue 3,6.

El análisis de los tipos de tecnología de RV utilizada en cada uno de los estudios arrojó los siguientes datos: la mayor parte de las experiencias fueron realizadas con algún tipo de tecnología que permitía RVI (*n* = 5

y 41,67%), mientras que los estudios realizados con RV de escritorio fue inferior (*n* = 3 y 25%). También se identificaron proyectos en los que se utilizó una combinación de RVI y RA (*n* = 2 y 16,67%). El menor número de estudios fue realizado exclusivamente con RA o con la combinación de RV de escritorio y RVI (*n* = 1 y 8,33% cada uno). Estos datos pueden observarse en el Gráfico 2.

***GRÁFICO** 2. Tecnologías de RV utilizadas*



Fuente: Elaboración propia

3.2 Análisis cualitativo

La segunda parte del análisis consistió en un análisis cualitativo de los contenidos de los documentos seleccionados para la muestra, de tal forma que se identificó el tipo de experiencia realizada, clasificando y agrupando los estudios en función de parámetros como el papel del alumno en la experiencia de RV (activa y creadora de contenidos, o bien como mero espectador), si se centraban específicamente en la educación musical o si el proyecto trascendía el aula para focalizarse en los museos.

3.2.1 Alumnos como creadores de contenidos

En el bloque de las investigaciones en las que el alumno tenía un papel activo, Kumar y Bristor (1999) describen en su artículo diferentes experiencias de integración entre ciencias y lenguaje artístico mediadas a través de la tecnología. Una de ellas, pionera si se tiene en cuenta tanto la fecha en la que se llevó a cabo (1995) como la complejidad de la propuesta, se dirigió a cerca de 3000 estudiantes de Washington que cursaban entre 4º y 12º grado. Los alumnos, equipados con un sistema de HMD, creaban un mundo virtual siguiendo un procedimiento de 4 pasos: planificación, modelado 3D, programación y visitar el mundo creado. El trabajo artístico del experimento se centró en la fase de modelado en 3D, en la que los estudiantes dibujaban y construían los objetos en ordenadores de escritorio, de tal manera que se ajustaran a las especificaciones marcadas en la fase previa de planificación (Kumar y Bristor, 1999). La fase de programación conectaba este trabajo artístico con el de las ciencias, de tal manera que se especificaba cómo iban a interactuar unos objetos virtuales con otros. El resultado final se experimentaba a través de un dispositivo HMD de visión estereoscópica. Cabe destacar que este fue el único estudio en el que se utilizaba un dispositivo de inmersión como es el HMD en combinación con un papel más activo y creativo por parte del alumnado.

Aunque en el caso de Zhang (2019) los alumnos también creaban contenidos, no fue una experiencia inmersiva ya que se optó por RV de escritorio. La investigación se enmarcó dentro del contexto de la materia de "Diseño de Ilustración", utilizando la herramienta SketchUp para convertir diseños realizados en 2D en otros en 3D mediante las diferentes herramientas que ofrece el *software*. Estos diseños en 3D se aplicaban para el diseño de murales virtuales.

3.2.2 Alumnos como observadores o con interactividad limitada

Atendiendo al criterio de clasificación de experiencias en las que el usuario tiene un papel más pasivo puesto que, aunque tome decisiones respecto a las rutas o al desplazamiento en el mundo virtual, no construye elementos virtuales, encontramos trabajos como el expuesto por

Nanu, Titieni, Nedelcu, Nedelcu y Sarbu (2014). En el mismo encontramos una combinación de exploración virtual, tanto a través de escritorio como de RVI: los alumnos visitan un museo virtual en el que se exponen elementos de artes decorativas como vestidos, sombreros, accesorios, joyería o mobiliario. Las piezas se presentan en función del itinerario que escoja el alumno (por ejemplo, vestidos de boda, diferencias entre mobiliario de ciudad o de poblado…), lo que permite que la visita virtual siga un eje temático escogido por el usuario, limitando la interactividad del alumno a estas decisiones de rutas temáticas.

Otro proyecto similar es el descrito por Wu, Hsu, Yang, Chen y Jong (2021), en el que se utilizan vídeos panorámicos en 360º, que permiten un grado de inmersión elevado, para trabajar los contenidos de la materia de Historia del Arte. La dinámica expuesta se organiza con una primera explicación del docente, tanto de los aspectos prácticos de la tecnología a utilizar como de los contenidos propios de la materia que se van a trabajar, seguida de la experiencia de RV con los vídeos inmersivos. La experiencia finaliza cuando los alumnos rellenan un cuestionario que se pasa dentro de la misma aplicación que se ha utilizado para visualizar los vídeos, y que permite identificar el grado de asimilación de los contenidos.

En lo que respecta a las experiencias de RV de escritorio, pero siguiendo con un papel del alumno como mero observador, encontramos a Rodrigues de Lima, Rodrigues de Lima, Haguenauer y Cunha (2009), que describen la creación de Objetos de Aprendizaje (OA) basados en RV y destinados a la enseñanza de contenidos de geometría descriptiva, en segundo curso de las materias "Diseño de interiores", "Diseño de paisajes", "Escenografía", "Vestuario" y "Escultura", dentro del marco de la "Escuela de Bellas Artes" en la Universidad Federal de Río de Janeiro. Los objetos fueron creados con el lenguaje VRML, que permite describir con un lenguaje de programación propio elementos 3D para ser visualizados posteriormente a través de navegadores *web*. Además, el hecho de combinar esta tecnología con los OA, permite integrar fácilmente los modelos 3D en diferentes Entornos Virtuales de Aprendizaje (LVS por sus siglas en inglés). Esto es posible por las características que poseen los OA, como son la modularidad, reusabilidad,

flexibilidad o portabilidad, entre otros (Rodrigues de Lima, Rodrigues de Lima, Haguenauer y Cunha, 2009).

La educación artística también se puede trabajar en el marco integrado y transversal que ofrece el enfoque STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas, por sus siglas en inglés). Taljaard (2016) habla del impulso que han recibido los proyectos STEAM con el uso combinado de la herramienta *Google Expeditions* en combinación con el *hardware* de RVI. En concreto se centra en los paseos virtuales, que permiten tener una experiencia de entornos o recorridos que podían ser peligrosos (por ejemplo, la visita al interior de un volcán), con el añadido de que, al estar predeterminada la ruta, permite alinear el paseo virtual con unos objetivos concretos de aprendizaje. Este planteamiento podría ser fácilmente extrapolable a cualquier tipo de paseo virtual, sin que necesariamente dicho paseo tenga que implicar peligro para el alumnado, sino simplemente aprovechando las ventajas que ofrece la tecnología en cuanto a la inmediatez, la ausencia de distancias geográficas y la eliminación de barreras.

3.2.3 Enseñanzas musicales

Las enseñanzas artísticas también cubren la educación musical, alrededor de la cual también se han llevado a cabo experiencias con la RV y la RA, tal como se identifica en el artículo de Serafin, Adjorlu, Nilsson, Thomsen y Nordahl (2017). La tesis del citado artículo es que tradicionalmente ya se han utilizado instrumentos virtuales en la educación musical, cuyos sonidos eran generados por ordenador mediante algoritmos informáticos. Sin embargo, el uso de estos instrumentos virtuales sintetizados por ordenador solía adolecer de una falta de estímulos visuales para los alumnos, lo que impedía identificar los sonidos con la apariencia del instrumento que los provocaba. Este hándicap, tal como plantean los autores, se podía solucionar mediante una mejora del planteamiento de los instrumentos virtuales, que permitiera convertirlos en instrumentos RV, en los que, además de una simulación de la dimensión sonora, también se simulara el aspecto visual, presentándolos a través de entornos de RV o de RA. Las posibilidades en el aula de estos instrumentos de realidad virtual son el entrenamiento de habilidades rítmicas, la

práctica de la interpretación con otras personas que no están en el mismo lugar físico, el desarrollo de habilidades para afrontar el miedo escénico, el aprendizaje de composición y producción musical, el desarrollo de habilidades dentro del marco STEAM y el aprendizaje de la acústica (Serafin, Adjorlu, Nilsson, Thomsen y Nordahl, 2017).

3.2.4 RV en museos

En lo que se refiere al uso de tecnologías de RV en los museos, tanto de ciencias y tecnología como de artes, Muñoz y Martí (2018) exponen que cada vez más museos, con el fin de atraer a público más joven, ofrecen experiencias interactivas a través de *apps* o videojuegos online, una práctica que se etiqueta como "*Museum edutainment*" (Muñoz y Martí, 2018), mezcla de los términos "educación" y "entretenimiento" en inglés. Dentro de este marco, y mediante las tecnologías de RV y RA, describen varias experiencias en museos, una de las cuales se concreta al ámbito específicamente artístico. Se trata del proyecto del Museo Metropolitano de Nueva York en el que, tanto mediante una aplicación para el móvil como a través de internet, los usuarios se pueden poner en el rol de detectives que deben resolver una serie de misterios dentro del mismo museo.

Oliveira y da Costa (2018), en una experiencia llevada a cabo en 8º curso de Educación Básica en Río de Janeiro, siguen la línea expuesta de las aplicaciones para museos de arte, pero en este caso son los alumnos los que la diseñan. El estudio descrito gira temáticamente alrededor de La Semana del Arte de 1922 en la que los alumnos, a través de la metodología de desarrollo ágil Scrum, tenían que panificar una aplicación interactiva que girara alrededor de tres puntos: el movimiento artístico en su conjunto, los artistas o las obras. Los alumnos se ponían en los diferentes roles que podemos encontrar en un estudio de desarrollo de videojuegos, y cada uno planificaba la parte correspondiente según la metodología Scrum. El aspecto en el que estaba trabajando cada miembro del equipo quedaba reflejado en una hoja de cálculo de tal forma que, a simple vista, se pudiera saber en qué punto estaba el diseño global de la aplicación, así como los hitos que estaba resolviendo cada uno de los integrantes del equipo.

El proyecto "Oteiza para tod@s", planteado por Bossavit, Pina, Sanchez-Gil y Urtasun (2018), tiene como finalidad el diseminar y mostrar el trabajo del escultor y poeta vasco Jorge Oteiza con una combinación de arte, tecnología y educación. El objetivo ha sido el elaborar una serie de minijuegos que giraran alrededor de los conceptos trabajados en tres obras seleccionadas de Oteiza. En el proyecto participaron dos investigadores informáticos, un investigador en arte y educación y el director de la sección didáctica del museo de Oteiza, lo que denota la interdisciplinariedad que exige la puesta en marcha de este tipo de experiencias. Se implementaron tres minijuegos que giraban alrededor de los conceptos de "estética negativa" de Orteiza a través de la adición de materia, la sustracción o el procedimiento de "activación del espacio" de Mondrian, que inspiró alguna de las obras de Oteiza (Bossavit, Pina, Sanchez-Gil y Urtasun, 2018). Los alumnos interactuaban con el entorno virtual propuesto en los juegos a través del *hardware* Kinect de Microsoft, que permite utilizar los movimientos y gestos del propio cuerpo para interactuar con una aplicación.

Siguiendo en el área de la RV y RA para museos, Roldan, Lara-Osuna y Gonzalez-Torre (2019) describen dos experiencias dentro del marco del proyecto "Arte para aprender arte", llevadas a cabo en el Museo CajaGRANADA y en la Tate Liverpool Gallery, en las que se utiliza la RA basada en proyecciones, de tal manera que se proyectan contenidos generados digitalmente sobre entornos reales arquitectónicos, lo que facilita el diseño de contenidos pedagógico-artísticos que puedan ir más allá de la exposición (Roldan, Lara-Osuna y Gonzalez-Torre, 2019). El contenido digital de las proyecciones que se integran en el espacio real varía en función de la interacción de los espectadores del museo, de los cuales se recogen movimientos con sensores como el Microsoft Kinect, también utilizado en el trabajo de Bossavit, Pina, Sanchez-Gil y Urtasun (2018). La temática de estas piezas interactivas conecta con los temas de las piezas físicas de la exposición, tendiendo un puente entre el mundo virtual creado dinámicamente y en tiempo real en función de las acciones de los espectadores, y el físico. Esto último queda reforzado por el uso de la tecnología de la RA basada en proyecciones sobre los elementos arquitectónicos del museo.

Otro planteamiento relacionado con los museos, pero en este caso enlazado con la creación artística de los alumnos, es el expuesto por Nortvig, Petersen, Helsinghof y Braender (2020). En este proyecto, un grupo de 27 alumnos de una escuela universitaria de Dinamarca fueron divididos en 5 grupos. Cada uno de los grupos asistió físicamente, en el lapso de las dos semanas que duró el proyecto, a un museo de arte diferente. Una vez allí, los alumnos, equipados con sus *smartphones* y con la app *Google Cardboard Camera*, grabaron el paseo virtual que realizaron por una de las exposiciones escogidas. Dicha ruta se realizó siguiendo instrucciones verbales del profesor, que remarcaba puntos concretos en la exposición y obras sobre los que los alumnos tenían que fijar su atención para las grabaciones. Esta manera de funcionar permitió que los alumnos realizaran una observación de las piezas con mucha más profundidad, siempre siguiendo las indicaciones del docente. Una vez finalizado el recorrido, la grabación se compartía con el resto de grupos que habían asistido a otras exposiciones diferentes para que pudieran realizar el mismo paseo grabado, pero ahora virtualmente con los dispositivos *Google Cardboard*. De esta forma, cada uno de los grupos visitó físicamente una de las exposiciones, de la cual además generó un contenido grabado mediante estereoscopia, y asistió virtualmente al resto de exposiciones a las que habían asistido el resto de grupos.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio se ha centrado en el análisis de los proyectos de innovación en los que se ha utilizado alguna de las tecnologías de la RV para la enseñanza de materias artísticas, como pueden ser la RVI, la RA o la RV de escritorio, así como combinaciones entre ellas. Para ello se ha llevado a cabo una revisión sistemática, detallando el proceso de obtención de los artículos que formarían parte de la muestra, así como de los criterios de inclusión y exclusión, que ha concluído con una muestra de 12 investigaciones. Se han realizado dos análisis sobre esta muestra: el primero, cuantitativo, se ha centrado en la distribución de publicaciones por años, los países donde tuvieron lugar las experiencias, un análisis de la relación entre autores, documentos e índice de

colaboración, así como el tipo de tecnologías utilizadas. El segundo análisis, cualitativo, ha profundizado en el tipo de experiencias llevadas a cabo.

En lo que se refiere a los datos obtenidos por el análisis cuantitativo se ha observado que, en lo que respecta al marco temporal de las investigaciones, estas fueron publicadas entre 1999 y 2021, aunque su distribución en el tiempo no es homogénea, ya que hay un salto abrupto entre el primer artículo (1999) y el segundo (2009), definiendo un periodo de 10 años en el que no se identificó ningún estudio que cumpliera los requisitos especificados. Destaca el año 2018 como el año en el que se publicaron un 25% de los estudios, así como el comienzo de un goteo de publicaciones periódicas a partir de 2016, lo que se puede relacionar con la aparición de los dispositivos de RVI de bajo coste, como *Google Cardboard* en 2014, lo que propició la puesta en marcha de este tipo de iniciativas en el aula.

En cuanto a los lugares donde se realizaron los estudios, Brasil, Dinamarca, España y EEUU son los países en los que más iniciativas tuvieron lugar (16,67% cada uno). El resto de países que aparecen en los estudios, como son China, Irlanda, Rumanía y Taiwan, contaban con un porcentaje menor de experiencias respecto a los países citados anteriormente (8,33% cada uno). El análisis descriptivo de las relaciones entre autores y documentos revela que la gran mayoría de los documentos fueron firmados por más de un autor (83,33%), situándose en un 3,17 la media de autores por documento y en 3,6 el índice de colaboración, lo que podría reflejar la necesidad de colaboración entre diversos profesionales para llevar a cabo este tipo de iniciativas en el mundo educativo dada su complejidad. Respecto al tipo de tecnología utilizada en cada uno de los estudios, el análisis cuantitativo reflejó que casi la mitad de las iniciativas se llevaron a cabo con RVI (41,67%) frente al 25% de los proyectos de RV de escritorio. También se identificaron situaciones híbridas en las que se combinaron RVI y RA (16,67%). Los estudios menos numerosos fueron aquellos en los que se utilizaba exclusivamente RA (8,33%) o la combinación de RV de escritorio y RVI (8,33%).

En el análisis cualitativo se identificaron el tipo de experiencias en las que se usó la RV para la enseñanza de materias artísticas, agrupándolas en función de las características del proyecto. Así pues, se identificaron solo dos proyectos en los que el alumno tenía un papel activo y orientado a la creación de contenidos, como fueron el estudio de Kumar y Bristor (1999) y el de Zhang (2019). Más numeroso fue el conjunto de investigaciones en las que el alumnado adoptaba el rol de mero espectador o, en caso de haber interactividad, esta se limitara a tomar decisiones como la ruta a seguir o el movimiento por el espacio virtual. Dentro de este grupo se identificaron cuatro estudios: Nanu, Titieni, Nedelcu, Nedelcu y Sarbu (2014), Wu, Hsu, Yang, Chen y Jong (2021), Rodrigues de Lima, Rodrigues de Lima, Haguenauer y Cunha (2009) y Taljaard (2016). Un tercer grupo compuesto por un único estudio incluía el uso de la RV para la enseñanza musical, que se encontró en el documento de Serafin, Adjorlu, Nilsson, Thomsen y Nordahl (2017).

El último grupo de estudios identificados en el análisis cualitativo se refiere a experiencias que van más allá del ámbito del aula para enmarcarse dentro del uso de la RV en museos. Cabe destacar tanto el número de investigaciones incluidas en este grupo (41,67%), como la diversidad de tecnologías dentro de la RV empleadas: la combinación de RV y RA para la resolución de misterios en el propio museo (Muñoz y Martí, 2018), el diseño de un videojuego ambientado en La Semana del Arte de 1922 con el método Scrum (Oliveira y da Costa, 2018), el juego con los conceptos tratados por un artista concreto como Jorge Oteiza (Bossavit, Pina, Sanchez-Gil y Urtasun, 2018), la RA basada en proyecciones sobre los espacios físicos del museo (Roldan, Lara-Osuna y Gonzalez-Torre, 2019) o incluso la grabación de paseos virtuales efectuados por los mismos alumnos siguiendo las indicaciones verbales del docente (Nortvig, Petersen, Helsinghof y Braender, 2020).

En cuanto a las limitaciones de este estudio, la principal estriba en el uso de una única base de datos, como es WOS, lo que puede haber reducido el número y la variedad de las experiencias mostradas. Además, la cadena de búsqueda se realizó en inglés, lo que puede haber ocultado estudios realizados en otros idiomas. Futuras investigaciones podrían ampliar las fuentes, así como explorar el camino abierto del uso de la

RV en museos, así como la escasa cantidad de experiencias de RV en las que el alumno tiene un papel más activo en cuanto a la creación de contenidos virtuales dentro de las materias del área de educación artística.

5. CONCLUSIONES

Con el progresivo abaratamiento y la irrupción de dispositivos de bajo coste, la tecnología de RV se ha ido incorporando progresivamente en diferentes campos como la medicina, la arquitectura, el entretenimiento o el turismo. La educación no se ha quedado al margen de esta revolución y en los últimos años se han puesto en marcha diferentes iniciativas de RV en cualquiera de sus modalidades (RVI, RA o RV de escritorio) en las aulas.

Esta investigación ha analizado una serie de estudios en los que se han desarrollado experiencias de RV en las aulas de educación artística, así como en espacios afines a los contenidos de las asignaturas artísticas, como los museos. La muestra ha sido analizada desde un punto de vista cuantitativo, lo que ha revelado que, aunque la primera investigación data de 1999, el grueso de las experiencias comienza a partir de 2009, siendo 2018 el año con más estudios; también se ha identificado el punto de inflexión de la aparición de dispositivos de RV de bajo coste, lo que produjo una serie de publicaciones de una manera constante y periódica. También se ha identificado un índice de colaboración entre autores alta, lo que puede reflejar la complejidad de la puesta en marcha de estas iniciativas. El análisis cualitativo ha permitido analizar en detalle cada una de las experiencias, y catalogarlas en función de la tecnología utilizada, así como el papel del alumno.

La tecnología más utilizada en la muestra analizada ha sido la RVI en exclusiva, seguida de la RV de escritorio y, en tercer lugar, la combinación de RVI y RA. Solo en dos de los proyectos el alumno tenía un papel activo y creador de contenidos, siendo más numeroso el número de estudios en los que el estudiante tenía un papel más limitado ($n = 4$). Se ha identificado un estudio relacionado con la enseñanza musical y

destaca el número de experiencias en museos en las que se ha utilizado alguna de las tecnologías basadas en RV (n = 5).

6. REFERENCIAS

Bossavit, B., Pina, A., Sanchez-Gil, I., & Urtasun, A. (2018). Educational Games to Enhance Museum Visits for Schools. *Educational Technology & Society, 21*(4), 171-186.

Conn, C., Lanier, J., Minsky, M., Fisher, S., & Druin, A. (1989). Virtual environments and interactivity: Windows to the future. *ACM Siggraph Computer Graphics, 23[5]*, 7–18.

González, J., & Balaguer, A. (2007). Revisión sistemática y metanálisis (I): conceptos básicos. *Evid Pediatr.* 2007; 3: 107

Hsu, Y. (2020). Exploring the Learning Motivation and Effectiveness of Applying Virtual Reality to High School Mathematics. *Universal Journal of Educational Research, 8[2]*, 438–444. 10.13189/ujer.2020.080214

Kolomaznika, M., Sullivana, M., & Vyvyana, K. (2017). Can Virtual Reality Engage Students With Teamwork? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 25[4]*, 32–44.

Kumar, D., & Bristor, V. J. (1999). Integrating science and language arts through technology-based macrocontexts. *Educational Review, 51*(1), 41-53. 10.1080/00131919997669

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Trans. Information Systems*, vol. E77-D, no. 12. 1321-1329.

Munoz, A., & Marti, A. (2018). Reframing Museum Experiences with Augmented Reality to Transform Museums Content into an Emotional Journey. *Edulearn18: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies*,, 2297-2302.

Nanu, A., Titieni, A., Nedelcu, M., Nedelcu, F., & Sarbu, C. (2014). Virtual Reality Techniques for Artistic Education. *Inted2014: 8th International Technology, Education and Development Conference*,, 6624-6633.

Nortvig, A., Petersen, A. K., Helsinghof, H., & Braender, B. (2020). Digital expansions of physical learning spaces in practice-based subjects - blended learning in Art and Craft & Design in teacher education. *Computers & Education, 159*, 104020. 10.1016/j.compedu.2020.104020

Oliveira, E. R., & da Costa, R. S. (2018). Learning in Art and Virtual Reality in Elementary Education. *Revista Educaonline, 12*(3), 1-28.

Perla, R., & Hebbalaguppe, R. (2017). Google Cardboard Dates Augmented Reality : Issues, Challenges and Future Opportunities.

Rodrigues de Lima, Alvaro Jose, Rodrigues de Lima, Luciana Guimaraes, Haguenauer, C. J., & Cunha, G. (2009). Learning Objects and Virtual Reality in Descriptive Geometry. *Revista Educaonline, 3*(3), 64-74.

Roldan, J., Lara-Osuna, R., & Gonzalez-Torre, A. (2019). The Project 'Art for Learning Art' in Contemporary Art Museums. *International Journal of Art & Design Education, 38*(3), 572-582. 10.1111/jade.12245

Serafin, S., Adjorlu, A., Nilsson, N., Thomsen, L., & Nordahl, R. (2017). *Considerations on the use of Virtual and Augmented Reality Technologies in Music Education*

Taljaard, J. (2016). A review of multi-sensory technologies in a Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEAM) classroom. *Journal of Learning Design, 9*(2), 46-55. 10.5204/jld.v9i2.274

Wu, W., Hsu, Y., Yang, Q., Chen, J., & Jong, M. S.Effects of the self-regulated strategy within the context of spherical video-based virtual reality on students' learning performances in an art history class. *Interactive Learning Environments*, 10.1080/10494820.2021.1878231

Zhang, L. (2019). Illustration Design Teaching Mode based on Virtual Wall Painting Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(3), 190-200. 10.3991/ijet.v14i03.10108

LAPTOP ORCHESTRA EN EL AULA DE SECUNDARIA. ADAPTACIÓN Y BENEFICIOS EN EL ESTUDIO DE LA MÚSICA BARROCA

ANDREA GARCÍA TORRES
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ¿QUÉ ES UNA *LAPTOP ORCHESTRA*?

Una *laptop orchestra*, tomado el término del inglés, es literalmente una orquesta digital que en vez de utilizar instrumentos tradicionales, como violines, clarinetes o trompetas, utiliza ordenadores. El término original hace referencia a ordenadores portátiles, pero a la hora de aplicarlo en el ámbito del aula de música en la enseñanza secundaria obligatoria, es posible adaptarlo a la disponibilidad de equipos existentes y recurrir a ordenadores de sobremesa si ello fuera necesario.

Las primeras agrupaciones de este tipo surgieron a partir del año 2005 en la Universidad de Princeton (Trueman, 2007) y se extendieron progresivamente dentro del sistema universitario estadounidense, y en la actualidad existen numerosas agrupaciones localizadas por todo el mundo. Su distinción principal, es que el ámbito en el que se localizan sigue siendo el entorno universitario o bien a nivel profesional. En ambos casos, son fundamentales conocimientos de programación que, a grandes rasgos, permitan a los equipos hacer las funciones de "interpretación" de los instrumentos tradicionales. Otro aspecto que destacar es que la música electroacústica es por regla general la que se trabaja con las distintas estaciones que constituyen una *laptop orchestra*. Debido a que estas especificaciones están alejadas de los objetivos y logros que persigue el aprendizaje musical en la enseñanza secundaria, será necesario llevar a cabo una reformulación muy importante de los objetivos y la metodología de trabajo, y adaptarlas para que el proyecto de la

laptop orchestra sea viable y asumible para estudiantes de 14 y 15 años aproximadamente en el contexto del aula.

Tras revisar la literatura sobre la creación de una *laptop orchestra* en el aula, no se tienen evidencias de que existan otras iniciativas previas en las que se trabaje con este tipo de ensamble en el aula de música en la enseñanza secundaria dentro del marco educativo español[1]. La complejidad previamente citada puede haber influido en ello, por lo que en este proyecto de innovación se han decidido incorporar distintas variantes de la *laptop orchestra* más convencional con el objetivo de adaptarla al currículo de música en enseñanza secundaria obligatoria y convertirla en un recurso de aprendizaje asequible para el alumnado.

El análisis formal de la música barroca, por su cercanía con la composición musical, puede verse favorecido por este trabajo, pero podría aplicarse a otros estilos musicales distintos, e incluso fomentar la creación de canciones hechas por los propios alumnos, aunque en este caso sería importante que el aprendizaje compositivo, al menos en un primer momento, fuera guiado utilizando una serie de esquemas melódico-rítmicos prefijados.

1.2 La popularización de las laptops *orchestras*

Este tipo de agrupaciones surgidas en el ámbito universitario estadounidense, se han expandido por todo el mundo, en su gran mayoría ligadas a instituciones de enseñanza secundaria. Desde la fundación en 2005 de la primera orquesta de ordenadores por los profesores Perry Cook y Dan Trueman en la Universidad de Princeton (Estados Unidos), las *laptop orchestras* se han popularizado por todo el mundo, si bien es cierto que se han visto más beneficiadas aquellas zonas del planeta en las que las tecnologías son más accesibles, principalmente Estados Unidos, Europa y también Latinoamérica se han postulado como los lugares en los que mayor actividad han generado este tipo de agrupaciones. Son destacables conjuntos como la *laptop orchestra*, de la Universidad

[1] Es importante apuntar que su aplicación en el ámbito universitario norteamericano sí ha sido ampliamente documentado y alabado por su implicación interdisciplinar, y los trabajos son útiles a la hora de sentar las bases de trabajo en el aula. Puede consultarse Wang, 2008

de Colorado, Boulder, la Concordia Laptop Orchestra, CMU Laptop Orchestra, Carnegie Mellon, Huddersfield Experimental Laptop Orchestra, Virginia Tech Linux Laptop Orchestra, Oslo Laptop Orchestra, Princeton Laptop Orchestra, Stanford Laptop Orchestra, el Ensamble de laptops de la Universidad Nacional de Música en Perú, Birmingham laptop ensemble y la Barcelona laptop orchestra, entre otras muchas más. Estos ensembles digitales parece que en los últimos años han conseguido desvincularse de las instituciones académicas y cada vez son más las agrupaciones profesionales que exploran este camino.

1.3 ¿En qué se diferencia nuestra *laptop orchestra* en el aula de secundaria?

Aunque la idea de crear una orquesta de ordenadores puede resultar atractiva a la hora de crear nuevos recursos innovadores para el trabajo en el aula de música, lo cierto es que existen algunos elementos específicos e inherentes a las prácticas de la *laptop orchestra* que es imprescindible simplificar para poder hacer el proyecto asequible a los conocimientos, tanto musicales como digitales, del alumnado adolescente y a los recursos de un centro de secundaria en España.

Por estos motivos se eliminará el uso de programas informáticos complejos, en los que los alumnos y alumnas necesiten unos conocimientos previos sobre programación. Se tenderá a simplificar al máximo las herramientas de edición de partituras y de audio. Es preferible el software libre y gratuito, que no demande demasiados requerimientos técnicos de las estaciones de trabajo y los equipos informáticos. Asimismo, el diseño sonoro y los estudios relacionados con conceptos de auralidad y espacialización (Smallwood *et al.,* 2008), que caracterizan las composiciones musicales creadas para este tipo de agrupaciones digitales, en favor de música más canónica que, En primer lugar, se ajuste a los contenidos del curso de 3º de la ESO y, en segundo lugar, a un formato musical más cercano al alumnado, simplificando el lenguaje técnico que requeriría una *laptop orchestra* profesional. Es más, en este proyecto, en vez de componer nosotros nuestra propia música y explorar los parámetros sonoros, vamos a trabajar con composiciones preexistentes que al final van a ser reproducidas por el ordenador.

En este trabajo priorizamos el estudio de la música, sus características y las principales formas musicales del Barroco, pero no hay espacio para la experimentación del espectro sonoro, la creación de nuevas sonoridades creadas por el ordenador o las cualidades físicas del sonido, que sí trabajan las *laptops orchestras* profesionales.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo radica en llevar las experiencias de aprendizaje que lleva implícitas esta orquesta de ordenadores al aula de música en secundaria, con la intención última de que los alumnos y alumnas sean autónomos en la creación musical. Este proyecto sería un primer paso que le lleve, de forma guiada, y con partituras preexistentes, a desarrollar esas capacidades compositivas plenas en un futuro. Se ha elegido concretamente el curso de tercero de la ESO.

El trabajo con ordenadores sin la intermediación de instrumentos tradicionales que se propone en esta *laptop orchestra* persigue generar una experiencia musical de aprendizaje colaborativo (Cheng, 2019), basando el trabajo en pequeños grupos. Con ello, además de generar un ambiente de aprendizaje entre iguales y el desarrollo del pensamiento crítico (Guerrero, 2018), también se optimizan los recursos del centro (en este caso el uso de ordenadores).

El ordenador se convierte en un instrumento musical más al servicio de la creación. Al desarrollarse completamente con medios y aplicaciones digitales, la *laptop orchestra* fomenta en el alumnado el desarrollo de aplicaciones digitales vinculadas a la música, además de implicar un importante grado de experimentación y una familiarización con la informática musical.

El repertorio que se pretende trabajar con esta propuesta se centra en la música y principales formas musicales del periodo barroco: el concierto, el aria y la fuga. Ha sido necesario acotar el proyecto a un tiempo y música determinados, adecuado al currículo de música, y con especial énfasis en el estudio de la historia de la música desde una perspectiva práctica. No obstante, las mismas herramientas de edición y reproducción, así como la metodología, se podrían adaptar a distintos estilos.

Fomentar el aprendizaje por descubrimiento, las habilidades investigadoras y el trabajo en equipo. Los estudiantes indagan y se plantean "interrogantes que se consideren útiles y que, en algunos casos, hayan surgido de ellos mismos" (Gª Valcárcel, 2017: 114). Un método que puede aplicarse tanto a las cuestiones técnicas del manejo, edición y transcripción de partituras musicales, como a otro tipo de cuestiones relacionadas con el contexto histórico-musical que rodea las composiciones que son el objeto del trabajo.

Se pretende asimismo implementar las capacidades del alumnado a la hora de hacer exposiciones de un proyecto realizado de forma conjunta, en los que deberán aclarar los detalles técnicos, el contenido musical, el proceso de la transcripción de la partitura y explicar el análisis musical de la obra que interpretan con los ordenadores, de forma que se enfrente a una audiencia de iguales que pueden querer conocer más detalles y que al mismo tiempo, éstos desarrollan un pensamiento crítico sobre el trabajo propio y de los compañeros y compañeras del aula.

En último término, se fomenta el desarrollo de la percepción auditiva y de la lectura musical, al actuar los estudiantes del aula de secundaria al mismo tiempo como creadores musicales y también como audiencia para sus propios compañeros.

3. METODOLOGÍA

El estudio de las formas musicales occidentales y su análisis, incluido en el currículo de secundaria es uno de los aspectos más complejos de afrontar para el alumnado de la disciplina musical. Por regla general, la enseñanza de esta materia se realiza por medio de esquemas para su memorización. Se trabajan las distintas secciones que conforman la fuga, el concierto barroco o el aria da capo (las principales formas musicales que serán objeto de estudio en este trabajo). El procedimiento de trabajo en este caso de la *laptop orchestra* pasa por utilizar la interpretación musical para fomentar el proceso de aprendizaje de una forma activa, en contra de la memorización.

Este aprendizaje activo es uno de los grandes retos a los que se enfrenta actualmente la enseñanza de la historia de la música, que apuesta por

metodologías más dinámicas y con una implicación de los alumnos mayor de lo que solía ser común en las clases de historia en el pasado. Siguiendo a Burke (2014), "en la clase de historia de la música no solo enseñamos mucha información, más bien en cómo pensar como historiadores de la música"[2]. En este caso, lo que se plantea, por decirlo de una forma muy sencilla, es convertir al alumnado en compositores, utilizando partituras preexistentes con las que trabajarán haciendo transcripciones y que pueden ser reproducidas a través de los propios equipos con los que están realizando la actividad.

La interpretación de obras musicales canónicas, la audición y la transcripción de partituras desplazarán en este caso el estudio de los acontecimientos y los hombres destacados de la historia de la música, que servirán como contexto en el que ubicar las obras musicales. De este modo, se fomenta la adquisición de conocimientos dentro de la historia de la música a través de la investigación y el propio descubrimiento de los propios estudiantes, que serán quienes lideren, gestionen y clasifiquen la información disponible en lo referente al compositor de la obra determinada sobre la que están trabajando, su estructura formal y su estilo.

Es además un aprendizaje activo, basado en proyectos, en el que se trabajan las principales y más básicas formas musicales del Barroco a través del editor de partituras. Con ello se busca potenciar la investigación y la colaboración entre el alumnado (Gª Valcárcel, 2017) de la clase de música. En este caso utilizamos el software libre *Musescore*, que es gratuito, de código abierto, que entre sus funciones ofrece la posibilidad de crear partituras, con o sin letra, de reproducir dicha música, cuenta con un secuenciador y su uso es muy intuitivo en comparación con otros programas informáticos de características similares[3]. Además, *Musescore* también puede ser usado por otros programas informáticos, como,

[2] Esta es una traducción personal, en el artículo original aparece escrito del siguiente modo: "In music history class, we are teaching not just a pile of information, but also how to think like music historians."

[3] Es importante aclarar que, aunque en un primer momento, el trabajo con el editor de partituras puede parecer complejo para utilizarlo en el contexto del aula de 3º de la ESO, pero existe una bibliografía considerable en la que *Musescore* se utiliza en el ámbito de la educación infantil con éxito, para lo que puede consultarse el texto de Maestro Sánchez (2017).

por ejemplo, *Leemúsica/Readmusic* de manera gratuita (Maestro Sánchez, 2017). Es importante destacar que, en este caso concreto del trabajo de la *laptop orchestra* en el aula de música, solo se trabajará con ordenadores, y esto es debido a que no es necesario desarrollar ninguna *interface* para que los equipos reproduzcan las partituras. Sin embargo, en el desarrollo del trabajo de las laptops *orchestras* profesionales es frecuente recurrir a otros dispositivos electrónicos que no necesariamente tienen una función musical primaria, como es el caso de consolas para videojuegos o *tablets*.

El último paso para concluir el proyecto sería el proceso de conectar todos los ordenadores (que se especificará más abajo), una vez se ha concluido el proceso de transcripción, y reproducir la partitura determinada en el trascurso de la hora de clase en frente de los compañeros y compañeras. Para ello se establecerían dos tipos de roles dentro del aula: el de los intérpretes y el de la audiencia. La culminación de todo el proceso sería la exposición de todo el aparato contextual histórico que rodea a la obra que se ha trabajado sobre los ordenadores, haciendo referencia a compositores, estilos, localización y periodización, entre otros, para concluir con la reproducción de la partitura a través de los ordenadores conectados.

3.1 La adaptación a la clase de 3º de la ESO

Esta actividad se ha planteado para llevarla a cabo con estudiantes pertenecientes al curso de 3º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, dentro del sistema de educación reglada en España. El currículo de este periodo educativo según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE-A-2015-37), los cuatro cursos que constituyen este periodo de enseñanza secundaria se dividen en dos ciclos: el primero comprende los tres primeros cursos, y 4º de la ESO constituye el segundo ciclo. El rango de edad, como se mencionó con anterioridad está entre los 14 y 15 años.

Dentro de los contenidos dispuestos para la asignatura de música en el curso de 3º de la ESO, este proyecto de la *laptop orchestra* se centra en desarrollar y afianzar los conocimientos en las áreas de historia de la

música y el análisis musical. Por este motivo, son dos bloques principales los que encajan con los siguientes contenidos de la asignatura:

> **Bloque 3. Contextos musicales y culturales**. La música del Barroco: características, formas musicales vocales [ópera, oratorio, cantata, pasión) e instrumentales (concerto grosso y solista, fuga, suite, sonata). Compositores más importantes
>
> **Bloque 4. Música y tecnologías**. Conocer la existencia de programas informáticos musicales de diferentes tipos como: editores de audio, editores de partituras, secuenciadores y educativos [BOE-A-2015-37).

Es importante considerar este proyecto de la *laptop orchestra* como una actividad que se puede desarrollar con múltiples estilos musicales, tanto con estilos históricos como más actuales. En este caso, se ha decidido aplicarlo a las principales formas musicales y elementos compositivos del Barroco musical, ajustándose así a los contenidos del curso de 3º de la ESO.

Las principales formas musicales de este periodo musical que se acota por regla general entre 1700 y 1850 en los márgenes europeos y se son objeto de estudio son principalmente la fuga, el concertó grosso, en el ámbito instrumental, y el aria da capo, en el género de la ópera.

> **Fuga**: Es una de las formas musicales más características del Barroco musical, pero no es exclusiva de este estilo. Aunque no tiene una estructura fija, sí que sus elementos [sujeto, contrasujeto, episodio, estrecho, pedal…) y las secciones que la componen (exposición, sección media, sección final y final) están bastante delimitados. El contrapunto que se produce entre las tres o cuatro voces que, por regla general, la constituyen es lo más distintivo de esta forma.
>
> ***Concerto grosso***: En contraposición con el concierto para un único instrumento solista, como el violín o el piano, es un modelo de concierto que se basa en la alternancia sonora entre un grupo pequeño de solistas y el grueso de la orquesta completa. Por regla general, el número de movimientos que lo constituyen es tres: rápido-lento-rápido, aunque acepta modificaciones.
>
> ***Aria da capo***: Es el formato de aria más extendido en la ópera barroca. Al igual que el *concerto grosso*, también tiene una forma ternaria que alterna diferentes "afectos" o emociones expresadas a través de la

música. El nombre proviene del hecho de que la primera parte del aria se repite de nuevo al final, constituyendo la tercera sección.

Además de estas formas principales características de Barroco, el trabajo con el editor de partituras y el software de edición de audio y grabación de sonido es muy ilustrador a la hora de trabajar conceptos como los de melodía, contrapunto, homofonía, bajo continuo, coloratura y agilidades, a los que se suman también conceptos musicales básicos, como los de frase, semifrase o cadencia.

En el curso de 3º de la ESO los estudiantes deberían contar ya con cierta experiencia en la edición de partituras, por lo que no sería un comienzo desde cero, si bien hay que tener en cuenta, que transcribir partituras lleva tiempo, sobre todo hay que tenerlo en cuenta a la hora programar este tipo de actividades en el trascurso del año escolar y a la hora desestimar obras que por su duración puedan no ser viables para el trabajo en clase. También el número de alumnos del curso

Estaremos trabajando con fuentes primarias, con las propias partituras de los autores, pero eliminando los problemas técnicos de interpretación que aparecerían si hubiese que tocar estas obras con un instrumento convencional en vez de dejar al ordenador que interprete dicha música por nosotros. Es preferible que las partituras sobre las que se trabajará en este proyecto se obtengan de la Petrucci Music Library[4] o de cualquier otra base de datos de texto completo que este disponible en abierto. El escenario ideal sería dejar decidir a los estudiantes sobre qué obra quieren transcribir y analizar a través del uso de los softwares *Musescore* y *Audacity,* en base a su propio interés y a los conocimientos previos adquiridos sobre el Barroco y sus principales artífices. Sin embargo, parece más adecuado que el profesor haga una selección de obras dentro de las secciones de fugas, arias da capo y conciertos que alberga la Biblioteca Digital Petrucci que no supongan demasiada complejidad a la hora de transcribirlas, en las que las secciones y partes de la composición que se utilizarán para el análisis estén bien definidas y

[4] Se trata de una biblioteca digital muy conocida en el ámbito musical, con contenido musical accesible en todo momento desde su página web: https://imslp.org/wiki/Main_Page

favorezcan el aprendizaje de las secciones musicales fundamentales de las principales formas musicales del Barroco ya mencionadas.

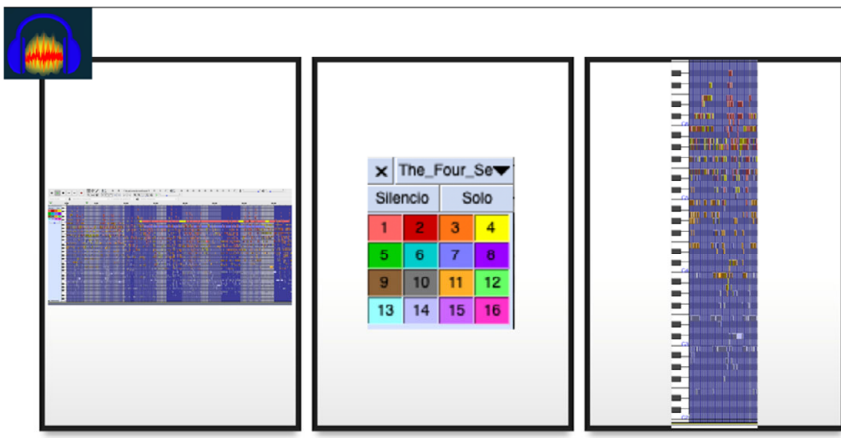
Para aminorar el trabajo de cada grupo a la hora de transcribir las partituras es que cada uno de los grupos en los que se ha dividido la clase sea el responsable de introducir cada una de las voces y luego se solaparían cada una de las pistas individuales en el software *Audacity*. Otra opción sería la de disponer que sea el propio editor de partituras reproduzca cada una de las voces desde cada ordenador teniéndolos conectados en red. De este modo, la clase y los ordenadores funcionarían de una forma similar a lo que ocurre en una orquesta, en la que cada instrumento interpreta una voz y lo que se escucha es el conjunto.

Las muestras tomadas del programa *Audacity* sirven para ilustrar el complejo entramado de voces de una partitura en concreto, de forma que cada color y número corresponde a una sola voz. A partir de este tipo de gráficos es posible observar casi de una forma inmediata cuestiones como la textura musical de la partitura, la melodía o el grado de contrapunto que existe entre las voces, por poner algunos ejemplos.

FIGURA 1. GRÁFICO *de voces y texturas musicales extraído del programa Audacity*



Fuente: *Audacity*. Andrea García Torres



Fuente: *Audacity*. Andrea García Torres

Son también cuestiones destacadas en el estudio de la historia de la música aquellas relacionadas con todo el proceso y el contexto que rodea a una partitura en concreto. Por este motivo, es importante poner énfasis en que los alumnos fomenten el aprendizaje por descubrimiento y sientan, en último término, curiosidad acerca del autor de la partitura que

transcribirán, de la obra completa a la que pertenece, en el caso de que sea una ópera, por ejemplo, cuál es su temática, cómo funcionaban las agrupaciones instrumentales suscritas a las principales cortes europeas y nobles casas, así como los teatros de ópera del periodo barroco, tanto públicos como privados. En este sentido, se podrían incluso establecer una serie de paralelismos en el mercado de músicos barrocos y las estrategias de marketing adaptadas a la época con algunas de las prácticas de promoción de las actuales músicas populares urbanas, como el rap, el pop o el trap, por poner algunos ejemplos.

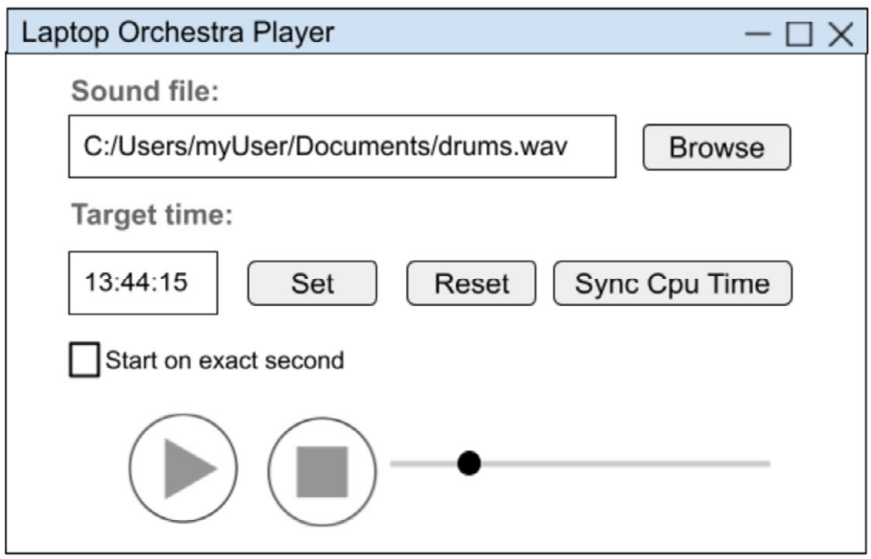
¿Por qué este proceso sirve para estudiar el contexto musical, el autor y el análisis musical de la partitura? Porque mientras trabajamos con la partitura en su edición, se repasan de forma práctica conceptos de notación musical, que es una de las cuestiones que con mayor dificultad retiene el alumnado de la asignatura de música, en parte por tratarse desde un punto de vista muy teórico.

3.2 El proceso de conectar los ordenadores en el centro

Quizá el elemento más complejo de todo el proceso de trabajo con la *laptop orchestra* es la necesidad de conectar los equipos para que interpreten al mismo tiempo y de forma síncrona la partitura. Es importante apuntar, que, aunque el editor de partituras permite leer partituras completas desde un mismo equipo, el objetivo de esta *laptop orchestra* es el de convertir cada uno de estos ordenadores en una especie de instrumento musical, que se haga cargo de una única voz y que el conjunto se escuche únicamente al sincronizarlos todos. Para ello, y siendo conscientes de la complejidad del proceso y de las carencias en materia de disponibilidad de equipos y las limitaciones en temas de actualización de software dentro de la enseñanza media en algunos centros educativos de España, se ha apostado por exponer varios ejemplos distintos, con el fin de poder aplicar el proyecto de la *laptop orchestra* a cualquier centro, con independencia de los medios técnicos de que dispongan.
La primera opción pasa por no sincronizar ningún equipo. De este modo, cada estudiante presiona el botón que inica la reproducción al mismo tiempo que sus compañeros. Quizá sería conveniente que se usase un reloj global para mantener la sincronización temporal. El

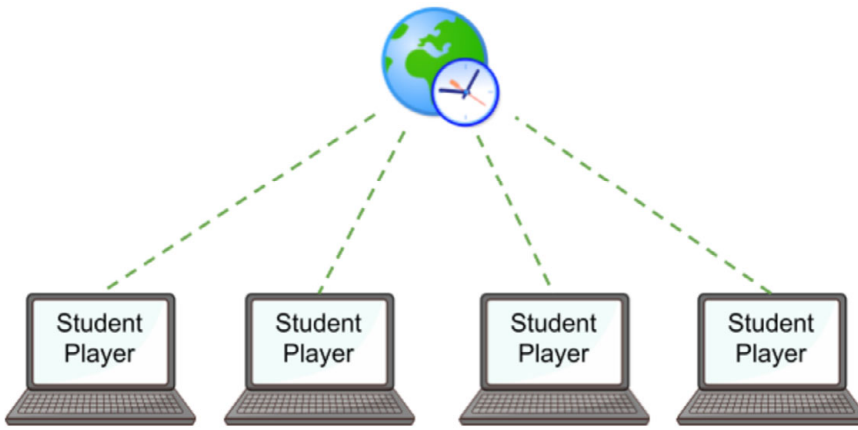
principal beneficio de este método es que no se necesita desarrollar ni instalar ningún programa adyacente.

FIGURA 2. *En este esquema se puede ver un ejemplo del temporizador que se utilizaría para sincronizar la laptop orchestra. En él se clasifica el fichero y el documento que se quiere reproducir, se fija el tiempo para que se sincronice el comienzo y contiene además dos botones para iniciar o pausar la reproducción del archivo de audio.*



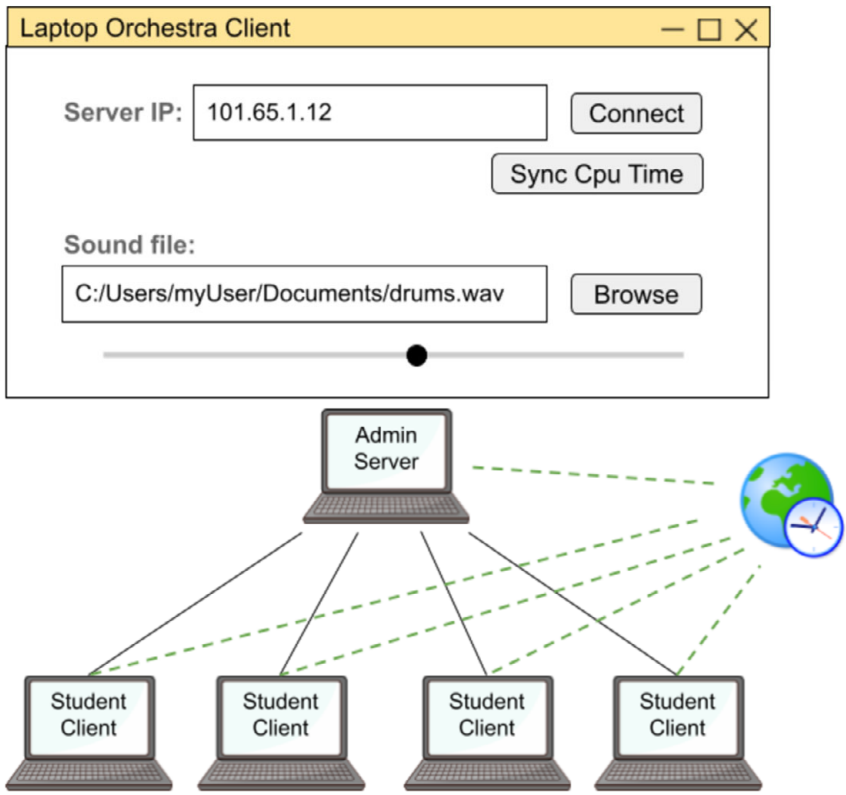
La segunda opción es precisamente sincronizar todos los equipos con un reloj global, de tal forma que cada equipo lleva instalado un pequeño programa que puede sincronizar los ordenadores a dicho reloj global y suministra funcionalidad para seleccionar e iniciar la reproducción musical del archivo en cada uno de los ordenadores, bien en formato wave o en mp3. Los estudiantes sincronizarán sus equipos al reloj global, fijando todos a una hora específica en la que comenzará la reproducción sonora, por ejemplo, 13:40:15. Si no hay un objetivo horario específico sobre a qué hora deben comenzar los equipos la reproducción, la música comenzará a sonar exactamente al segundo siguiente desde su sincronización. En ese caso, sí se necesitaría instalar un programa en los ordenadores, por lo que este proceso en algunos centros educativos podría generar problemas o incluso no estar permitido.

FIGURA 3. *Este dibujo muestra un pequeño esquema para ejemplificar cómo funcionaría la sincronización conjunta de los dispositivos que conforman la laptop orchestra y el modo en el que todos de forma individual se sincronizarían con el reloj global para empezar a sincronizarse y reproducir el archivo al mismo tiempo.*



La tercera opción supone un control global de los ordenadores que se establece a través de la asignación de un administrador. En este sentido puede ser el ordenador del profesor el que toma el control para reproducir la música de todos los otros ordenadores periféricos que conforman la red. También necesita una sincronización a un reloj global. Una vez que los estudiantes seleccionan una obra para ser reproducida en sus equipos, el administrador puede enviar un mensaje para iniciar la reproducción musical en cada uno de los equipos inmediatamente (en el siguiente segundo después de la sincronización). En este caso, también es necesario instalar un programa tanto en los equipos de los estudiantes como en el del administrador.

FIGURA 4. *Este último* ***GRÁFICO*** *ejemplifica la forma en la que tanto los ordenadores de los estudiantes se conectan con el administrador y junto a este último, todos se conectan al reloj global que es el encargado de sincronizarlos. Al mismo tiempo, se muestra el código del servidor al que se deberían conectar los equipos y el archivo desde el que se reproducirá la música en dichos ordenadores.*



4. EVALUACIÓN

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE-A-2015-37), establece que el proceso de evaluación debe realizarse de una forma continuada y global, de forma que se respete la individualidad y las necesidades de cada alumno. Para que el proceso de evaluación de este proyecto sea efectivo se debe desarrollar una

observación y evaluación continua de todo el proceso, evitando centrar toda la atención en el resultado final.

La observación en el proceso de aprendizaje es fundamental por parte del docente (Arnaiz, 2010), por lo que el grado de implicación del alumno de forma individual, la cohesión y el rigor a la hora de trabajar en grupo, que no el resultado final, serán los aspectos más destacados a tener en cuenta durante el proceso de evaluación. Es importante que el alumnado demuestre conocimientos sobre las formas musicales del Barroco, sus componentes, estilos, compositores y algunos títulos de obras canónicas. Además, en la evaluación se deberá tener en cuenta las habilidades de trabajo en equipo y la gestión del mismo, la capacidad para la resolución de problemas técnicos desencadenados durante el proceso de edición y reproducción de partituras y el grado de compañerismo ante los problemas ajenos. Asimismo, es importante valorar positivamente el pensamiento crítico sobre el trabajo realizado, propio y ajeno. La capacidad de escucha activa y la actitud positiva ante los trabajos de otros alumnos, que también debe considerarse un elemento a valorar.

5. CONCLUSIONES

La intención de crear una *laptop orchestra* en el aula de secundaria, y trabajar con ella cuestiones en principio tan arduas y complejas para los estudiantes como son el análisis musical y la historia de la música, es una iniciativa novedosa. En este caso, pretende poner en relación el trabajo en clase dentro del periodo de enseñanza obligatoria en el sistema educativo español con una de las actividades más vanguardistas dentro de la interpretación musical, y que ha supuesto una revolución en todo el mundo en lo que a la concepción de la interpretación musical se refiere.

Gracias al trabajo de la *laptop orchestra* se fomenta la interdisciplinariedad, el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo, ya que los alumnos y alumnas adquieren competencias musicales y digitales al mismo tiempo (Cheng, 2019). El alumnado se libera de adquirir las habilidades instrumentales necesarias para interpretar y componer música al utilizar las herramientas digitales propuestas en este proyecto, que

pasan por los programas *Musescore* y *Audacity*. Uno de los problemas más habituales a los que se enfrenta el alumnado de la asignatura precisamente a la hora de producir música es el hecho de que para tocar cualquier tipo de instrumento hace falta desarrollar unas habilidades específicas que, por regla general, necesitan un mayor tiempo de aprendizaje individualizado del que realmente se dispone en la actualidad dentro de la enseñanza secundaria obligatoria en España.

Por ello, aprovechar la facilidad de los alumnos, nativos digitales, con las nuevas tecnologías y adaptar los complejos procesos de composición que una *laptop orchestra* comportaría a las capacidades del alumnado adolescente puede ser muy provechoso en tanto que no será necesario que desarrollen ninguna capacidad instrumental para poder escribir y trabajar de primera mano con la música. Esta adaptación es fundamental para ayudar a los alumnos y alumnas a solventar los arduos y complejos trabajos de programación y auralidad con los que trabajan estos ensambles profesionales y que escapan totalmente de los objetivos que se persiguen en el aula de música, que además hay que tener en cuenta que dispone de un limitado número de horas en el horario semanal de la enseñanza secundaria. Además, este trabajo puede incluso conducir al desarrollo autónomo del proceso compositivo por parte de los estudiantes, con total independencia de las obras y los estilos pertenecientes al Barroco que se trabajan en el aula; que escriba incluso su propia música.

La parte más compleja de la *Laptop orchestra* es toda aquella que tiene que ver con los detalles técnicos sobre cómo enlazar los ordenadores y sincronizarlos para que puedan producir sonido al mismo tiempo. Por eso, y teniendo en cuenta las dificultades que esto puede suponer en el aula de secundaria dependiendo del centro en el que se pretenda desarrollar, se han ofertado distintas formas, con la intención de que el proyecto se pueda adaptar al mayor número de especificaciones posible.

6. BIBLIOGRAFÍA

Burke, K. (2014). Roleplaying music history: honing general education skills via "Reacting to the past". Journal of Music History Pedagogy, 5 (1), 1-21.

Cheng, L. (2019). Musical competency development in a laptop ensemble. Research studies in Music education, 41 (1), 117-131.

Cochran, T. (2019). Rethinking primary sources for the Music History Clasroom, *Journal of the Music History Pedagogy*, 9 (1), 67-69.

García Valcárcel, A. y Balisotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos: evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 35 (1), 113-131 DOI:http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811

Guerrero, H. et al (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. Opción, 34 (86), 959-986.

Maestro Sánchez, T. (2017). Aplicaciones para el uso didáctico de *Musescore* en Leemúsica. Universidad de Valladolid.

Manual de usuario. https://musescore.org/es/manual-de-usuario-0

Smallwood, S., Trueman, D., Cook, P., Wang, G. (2008). Composing for laptop orchestra. Cmputer Music Journal, 32 (I), 9-25.

Trueman, D. (2007). Why a laptop orchestra?. Organised Sound, 12 (2), 171-179. Cambridge University Press.

LA RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL EN 3-D DE UN BIEN PATRIMONIAL PERDIDO Y SU APLICACIÓN DOCENTE EN BACHILLERATO: EL HOSPITAL DE LA CRUZ ROJA (MELILLA)

LETICIA CRESPILLO MARÍ
Universidad de Málaga

JAVIER GONZÁLEZ TORRES
Fundación Victoria – Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho asentado en la comunidad científica que la educación en cuestiones relacionadas con el concepto de patrimonio cultural resulta necesaria para lograr una conciencia colectiva tendente al mantenimiento, difusión y desarrollo de los extensos valores que este posee. Su tratamiento, tanto en los diferentes niveles de enseñanza como en los distintos procesos de aprendizaje, es un paso más en la consecución de cotas aceptables de sensibilización que permitan, a futuro, la pervivencia de aquellos elementos, materiales e inmateriales, que conforman la identidad colectiva de una determinada comunidad.

Reconocerse en estos y tenerlos como muestras evidentes de una historia compartida es, para quienes tenemos responsabilidades docentes, todo un reto. Y, en ese sentido, cualquier tarea que se programe en aras de cumplir con el objetivo previsto siempre será oportuna. Máxime cuando se advierte que, en líneas generales, la sociedad presenta en ocasiones lagunas amnésicas que la desconectan de su pasado. Esas carencias comienzan quizá en el entorno más cercano: las localidades de residencia y en los ámbitos públicos de relación social.

En ocasiones, los poderes fácticos tampoco ayudan al mantenimiento de una mirada conservativa de aquellos elementos que, a lo largo de los siglos, han conformado la trama urbana que hoy habitamos. La

destrucción significativa de los Centros históricos, la modificación de su naturaleza habitacional en aras de la creación de otros ambientes más próximos a la noción de esperpéntico parque temático, la despersonalización de vías y áreas de esparcimiento ciudadano en aplicación de un dudoso criterio de 'modernidad' irrespetuosa, la degradación paulatina de zonas anexas, la conversión del 'fachadismo' como supuesta práctica rehabilitadora de edificios que acaban convertidos en falsas construcciones al servicio de su explotación privada o el abuso de espacios y conjuntos cuyo valor referencial ha pasado a ser únicamente el del turismo de masas, son algunas de las prácticas que vienen denunciando de manera significativa profesionales de diversas ramas del conocimiento.

Este tipo de actuaciones afectan de manera general a los países europeos. En el caso español y salvo contadas excepciones, se ha convertido en mal endémico que hunde sus raíces en décadas continuadas de expolio. De hecho, en la Andalucía contemporánea se sobrepasan muy a menudo con pasmosa naturalidad los límites entre el respeto y la conservación que requiere toda acción patrimonial con la destrucción de construcciones muebles que, al parecer, 'estorban' a la evolución de una ciudad. En ese sentido, suelen alterarse los planes estratégicos de ordenación urbana, cambiando los usos a favor de un supuesto crecimiento y combatiendo toda voz discordante a la que se tacha de retrógrada. Además, los beneficios espurios de algunas de estas realizaciones son ocultados de manera premeditada por una notable campaña mediática de alabanza hacia todo 'lo nuevo'.

De ahí la necesidad de auspiciar desde el ámbito educativo acciones que procuren la revitalización de memorias colectivas, atentas con aquellos episodios que, en un tiempo anterior, conformaron los capítulos sobre los que se sustenta la actual vida de la ciudadanía. En nuestro caso particular, expondremos a continuación una experiencia que, enfocada al alumnado de la materia de *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato, aúna por igual la investigación científica con la necesaria divulgación patrimonial; una apuesta que surge de la necesidad de hacer ver a las generaciones más jóvenes que serán ellas las que, más pronto que tarde, ejerzan labores propias de una ciudadanía crítica y responsable.

Un gozne natural que servirá, a su vez, de cadena de transmisión de ese mismo legado a las generaciones venideras, a las que debieran hablar desde el conocimiento y la verdad histórica. Se trataría pues de dotar de herramientas lógicas que permitan la creación de un juicio valorativo capaz de 'desbrozar' las ideas originales de aquellas otras que, no siéndolo, pudiesen constituir una amenaza patrimonial inmediata. A través de una llamativa 'aventura gráfica' de carácter lúdico (Asensio & Pol, 2002), estaremos contribuyendo a la lucidez que otorga el pensamiento fundamentado.

Solo así podrá conseguirse que todos los agentes sociales implicados en el proceso evolutivo propio de una comunidad protagonicen acciones responsables y valorativas del legado cultural que han recibido (Álvarez Domínguez et. al., 2017, p. 201). Profesorado, alumnado, familias, amistades… constituyen una amplia red de personas que debe ser aprovechada para que a través de esta vayan 'calando' tales valores, unidos a aquellos otros que conforman, en su conjunto, el proceso de transferencia de significados que se realiza en la escuela.

Y es precisamente el primero de esos grupos, el de los profesionales docentes, el que ha de servir de motor del proceso, siendo conscientes de la relevancia que su papel de educador-guía tiene en el trascurso de construcción de personalidades, conciencias e ideas entre sus discentes. En ese sentido y atendiendo a las distintas visiones existentes sobre la idea de objeto patrimonial, prevalece aquella que argumenta que una determinada comunidad solo realizará acciones de salvaguarda de aquellos bienes que considerada parte esencial de su contexto más próximo. Es decir, que estos sean reflejo de la identidad que marca toda experiencia colectiva y que sirvan, a su vez, de difusores del relato histórico (Dormaels, 2012, p. 10-12).

De ahí que la promoción educativa de una gnosis versada en el pasado, el presente e, incluso, el futuro, pueda contribuir a la concreción de un proceso que va más allá de la simple conservación. Se trataría pues de iniciar una labor pedagógica desde criterios de conocimiento y valoración que acabaría gestando, a posteriori y desde cada posicionamiento individual, un futurible modelo de gestión patrimonial. Y, para ello, aunque son nodulares todas las acciones emprendidas desde las etapas

iniciales de la educación, son en los cursos término, especialmente en aquellos previos a la formación universitaria, en los que hay que incidir con contundencia.

No puede olvidarse que justamente el proceso evolutivo del estudiante lo sitúa, en ese momento justo, a las puertas de la vida adulta; y que, por consiguiente, posee la preparación necesaria y los instrumentos madurativos idóneos para entender que está llamado a ejercer un papel dinámico en la sociedad. Por lo tanto, una de las tareas que deberá llevar a cabo pronto está encaminada a procurar la adquisición y mantenimiento de una determinada calidad de vida. Y es en esta, en su aspecto más identitario, donde habrá de tomar decisiones que permitan el mantenimiento de aquellas costumbres, tradiciones y escenarios que configuran su hábitat natural.

Si desde la docencia promovemos la interacción del alumnado con su entorno cercano, conseguiremos despertar un interés mayor hacia una serie de aspectos que, por mor de las circunstancias y de los intereses juveniles, no habían sido tenidos en cuenta hasta entonces; pero que, en puridad, constituyen la esencia misma de la persona por cuanto quedan unidos a vivencias, momentos e instantes compartidos. Puede resultar utópico pensar que el uso del patrimonio como herramienta de aprendizaje, integrada en la formación integral del alumnado, contribuya a una deseada transformación social. Sin embargo, los resultados obtenidos en la experiencia que a continuación pasaremos a exponer y otros tantos desarrollados en el mismo ámbito por otros profesionales, verifican su validez.

En nuestro caso particular, además, hemos intentado dar un paso más. No solamente vamos a intentar acercar al discente a cuestiones relacionadas con esa memoria colectiva que se ha comentado, sino que, en puridad, lo haremos a partir de uno de esos bienes que ha sido sistemáticamente maltratado al quedar desposeído de sus valores histórico-artísticos, constructivos o funcionales hasta acabar, hoy en día, alterado en su configuración inicial.

Dicho en otras palabras, intentaremos remover las conciencias juveniles a partir de un ‘bien herido’, que es incluso relativamente moderno

en el tiempo. Nos referimos al antiguo hospital de la Cruz Roja, en Melilla, uno de los conjuntos edilicios más notables de la arquitectura contemporánea norteafricana y andaluza[5].

En el primer tercio del siglo XX, José de la Gándara Cividanes proyecta un espacioso conjunto con la intención de albergar un centro escolar. Su génesis coincide con el desarrollo en la ciudad de una significativa corriente ecléctica que, contrapuesta a criterios modernistas, se concreta en la construcción de edificios públicos y privados que renuevan la imagen general del Centro histórico de la plaza española. En la actualidad se contabilizan más de 500 edificaciones, entre las que sobresalen el palacio de la Asamblea, la casa de los Cristales, la sinagoga Yamín Benarroch, la mezquita central o la Cámara de Comercio, entre otros.

Todos ellos 'conviven' con las huellas del pasado, dejadas en la localidad por los pobladores fenicios, romanos, vándalos o bizantinos, constituyéndose en los ejemplos propios de un tiempo concreto: el aumento de población, la industrialización y las necesidades de la sociedad supusieron la ampliación de la trama urbana a través de un ensanche que hiciera posible la dotación de inmuebles capaces de satisfacer todo tipo de necesidades.

Junto a los edificios nobles y en paralelo a significativos nombres de arquitectos formados en la estética modernista, surgieron iniciativas de índole más social ligadas a las labores que tradicionalmente habían detentado los ingenieros militares. De la Gándara fue uno de los que aunó las influencias foráneas recibidas con el bagaje edificatorio propio de su formación, optando por una vía historicista; de ahí que el conjunto del que nos vamos a ocupar sea reflejo de esa mezcolanza entre función, forma y estética que caracterizan a estos ejercicios constructivos. El conjunto resultante, heterogéneo, constituye una de las más significativas creaciones arquitectónicas en suelo español y, por lo tanto, un bien patrimonial digno de ser estudiado, difundido y conservado.

[5] La denominación original es Grupo Escolar Alfonso XIII.

Siguiendo al profesor Antonio Bravo (1998), estudioso de este período clave y una de las referencias historiográficas para este tipo de construcciones:

> Podemos afirmar, sin error a equivocarnos, que la historia de Melilla siempre ha transcurrido estrechamente ligada a su contexto mediterráneo. Este ámbito determinó las distintas [y contradictorias) civilizaciones que definieron el devenir de su tiempo […] La Melilla modernista es hoy día una licencia literaria que define una realidad extraordinariamente rica y compleja […] que consolidó unas estructuras de trabajo y sistemas artesanales concretos, a través de los cuales se implantaron en Melilla distintos estilos (pp. 191, 195 y 196).

No se puede negar por tanto el interés que suscita el urbanismo melillense, el cual tampoco es comprensible si no se atiende a su estratégica situación geográfica o a la propia influencia ejercida en sus calles por la arquitectura militar. En este sentido, la contextualización y el proceso de renovación urbano-constructivo debe tener en cuenta estas dos cualidades fundamentales: el aumento demográfico y el interés creciente que determinadas familias burguesas muestran tanto en la localidad como en zonas cercanas (Bravo, 2002, p. 90). Así, es necesario hablar y conocer aquellos vestigios que, no tan estudiados como los elementos referenciales anteriormente citados, forman parte de un proceso global y poliédrico. En ese importante catálogo arquitectónico encontramos ejemplos destacados tanto por su carácter ornamental, artesanal y decorativo como por constituir, en suma, ejercicios independientes en los que descuellan un gusto refinado (Bravo Nieto, 1996, pp. 434-436).

Es precisamente a la vertiente más ecléctica a la que pertenece el conjunto ideado por de la Gándara. Su más que interesante imagen primitiva, inserta en el ambiente de renovación urbana comentado, contrasta con el resto de las iniciativas arquitectónicas que tienen por referencia fundamental al movimiento modernista (Bravo Nieto, 2002, pp. 231-233).

2. OBJETIVOS

La experiencia didáctica que a continuación se detalla intenta dar respuesta a cuatro cuestiones que deben considerarse fundamentales:

– La investigación cuasi arqueológica de la imagen originaria de un conjunto arquitectónico que hoy no se conserva en su totalidad, teniendo en cuenta aquellas motivaciones que hicieron posible su construcción, así como sus posteriores ampliaciones/modificaciones.

– La restitución de la memoria patrimonial de este bien y su encaje en la incesante actividad que los arquitectos modernistas y los ingenieros militares desarrollaron en Melilla para así cumplir los deseos de sus comitentes. Se trata de una época crucial en la construcción de la imagen contemporánea de la ciudad, un proceso natural propio de su evolución histórica y la conceptualización del espacio ciudadano cual punto de encuentro de culturas diversas.

– La puesta en funcionamiento de una herramienta didáctica que completará el habitual conocimiento teórico-documental de la historia de la arquitectura, trasladando los habituales procesos de investigación a un lenguaje de fácil comprensión y asimilación por jóvenes que no cuentan, precisamente, con una formación específica.

– La formación de una conciencia colectiva que sea capaz de valorar el patrimonio cultural recibido, teniendo en cuenta no solo aquellos elementos existentes sino otros que, por mor de situaciones particulares, han sufrido modificaciones o destrucciones a lo largo del tiempo. Al respecto podría así iniciarse, desde lo particular, un proceso susceptible de ser aplicado a otros enclaves donde a buen seguro han ocurrido actuaciones tan insensibles como la aquí planteada.

3. METODOLOGÍA

La importancia que el edificio presenta para la historia de la arquitectura de la ciudad y su estado de conservación actual supone, desde el punto de vista docente, un significativo reto: la puesta en marcha de una actividad tendente a la recuperación memorística de todo el complejo a

partir de las técnicas y procesos derivados de la aplicación de la Realidad Virtual y el modelado en 3D. Posteriormente, las imágenes obtenidas se trasladarán al aula, realizándose sobre ellas actividades multidireccionales. Las unas, efectuadas sobre la base particular de este bien, estarán encaminadas al estudio de sus características esenciales y particularidades espaciales, utilitarias, constructivas y de todo tipo. Las otras, llevadas a cabo desde una visión más global, enlazan este ejemplo a otros levantados en Melilla, quedando así todos ellos unidos a la red de edificaciones modernistas y ecléctico-historicistas que constituyen, en puridad, una de las más significativas muestras patrimoniales de la ciudad.

Se trataría pues de un proceso doble, cualitativo, en el que confluyen las dos dimensiones que desarrollan en la actualidad los docentes encargados del proyecto: de una parte, la labor investigadora, fundamentada en el trabajo de archivo y en la utilización de una serie de aplicaciones derivadas de la tecnología virtual, cuyas potencialidades quedan puestas al servicio del estudio del patrimonio; y, de otra, la faceta docente, centrada en la configuración de un estilo de enseñanza-aprendizaje actual, comprometido con el conocimiento y sensible a las necesidades de todo tipo que demanda un alumnado heterogéneo.

Desde el punto de vista de la formación particular del docente, el modelado y la reconstrucción 3D ayuda a trazar nuevas líneas de investigación e indagar en aquellas posibilidades teóricas que asocian las humanidades y las artes a las nuevas tecnologías. En este sentido, uno de los proyectos coordinados por Leticia Crespillo Marí junto a José Gabriel Ruiz Gonzálvez -C.E.O. de Opossum Studios, empresa con sede en Melilla- tiene como máxima prioritaria este planteamiento.

Así, el proyecto denominado DeReaedifica3D busca cuestionar al alumnado con idea de que sea capaz de encontrar soluciones a determinadas problemáticas ‘sufridas’ por bienes patrimoniales en determinados contextos, produciendo materiales originales que sirvan de guía para el conocimiento y la difusión de esos ejemplos. Estas soluciones pueden darse mediante el modelado 3D, la fotogrametría digital, la impresión 3D o la visualización en entornos inmersivos, interactivos y participativos, elaborados a partir de lo que se conoce como motores de

juegos -*Unity* o *Unreal Engine*, por ejemplo, - y con los que se pueden desarrollar aplicaciones de diversa categoría. Al respecto, *Sketchfab* continúa siendo una plataforma básica para la difusión del patrimonio, constituida en repositorio de modelos tridimensionales con un amplio valor didáctico, pedagógico y formativo.

Otro de los proyectos que se nutre de una genealogía similar fue el llevado a cabo por los autores firmantes en el ámbito del Bachillerato de Artes Plásticas y Diseño; más concretamente, en la materia de Fundamentos del Arte. El currículo de esta permite acercarse a las obras escultóricas de Jorge Oteiza y Eduardo Chillida de un modo singular: utilizando la tecnología en 3D. Para ello, los docentes modelaron algunas de las creaciones más representativas de estos autores vascos y las publicaron en *Sketchfab.* Su visualización en Realidad Virtual con unas *Google cardboard* supuso una experiencia interactiva que obtuvo el respaldo mayoritario de un alumnado que se mostró, en todo momento, fascinado por esta novedosa manera de acercarse a unas expresiones claves para el estudio de la plástica contemporánea española (Crespillo & González, 2020, pp. 1206-1215).

Se pueden consultar otras experiencias docentes relacionadas con el uso de la realidad virtual y el modelado 3D. El Proyecto LIS del colegio 'Ramón y Cajal', de Madrid, que invita al alumnado a practicar competencias como la oratoria en tiempo real; experimentos llevados a cabo en el instituto Hunters Lane, en Tennessee, utilizando unas gafas *HTC Vive* y herramientas procedentes de *Google Earth VR*, que contribuyen a desarrollar un aprendizaje sensitivo; las llevadas a cabo en México, en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, tendente a la mejora del desarrollo competencial de sus estudiantes de enseñanzas medias a través de un viaje hacia el interior de las células del cuerpo humano, haciendo uso de *InCell VR* e *INMind VR*).

En suma, la genealogía tecnológica de esta herramienta virtual y los notables resultados obtenidos la convierten en complemento interesante para la práctica docente en todos los niveles de enseñanza, desde primaria hasta la etapa universitaria. Incluso cuenta con un interesante magnetismo que la convierte en útil en otro tipo de estancias o necesidades.

Al respecto y dentro de la titulación propia denominada 'Auxiliar de Entornos Culturales', auspiciada por la Universidad de Málaga y dirigida a personas con diversidad intelectual, Leticia Crespillo ha conseguido poner en práctica módulos específicos de modelado 3D y visualización de contenidos didácticos, enfocándolos de manera preferente al ámbito cultural y museístico[6]. No debe olvidarse, precisamente, que uno de los proyectos más interesantes relacionados con este tipo de herramienta es el implementado por el Museo Arqueológico Nacional de Madrid (MAN); se trata de una experiencia pionera, llevado a cabo en colaboración con Samsung, que permite conocer en Realidad Virtual el pasado de una ciudad a través de diferentes etapas de su historia.

Todo este salto cualitativo que ofrecen las TICs con relación al aprendizaje y que, del mismo modo, también interpelan a la formación continua del docente, nos hace reflexionar sobre la necesidad de estar preparados ante un cambio de habilidades y competencias a las que debemos dar respuestas con contundencia. El profesorado debe liderar este proceso y, como ha hecho ya en etapas anteriores, adaptarse a estos cambios sin olvidar nunca el fin último de su magisterio. Para ello es necesaria tanto la formación en recursos metodológicos como en el conocimiento de otras herramientas que, como la Realidad Virtual, contribuyen a la concreción de un definido estilo pedagógico. Su inclusión en las programaciones didácticas, en un equilibrio entre tradición e innovación, ha de servir de base para solventar los desafíos inmediatos que se le van a presentar.

4. RESULTADOS

Gracias a la amplitud curricular de la materia denominada *Historia del Arte*, ofertada como obligatoria para el alumnado de Bachillerato de Humanidades del CDP 'Santa Rosa de Lima', hemos podido llevar a cabo esta experiencia durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021. En un primer lugar, se ha procedido a la reconstrucción virtual del bien desaparecido para, posteriormente, realizar sobre las imágenes resultantes

[6] Sirven de referencia las conocidas experiencias inmersivas denominadas *Magritte VR*, *Bosch VR* o *Bacon VR*, entre otras tantas.

una serie de actividades en clase. Los chicos y chicas han tenido así la oportunidad de conocer un complejo arquitectónico que hoy no se conserva en su totalidad a través de un método de trabajo peculiar. De hecho, la Realidad Virtual supone una alternativa de registro absolutamente complementaria a otras herramientas más tradicionales y, a su vez, sirve, por su novedad, de llamada de atención.

En el BOE número 3, publicado el 3 de enero de 2015[7], aparecen recogidas las pautas curriculares de las materias a impartir en Secundaria y Bachillerato. En el caso particular de la escogida en este proyecto, se especifica que la Historia del Arte debe aportar al estudiantado aquellos conocimientos que sean necesarios con tal de llevar a cabo un análisis interpretativo y valorativo de las expresiones artísticas atendiendo, de manera prioritaria, a sus formas. No en vano, el hecho histórico-artístico es consecuencia directa de unas pautas sociales, políticas, económicas o culturales determinadas, permitiendo el acercamiento a mentalidades propias de épocas pasadas.

La contemplación de los objetos artísticos y su comprensión en esos ambientes capacitan al alumnado para disfrutar de los mismos al descubrirlos de una manera diferenciada. En ese proceso también se incluyen el desarrollo de valores de respeto hacia la creación estética y la valoración del patrimonio como un bien propio, susceptible de ser conocido y conservado.

Y, así, de entre los contenidos mínimos exigidos, el bloque temático 4 dedica un significativo apartado al estudio de las tendencias arquitectónicas modernistas e historicistas que, iniciadas en el siglo XIX, se prorrogan hasta las primeras décadas de la siguiente centuria. A ello contribuye el desarrollo de la Revolución industrial en sus distintas fases, así como el impacto causado por la utilización en el ámbito constructivo de nuevos materiales, entre los que destacan el vidrio, el hierro y el hormigón armado. Es más, entre los estándares de aprendizaje,

[7] La normativa deviene del desarrollo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). A día de hoy y aunque ha sido derogada mediante la LOMLOE (BOE de 30.12.2020), los contenidos curriculares de esta materia -a aplicar paulatinamente a partir del curso 2021/2002- siguen siendo prácticamente idénticos.

posteriormente seguidos por la normativa legislativa de la práctica totalidad de las comunidades autónomas, se insiste que los discentes deben reconocer y explicar las características fundamentales de estas tendencias.

Además, incluidos en los criterios de corrección y entendidos como recomendación al profesorado, se hace mención a la realización individual y/o grupal de tareas que refuercen la adquisición de dichos contenidos a través de una metodología que incorpore distintos enfoques técnicos -formales, semánticos o sociológicos, por ejemplo, utilizando para ello medios tradicionales y nuevas tecnologías.

Es justamente este el punto en el que converge la concreción del proyecto que explicitamos: la conexión entre un determinado bloque de contenidos, como es el dedicado a este tipo de construcciones dotadas de un lenguaje diferenciador, con la posibilidad de aplicar procedimientos de estudio marcados por pautas más novedosas. Para ello, se hace necesario elaborar un proyecto en el que prevean aspectos claves a tratar y el modo en el que estos se van a presentar al grupo-clase. Para ello, confeccionamos un programa concreto atendiendo a dos etapas bien diferenciadas.

4.1 Fase 1ª: la reconstrucción virtual del bien desaparecido

Los inicios del proceso de reconstrucción virtual están guiados por el uso de planimetrías originales en planta y alzado de todo el conjunto. En ese sentido, la documentación archivística es la guía referencial. Tras múltiples indagaciones en diferentes repositorios locales y regionales, comprobamos que es imposible encontrar referencias cartográficas de toda la edificación, por lo que, en algún momento y en aras de alcanzar la máxima información posible, habrá que recurrir a otro tipo de testimonios; entre ellos y de manera fundamental, las fotografías históricas.

Una vez obtenidos los planos y aunque estos sean parciales, se procede a su calco en dos dimensiones a través del conocido software AutoCAD. Con criterio general, a cada elemento constructivo se le dota de un color distinto -blanco, naranja, verde, rosa, azul, rojo o marrón, entre

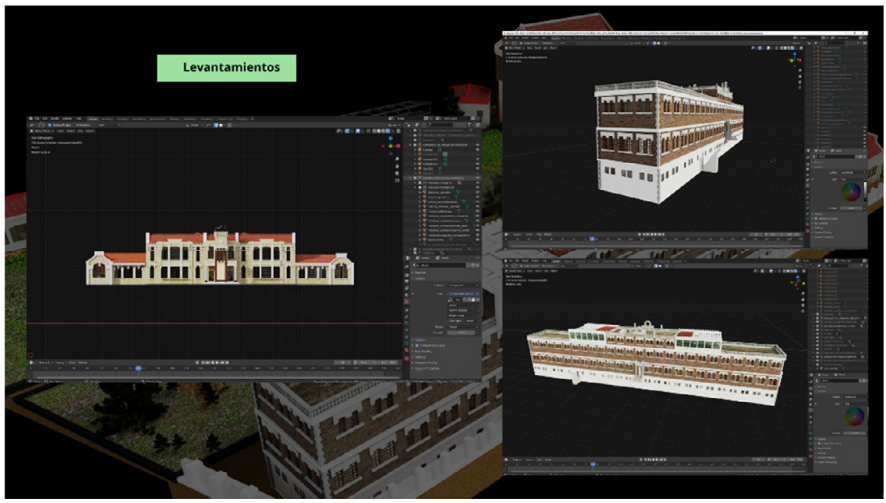
otros-, a modo de elementos geométricos, para que en futuras fases cada zona sea más sencilla de identificar y, por ende, de trabajar, pues se convertirán en capas. Es necesario incidir en otro aspecto clave: la escala de los planos se adapta a la proporción 1:100, de tal manera que cualquier elemento adquiera una dimensión real y no parezca, a la finalización del proceso, sobrevalorado en cuanto a tamaño, volumen o densidad.

Una vez realizada la digitalización completa de los calcos, el resultado se importa a Blender 3D. Los archivos, con extensión. dfx, permiten la conversión de las grafías constructivas en 'curvas', las cuales se transformarán posteriormente en 'mallas', mientras que cada capa de color se trabajará de manera individual. Antes de proceder a la 'elevación' geométrica por zonas, se 'limpian' los 'vértices', tanto para evitar duplicidades como para contar, siempre, con al menos cuatro puntos de referencia por elemento.

Terminado este proceso de 'depuración gráfica', comienza la fase de 'extrusión' o 'levantamiento', necesaria para recreación en tres dimensiones de todos los elementos constitutivos: muros perimetrales, paramentos, columnas, escaleras, terrazas … Se trata del 'armazón visual' de todo el conjunto y, por ende, una acción clave. Las volumetrías resultantes, individualizadas, terminarán uniéndose para recrear así una imagen final que es, en puridad, la transformación tridimensional de la planimetría original.

La obtención de un plano general de toda la edificación nos lleva a utilizarla como referencia base para ir 'colocando', sobre el mismo y a modo de tablero, cada uno de los pabellones 'reconstruidos'. Al tener la citada referencia gráfica una escala 1:500, es necesario re-escalar el resto de los elementos para que estos 'encajen' perfectamente y sea fehacientemente válida la información obtenida.

FIGURA 1. *Levantamientos tridimensionales en Blender 3D de los edificios principal y lateral del complejo arquitectónico tras importación de planimetrías, creación de geometría y trabajo volumétrico de modelado y texturizado.*



Fuente: Elaboración propia

Establecida pues la distribución exacta a través de un laborioso proceso de reconstrucción volumétrico, pasamos a la fase de definición específica de los aspectos configuradores de cada elemento. Por ejemplo, la apertura de vanos, modelado de marcos y decoración ornamental que, por mor de la naturaleza de la construcción y las funciones específicas desarrolladas, son numerosos. No en vano, la higiene, ventilación e iluminación son aspectos innegociables en la vida de un edificio dedicado al cuidado de la salud de las personas. Para la creación de esas copias exactas por tamaño se recurre, dentro del software citado, al comando *shift* +D, emplazándose de la manera más precisa posible cada marco, basa o cornisa gracias al uso de la herramienta *snap*.

En ese sentido, hay detalles que requieren de una especial atención. Ocurre así con los componentes que conforman la torre principal, modelada y suavizada con la opción *Shading Smooth* y compartimentada, a su vez, con *subdivisión surface*. Así, la campana es un modelo texturizado extraído de Sketchfab, el reloj procede de la extrusión sobre plano mientras que, las molduras ornamentales -idénticas en otras zonas-, se modifican con *Bevel* para obtener una sensación de relieve

mucho más realista. Cada una de estas partes confluyen en una imagen final a partir de un *cicle* cerrado mediante la opción *grid fill*, aplicándose extrusiones con la idea de obtener la forma estructural y decorativa más cercana a la que pudo existir en la construcción original. Al respecto, las opciones de modificación que proporciona *Blender* son ideales para ello.

Obtenidos los elementos constructivos de todo el conjunto, se procede a la generación de los espacios de recreo y zonas verdes. Para ello, hemos utilizado un sistema de partículas a través de instancias, consiguiendo así una hierba sencilla que puede renderizarse fácilmente. En función de cada lugar concreto y conforme a su ideación original, ha habido que repetir el proceso, utilizándose los parámetros *Phase, Randomize Phase, Brownian, Drag, Damp* o *Scale Randomness*, simulándose efectos de relieve y desniveles gracias a un *Landscape*.

La texturización final del conjunto edilicio es el siguiente paso. Las complicaciones devienen ahora de los registros fotográficos referenciales, obtenidos en décadas en las que el blanco y negro es la única opción técnica; a ello hay que sumarle la pérdida de elementos o las modificaciones llevadas a cabo en alguno de ellos a lo largo de la historia del edificio. Para solucionar tales carencias, hemos procedido a la utilización de diversas texturas a través de materiales PBR -albedo, normales, *Displacement, Roughness, Height/Bump*- y mapeados, gracias al sistema *UV Editing UV* y a la opción *Smart UV Project*, procedentes de su conversión en nodos. Según el tipo de material -incluida la lámina de agua proyectada en uno de los jardines-, se añaden parámetros que redundan en definitiva en una imagen verídica.

El último de los pasos es la iluminación y la colocación de una serie de cámaras que capturarán aquellas imágenes que, a posteriori, servirán de base para su utilización como material informativo. Para ello, optamos por la concreción de las mismas perspectivas usadas en las fotografías que se han realizado del hospital, aplicando los focos de luz y jugando con las sombras y sus tonalidades. Así, utilizamos una imagen ambiental de fondo gracias a la opción *Word*, recreando una visión temporal de unos 5500º Kelvin, similar a la que pueda vivirse a horas intermedias del día.

Todo este arduo proceso culmina con la obtención de un repertorio de imágenes que utilizaremos como infografías, tanto en 2D como en 3D, cargadas de un interesante valor visual e histórico. Serán las que compondrán, en definitiva, la reconstrucción virtual de este antiguo hospital.

4.2 Fase 2ª: El uso del bien como elemento pedagógico

Conforme a las ideas esbozadas al comienzo de este epígrafe, la educación se encuentra actualmente en una sugestiva disyuntiva. De un lado, los planes de estudios, imbuidos del espíritu de colaboración existente entre los distintos Estados miembros de la Unión Europea, recogen un interesante recorrido conceptual por las materias relacionadas con las Artes y las Humanidades. De otro, los diversos perfiles del estudiantado, sus divergentes ritmos de aprendizaje y las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan, requieren de un reposicionamiento metodológico que los convierta en protagonistas de la acción docente, ensayando destrezas y trabajando en una serie de competencias que confluyan en una formación integral significativa.

Las carencias detectadas en niveles de enseñanza inicial y media se subsanan en el sistema educativo español en la etapa de Bachillerato. Es en esta donde materias complementarias como Historia del Arte, Fundamentos del Arte o Cultura Audiovisual, ofertadas en las modalidades de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes Plásticas, facultan al discente para determinar, por sí mismo, la importancia que los objetos culturales presentan como elementos determinantes de la evolución del pensamiento humano. El cambio de paradigma es mayor cuando, por parte del profesorado, se consigue fomentar una visión crítica del hecho estético que provocará, andando el tiempo, la concreción de un juicio de valor más justo y sensible (Crespillo & González, 2021, pp. 149-162).

Atendiendo a los contenidos de la materia a partir de la cual hemos desarrollado el proyecto que presentamos, el tradicional criterio positivista con el que se trataban tiempo atrás sus bloques temáticos permite dar un paso hacia adelante en cuanto a cuestiones metodológicas. De hecho, la configuración de actividades se realiza atendiendo a nociones

de ensayo, elaboración, organización, comprensión y apoyo, agilizándose la transmisión de conocimiento enrolado a su vez en un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

No podemos olvidar que el arte y todos sus elementos integrantes poseen un alto valor en cuanto a vehículos para la transformación cultural. Cada estudiante vive un acercamiento propio a la materia de estudio y aunque adquiera nociones generales, habrá valores que los viva de una forma singular y diferenciada al estar influido por sus propias circunstancias vitales. Esa posible multiplicación de visiones sobre lo artístico se homogeneiza gracias al establecimiento de un criterio nodular, en clave procedimental, que lograr mirar al pasado para así poder valorar el presente y establecer las bases para seguir disfrutando de esas mismas percepciones en el futuro. La experiencia, entendida en clave efectiva y sensorial, transforma la visión del discente, conformando una 'memoria crítica' que será ampliada en ulteriores fases de su formación.

Y, en ese sentido, cobra importancia que toda tarea diseñada por el profesorado contenga altas dosis de imaginación con tal de alentar la creatividad estudiantil, haciéndolos partícipes de la necesidad de obtener mayor conocimiento sobre planteamientos básicos, así como recuperando nombres silenciados por la historia u obras que no han sido bien tratadas por esta. En ese sentido, el trabajo en equipo también permite la transformación renovadora que el proceso de asimilación de conceptos requiere, estableciendo valores de respeto y tolerancia hacia opiniones contrarias. Desde criterios de la heurística humanista, la materia de Historia del Arte permite la concreción de actividades específicas que pongan en juego dos conceptos que se complementan desde el propio concepto de lo artístico: la investigación y la acción. De ahí que la experiencia de aprendizaje permita, a lo largo del curso, un continuo viaje hacia situaciones, contextos y momentos definidos, que requieren ser entendidos de manera individualizada por parte del alumnado; aunque los procesos tengan lugar en el aula, las consecuencias se proyectan hacia sus propias vidas a través de la implicación sensorial y la toma de posiciones ante los productos culturales (Acaso, 2012, pp. 74-79).

El proyecto pues se plantea como una investigación a la inversa. ¿Qué significa esto? El alumnado, a través de la reconstrucción 3D inmersiva

final, facilitada por el equipo docente y visualizada mediante el uso de las *Cardboard,* reconstruye el contexto histórico-artístico y patrimonial del complejo arquitectónico, así como la carrera profesional de la persona que lo idea. Teniendo en cuenta que el uso de las TICs en cuestiones pedagógicas va más allá del desarrollo de una serie de recursos innovadores, nuestra pretensión se centra en aprovechar los medios facilitados por las metodologías emergentes para hacer del aula un espacio performativo.

Guía tal principio la aplicación práctica del conocido ciclo de Kolb (1984). Las cuatro etapas que lo constituyen marcan el desarrollo de las 8 sesiones de 55 minutos, diseñadas para cumplir con un hilo argumental predeterminado. La experiencia concreta, llevada a cabo a partir de la visualización y observación del bien patrimonial -en nuestro caso, el hospital de la Cruz Roja de Melilla-, conllevará la formulación reflexiva de conceptos abstractos que habrán de ser debidamente contrastados, aplicando lo aprendido sobre algo particular para extrapolarlo a situaciones más generalistas. Las experiencias vividas y obtenidas harán que, de manera irremediable y en otras situaciones académicas ulteriores, el alumnado de por sí vuelva a utilizar esta metodología de trabajo desde el convencimiento de su validez analítico-científica.

FIGURA 2. *Alzado lateral y cenital del complejo del hospital de la Cruz Roja de Melilla al completo.* ***IMAGEN*** *de renderizado final para infografías informativas y/o material didáctico.*



Fuente: Elaboración propia

De esta manera y justo al comienzo de la unidad didáctica dedicada a la arquitectura modernista y al desarrollo de las tendencias ecléctico-historicistas, el alumnado se organiza por sí mismo formando grupos de tres o cuatro miembros. Primero, visualizan el complejo arquitectónico del hospital de la Cruz Roja las veces que lo necesiten; las imágenes finales pueden girarse, moverse, acercarse, rotarse, etc. sin

necesidad de salir del aula. Utilizando técnicas de aprendizaje por descubrimiento, se le propone a cada grupo la necesidad de contextualizar históricamente el periodo constructivo del bien, así como indagar sobre los motivos que condujeron a su edificación. Los resultados les permitirán acercarse a su disposición sobre la parcela de terreno que ocupa, así como comprender la funcionalidad de los distintos pabellones que lo conforman. A ello, se le suma, de manera complementaria, la observación de los recursos ornamentales situados en los paramentos murarios exteriores, conectados a su vez con los gustos de la época que se está estudiando.

Una de las evidencias obtenidas, tras el cotejo de información con la documentación que pueden encontrar fácilmente en los repositorios digitales alojados en diferentes webs de acceso abierto, es que el autor del conjunto, José de la Gándara, emplea una serie de recursos decorativos que contrastan en mayor medida con los empleados en construcciones modernistas.

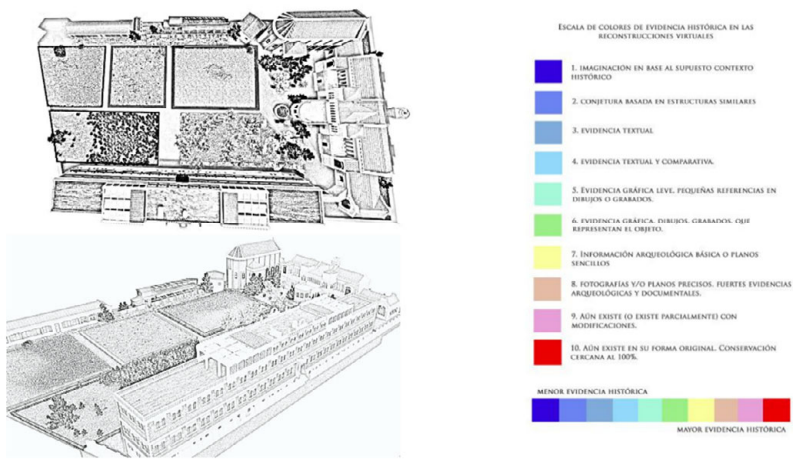
Su relevancia como proyectista será otro de los puntos a tener en cuenta, en un proceso que implica la recomposición memorística de su aportación a la historia de la arquitectura. El alumnado no solo conocerá la figura del arquitecto como tal, un tanto ensombrecida por otros nombres más estudiados sino, también, advertirá su personal forma de trabajar, comparando y contrastando su praxis edilicia mediante la visualización de fuentes de archivo y fotografías históricas. Esta práctica, además de ser inmersiva, participativa e interactiva en términos visuales, ejercita las habilidades competenciales de investigación entre los discentes: la recopilación, selección y desarrollo de discursos unidos a la formulación de hipótesis es precisamente el punto de partida para todo proceso científico y son las pautas que, a su vez, nosotros empleamos cuando comenzamos a hacer la reconstrucción tridimensional del bien patrimonial objeto de estudio.

Una vez realizado todo este proceso, se procede a la comparación estilística y ornamental del eclecticismo a partir de la información filtrada y la búsqueda pormenorizada de otros ejemplos existentes en la amplia red que existe en Melilla: desde construcciones modernistas pasando a

otras historicistas, sin olvidar el racionalismo o el Art Decó en sus diversas variantes, unidas todas ellas a los nombres de sus arquitectos.

El paso final consta de una exposición por cada grupo en la que se presenta al resto del grupo-clase un mapa conceptual o *Desing thinking.* Este ha de recoger en esquemas simples el desarrollo del proceso investigativo que han ido desarrollando. Para facilitarles la tarea, se les ha mostrado previamente la escala básica de evidencia histórica denominada *Byzantium 1200*[8]; mediante su comprensión, han asimilado conceptos básicos que suelen utilizarse en técnicas reconstructivas basadas en métodos rigoristas. Es más, se les ha hecho entrega, a partir de su alojamiento en *Google classroom,* de un dibujo a escala del hospital melillense con la idea de que lo coloreen siguiendo las directrices dadas por la citada escala.

FIGURA 3. *Ejemplo de materiales obtenidos de la reconstrucción 3D del complejo arquitectónico para que el alumnado rellene cromáticamente las zonas en función de la escala de evidencia histórica Byzantium 1200 utilizada por Pablo Aparicio Resco en sus proyectos arqueológicos.*



Fuente: Elaboración propia

[8] Se trata de una herramienta utilizada en este tipo de ejercicios reconstructivos. Una muestra evidente sobre su uso puede advertirse en el proyecto ideado por Pablo Aparicio Resco y visible en su web https://parpatrimonio.com/

La implicación del alumnado a lo largo de las tareas redunda en la consecución de los objetivos planteados en el epígrafe anteriormente expuesto; en especial, en la concreción de una concienciación colectiva favorable tanto a la salvaguarda del patrimonio como a la posibilidad futura de convertir este tipo de ejercicios reconstructivos en aportaciones a un catálogo de bienes. De hecho, la creación de un repositorio a medio-largo plazo que recoja tales hitos arquitectónicos sería un primer proceso hacia el culmen de una base de datos aún más amplia y generalizada donde se recoja una cartografía general de la geografía arquitectónica española.

Los notables resultados obtenidos en la prueba escrita que, con carácter individual, puso fin a la unidad temática, nos permiten afirmar que esta experiencia didáctica -al igual que tantas otras que están marcadas por uso de las TICs (Fontal Merilla et al., 2020)-, conduce a la asimilación lógica de conceptos por parte del alumnado. Son estas mismas personas las que, al completar la ficha de metacognición en donde se registran las distintas fases del proyecto y siendo conscientes de lo aprendido, reconocen la necesidad de seguir indagando en cómo herramientas de similar genealogía tecnológica actúan como complemento a los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Así, ese elemento patrimonial 'olvidado' podrá trasmutar su naturaleza amnésica para convertirse en un 'activo' que golpee las consciencias personales y colectivas, generando renovadas significaciones a partir de su relación con otros bienes que 'vivan' en situaciones de idéntica desidia (González Monfort, 2006).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través del ejercicio narrado, se ha planteado a los dos grupos-clase citados su acercamiento a las claves fundamentales sobre las que se configura la identidad histórica, cultural y patrimonial de un determinado enclave geográfico. La reconstrucción 3D ofrece múltiples posibilidades de visualizar y amplificar no solo el presente, sino, también, el pasado. El antiguo hospital de la Cruz Roja de Melilla fue demolido

casi en su totalidad y lo que queda hoy de su planimetría está, al menos, restaurado.

Las técnicas empleadas en el proyecto nos permiten producir una imagen lo más fiel posible del complejo en su contexto temporal y responder ciertas preguntas sobre cómo hubiera sido en la actualidad en caso de conservarse íntegramente. Además, conocer una tendencia arquitectónica tan peculiar permite incluso la extracción de una interesante información sobre el valor urbanístico melillense; el ejercicio particular desarrollado por la figura de José de la Gándara, en clave historicista-ecléctica, conduce al reconocimiento profesional de su labor como arquitecto.

El levantamiento en Realidad Virtual ayuda a la comprensión de cuáles fueron los motivos esgrimidos por el ingeniero responsable para disponer los pabellones de una manera concreta sobre la extensa parcela: la atención primordial a criterios de funcionalidad y salubridad derivada del cuidado de los heridos de la larga guerra de Marruecos.

Es así como las edificaciones levantadas para la atención sanitaria, las dedicadas al descanso, al abastecimiento propiamente dicho o a obligadas labores de caridad, quedan unidas alrededor de un vasto jardín, plagado de vegetación y árboles. Este ejercicio reparador facilita la comprensión de su magnitud primigenia, garantizando hoy una visualización equivalente, con sus limitaciones, de la ornamentación externa utilizada: esgrafiados, cornisas, molduras, vegetación o balaustradas sirven de complemento al rasgo más identificativo de la firma de su creador, la utilización del ladrillo visto.

La utilidad que aporta la virtualización como elemento pedagógico, documental, informativo, comunicativo y dinámico es muy amplia. La implementación de esta herramienta facilita la aproximación de contenidos, la concreción de recursos y el desarrollo de habilidades lógico-emocionales. Se trata, en definitiva, de crear conocimiento en torno al contenido, poniendo en contexto una serie de casuísticas que de otro modo serían imposibles argumentar.

El acercamiento del alumnado al particular momento arquitectónico que vive Melilla en las primeras décadas del siglo XX, abre la puerta a

amplificar la puesta en valor de todo el original patrimonio urbanístico de la ciudad; y, a su vez, puede constituir el germen de un proyecto más ambicioso que culmine con la tridimensionalidad completa de estas edificaciones históricas, con independencia de su estado de conservación. El resultado final sería un amplio repositorio, abierto a su oportuna explotación didáctica y puesto al servicio de las necesidades de la comunidad educativa.

Esta técnica y su aplicación en el aula queda así instituida como instrumento de aprendizaje creativo que fomenta, también, el interés particular de aquellos discentes que quieran, por su cuenta y en futuras ocasiones, indagar sobre bienes inmuebles de sus localidades de origen. Se cumpliría así también la ruta que García Vallecillo (2009) plantea sobre las cuatro dimensiones docentes que abarcaría todo proceso educativo relacionado con el patrimonio: conocimiento, comprensión, valoración y actuación.

Al respecto de ello y si se fuese posible aunar más estos esfuerzos, se conseguiría así trazar una cartografía virtual de ejemplos paradigmáticos en la vida de una ciudad. Además de las personas, los beneficios que obtendría la enseñanza de las humanidades, en general, y la historia del arte, en particular, serían notables. El desafío está propuesto y ya ha comenzado.

6. REFERENCIAS

Álvarez Domínguez et. al. (2017). El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el Bachillerato en España: educación e identidad patrimonial. Tiempo e Argumento 9 (22), 198-235. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.

Acaso, M. (2012). Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata.

Asensio, M. & Pol, E. (2002). Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad. Buenos Aires: Aique.

Bravo Nieto, A. (1996). Arquitectura clasicista y ecléctica. Los Historicismos. En La construcción de una ciudad europea en el contexto norteafricano. Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud y Deporte. Servicio de Publicaciones.

--- (1998). El lenguaje del arte: cinco decenios en la arquitectura y el urbanismo melillenses. En Homenaje al profesor Carlos Posac Mon. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

---- A. (2002). El legado modernista. En Guía histórico, artística y turística de Melilla. Melilla: Proyecto Melilla S.A.

Crespillo Marí, L. & González Torres, J. (2020). Escultura contemporánea y realidad virtual. Ideas sobre un recurso pedagógico aplicado a un estudio de caso. En Sánchez Rivas et. al. (coords.). Tecnologías educativas y estrategias didácticas (1206-1215). Málaga: Universidad.

--- (2021). La materia de Fundamentos del Arte (LOMCE): una oportunidad docente desde la heurística humanista y la innovación metodológica. En Celis Sánchez, M. A. (Coord.). Las Humanidades digitales como expresión y estudio del patrimonio digital (149-162). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Dormaels, M. (2011). Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social. Alteridades 22 (43), 9-19. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Fontal Merilla, O. et al. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. Investigación en la Escuela 101, 1-14. DOI: https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01

García Vallecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial. Un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural 7 (2), 271-280. Tenerife: Universidad de La Laguna.

González Monfort, N. (2006). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural [Tesis doctoral]. Barcelona: Univesitat Autònoma.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.

EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DE ENCUENTRO INTERGENERACIONAL PARA LA SALVAGUARDIA DEL VALLENATO Y DE LA OBRA DEL MAESTRO RAFAEL ESCALONA

BLANCA LUZ MORALES ORTIZ
Universidad El Bosque / Secretaría de Educación de Bogotá

CARLA FRANCINA CORTÉS COY
Universidad Santo Tomás / Secretaría de Educación de Bogotá

GLORIA CASAS AZCUY
Universidad El Bosque / Universidad Pedagógica Nacional

1. INTRODUCCIÓN

El vallenato es el género musical colombiano más reconocido a nivel nacional e internacional, con una mayor atención por parte de la industria musical y los medios de comunicación. "Su difusión abarca todo el país y, recientemente, ha ganado cierta notoriedad en el mercado musical de América Latina y los Estados Unidos" (Bermúdez, 2004, p. 14). Su reconocimiento se da a través de Alejo Durán y Lorenzo Morales, popularizándose en la década de los años cincuenta (Aponte, 2011).

Este género ha tenido varios cambios, especialmente, debido a las fusiones con otras músicas y los procesos de globalización; al respecto, Kalmanovitz (s.f) afirma que "el vallenato le metió electricidad a sus instrumentos y se convirtió en una música de masas nacional y convive con el rock en compartimentos estancos" (p.3).

En el año 2013, el Ministerio de Cultura socializa el "Plan especial de Salvaguardia para la Música Vallenata tradicional del Caribe Colombiano", donde se enfatiza la necesidad de abrir espacios de apropiación y valoración "en la memoria del Caribe, promoviendo su aparición en distintos espacios de expresión musical, y que recupere un espacio en

la vida cotidiana de las generaciones actuales y futuras para su uso y disfrute" (Ministerio de Cultura, 2013, p. 8).

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) incluye, en el 2015, al vallenato en la Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguardia, principalmente, debido a las amenazas derivadas del conflicto armado y un nuevo tipo de vallenato que "está marginando el género musical tradicional y atenuando el papel que este desempeña en la cohesión social" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], s.f., párr. 2).

Dentro del vallenato, uno de los compositores más importantes es el maestro Rafael Escalona, de quien Viloria (2007), menciona que:

> "Transformó el concepto de la música vallenata, a partir de composiciones mejor estructuradas que empezaron a ser escuchadas por un público urbano más preparado y exigente. A partir de sus composiciones se fue creando una "denominación de origen" con un universo propio de personajes y lugares de su comarca que son identificados por sus seguidores en Colombia y otros países". [Viloria, 2017, p. 56)

El maestro Escalona (1926-2009) no solo fue un compositor prolífico con más de 120 composiciones, también se destaca como un amante de las artes, pues incursionó en la pintura, la literatura, el diseño, entre otros, siendo un trabajador incansable por la cultura colombiana. Gracias a su obra, el vallenato se convirtió, en la década de 1970, en la música colombiana más popular, igualmente, en la década de 1980 se dio a conocer internacionalmente (Samper, s.f). En 1968 fundó el Festival Vallenato, fue asesor cultural de la Presidencia de la República y el Ministerio de Cultura de Colombia, y diplomático en Colón, Panamá; como reconocimiento a su carrera, recibió muchos premios, algunos de los más importantes fueron la Orden Gabriela Mistral y el Premio Especial otorgado por la Academia Latina de la Grabación "Latin Grammy".

El maestro Rafael Escalona contribuye en la difusión y la consolidación de la música vallenata como emblema cultural de Colombia y siendo uno de los implicados en la creación del Festival de la Leyenda

Vallenata, en Valledupar, en 1968. Escalona es un fiel ejemplo de este canto que cuenta la narrativa costumbrista e histórica del vallenato .

El Congreso de la República de Colombia, en el 2015, establece la Ley 1764 (julio 23) por medio de la cual, la nación se asocia con la exaltación de la obra artística, musical y literaria del maestro Rafael Escalona, honra su memoria por sus aportes a la música colombiana y se dictan otras disposiciones. En el 2008, el maestro Rafael Escalona crea la Fundación Rafael Escalona con el fin de preservar su legado musical y artístico para las nuevas generaciones, labor que se desarrolla a través de festivales, conciertos, foros, talleres, publicaciones, entre otros, lo que luego se complementa con la Casa Escalona, de la cual se describe lo siguiente:

> "Un viaje por la tradición vallenata: la música, vida y obra del hombre que se convirtió en mito, pasando a la historia a través de la narrativa costumbrista de sus versos, un encuentro de juglares, guitarras, guacharacas, cajas y acordeones interpretando versos y melodías, degustando la gastronomía costeña y conociendo la historia de sus canciones. En la intimidad de la casa Escalona en Bogotá, ubicada en la localidad de Usaquén, donde se conservan más de 500 objetos que pertenecieron al maestro, entre pinturas, cuadros, premios, condecoraciones, manuscritos y demás objetos personales que hicieron parte de su acervo cultural". [Astrid Escalona, comunicación personal, 2021).

En la Política de Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, el Ministerio de Cultura (2010) indica que este tipo de patrimonio "está constituido por un complejo conjunto de activos sociales de carácter cultural, que le dan a un grupo humano sentido, identidad y pertenencia" (p. 249).

> "La ruptura generacional obra muchas veces en detrimento de sus procesos y manifestaciones […) los jóvenes no valoran (…) el aprendizaje y la recreación de las manifestaciones tradicionales, y los "mayores", que conocen, practican y recrean estas manifestaciones, no cuentan con incentivos o condiciones favorables para su transmisión y enseñanza". (Ministerio de Cultura, 2010, p. 255)

> La radio se ha encargado de difundir el género vallenato, no solo en los tiempos actuales, sino también desde antes cuando emisoras como Radio Guatapurí transmitían los Festivales Vallenatos, los lanzamientos musicales y los conciertos más importantes. Otras emisoras, ya en el

> interior del país, como la HJCK le dieron protagonismo al género dedicándole especiales e investigaciones. Luego emisoras como Olímpica Estéreo, Radio Uno y La Vallenata se dedicaron a comercializar a los artistas más populares sin importar las letras y la interpretación de sus canciones con un afán económico que ha llevado a relegar el Vallenato tradicional de sus programaciones. [Arias, 2015, pp. 11-12)

Arias (2015) plantea en su tesis denominada "Divulgación de la música vallenata en las emisoras comerciales de Bogotá: diagnóstico y propuesta para rescatar el vallenato tradicional", que el vallenato ha tenido una serie de transformaciones debido a:

> "Ciertos intereses comerciales y de popularización que han tenido los artistas, las emisoras y las casas disqueras. El Vallenato de los juglares, quienes fueron los precursores del género, ya no suena en la radio como antes y estos espacios los ha copado la nueva generación que nació a partir de la década de los 80 con cantantes como Jorge Oñate, "Poncho" Zuleta y el mismísimo Diomedes Díaz". Fabián Corrales y Kaleth Morales, revolucionaron la música vallenata con nuevos estilos de composición y canto que comenzaron a difundirse no solo por la región costera del país sino también en el interior del país donde lograron un rotundo éxito que prevalece hoy en día y que lleva por nombre la nueva ola del Vallenato". [Arias, 2015, p. 14)

Los podcasts constituyen el recurso de audio más popular en internet, en ellos se trabajan diferentes temas como entrevistas, reseñas, programas juveniles, noticias o proyectos del Centro Nacional de Memoria Histórica en Bogotá. Este recurso ha sido empleado en el aprendizaje de una segunda lengua y en el planteamiento de indicaciones e instrucciones de clase, es debido a esto que el Diario El Español (2020) lanza la iniciativa de comunicar la crisis sanitaria generada por el Covid-19 a partir del empleo de *podcast*.

Los podcast*s* son una grabación con contenido sonoro que se encuentra en medios digitales. Al respecto Mora y Moreno (2017) mencionan lo siguiente:

> "La utilización de las tecnologías y de los medios de comunicación en las prácticas pedagógicas se ha convertido en parte estratégica para el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes […) la radio puede transformarse en una herramienta efectiva para el desarrollo de competencias en el campo del lenguaje, tales como, las comunicativas,

> argumentativas, narrativas, lectoras, y escritoras entre otras, también favorece la incorporación de actitudes y valores tanto en los que comunican ya que pueden expresar sus reflexiones y opiniones, como en los que escuchan puesto que pueden interpretar y construir múltiples sentidos a partir de un mensaje". (p. 12)

Actualmente, Los podcasts constituyen uno de los recursos preferidos por los estudiantes, pues, a partir de estos, tienen la oportunidad de plantear su punto de vista sin necesidad de mostrarse, son de fácil edición y pueden estar acompañados por la música de su elección.

Para los docentes de música, es un reto importante mantener vivas las raíces musicales del país, muchas veces olvidadas o relegadas por otras músicas que han sabido apropiarse de los medios de difusión masiva y convertirse en las más escuchadas por los estudiantes.

La situación de la pandemia por causa del Covid-19 provocó un distanciamiento en las familias, de este modo, las medidas de bioseguridad promulgadas por las entidades de salud a nivel mundial y los altos índices de muertes entre las personas de la tercera edad durante las primeras etapas del virus, obligaron a que los abuelos se recluyeran en sus hogares durante varios meses, muchas veces alejados de los más jóvenes de la casa.

El presente proyecto de investigación consiste en la generación de unos espacios donde los niños y jóvenes, correspondientes a la básica secundaria y media de colegios públicos de las diferentes localidades de Bogotá, afiancen los vínculos con sus abuelos y cuidadores a partir de una transmisión de saberes en donde se exprese el grado de conocimiento, los sentimientos y el significado que para ellos evocan las principales composiciones del maestro Escalona, a partir del empleo de *podcast*.

Este proyecto es patrocinado por el Ministerio de Cultura desde la Convocatoria "Comparte lo que Somos" y desarrollado en el 2020. En el estudio participan estudiantes de básica secundaria y media de distintos colegios de Bogotá y sus abuelos, docentes de las asignaturas de música, informática y tecnología de colegios distritales, y el equipo investigador integrado por 2 representantes de la Fundación Rafael Escalona, 2 docentes de la Universidad El Bosque del programa de Formación

Musical, una de ellas también profesora de música de una institución distrital; y una docente de tecnología del mismo colegio.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto fue generar espacios de transmisión de saberes donde los niños y los jóvenes, correspondientes a la básica secundaria y media de los colegios públicos de las diferentes localidades de Bogotá, y sus abuelos o cuidadores reflexionen sobre los sentimientos, los conocimientos y las experiencias de vida vinculadas a la obra del maestro Rafael Escalona.

2.1 Objetivos específicos

- Implementar el *podcast* como herramienta de uso pedagógico dentro de las clases de música.
- Reconocer la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la construcción de memoria y transferencia cultural entre generaciones, a partir de *podcasts* desarrollados por los estudiantes de colegios distritales.
- Afianzar el trabajo de integración entre diferentes áreas de formación.
- Identificar los sentimientos, las emociones, las historias y las anécdotas que genera la obra musical del maestro Rafael Escalona en las 2 generaciones participantes del estudio, con el fin de establecer su grado de apropiación.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto consiste en una investigación acción participativa de corte mixto; en este tipo de investigaciones participan todas las personas vinculadas, es decir, el investigador y los participantes, pues todos aprenden a investigar conjuntamente (Díez, 2020).

El proyecto se desarrolla en 5 fases, todas de manera virtual, mediante las plataformas Zoom y Meet. En la primera fase se diseñaron y

validaron los formularios de una encuesta que se aplicó a los estudiantes de básica secundaria y media de los colegios distritales, se diseñó una cartilla digital para brindar herramientas para la elaboración de *podcast*, y un video sobre la obra del maestro Rafael Escalona. En la segunda fase se vincularon al proyecto los docentes de las áreas de tecnología y música de los colegios distritales interesados en participar, quienes recibieron la cartilla digital elaborada en la fase anterior.

En la tercera fase, los docentes participantes en el estudio entregaron un asentimiento dirigido a los estudiantes y un consentimiento informado a sus padres; estos documentos fueron diligenciados y remitidos a los investigadores. Con los datos integrados al consentimiento, se contactaron a los estudiantes para responder la encuesta en línea. En la encuesta se incorporaron audios de 5 de las canciones más sobresalientes de la obra del maestro Rafael Escalona.

El objetivo de la encuesta fue detectar el porcentaje de estudiantes que ha tenido contacto con la obra del maestro Rafael Escalona desde las piezas de audio vinculadas, determinar si los estudiantes conocían el nombre de las canciones y las relacionaban con el compositor, los sentimientos que les despertaban las piezas musicales, en donde las habían escuchado, qué significado tenía para ellos esta música, y quiénes creían que sus abuelos o cuidadores conocían estas composiciones.

En la cuarta fase, los estudiantes desarrollaron su *podcast* siguiendo las recomendaciones presentadas en la cartilla, a partir de 3 momentos de elaboración: Preproducción en la que seleccionaron la propuesta de *podcast* a realizar con base en las 3 opciones presentadas en la cartilla, empleando el formato propuesto para el desarrollo del guion (Ver Tabla1); Producción, donde se llevó a cabo la realización de las actividades de dicción y las grabaciones de audio empleando el celular o cualquier otro dispositivo de grabación de audio; y Postproducción, donde editaron el audio del *podcast* empleando Audacity o un editor de audio de su elección.

TABLA 1. *Guion para el podcast*

Título del *podcast*	Se sugiere que sea: Atractivo Comunicador de emociones Corto para que lo recuerden fácilmente Fácil de escribir y recordar Relacionado con el tema del *podcast*
Nombre estudiante o estudiantes	Agrega tus nombres y apellidos
Tema o temas a bordar	Indica las temáticas a abordar en tu *podcast*
Audiencia	Indica a qué personas está dirigido tu *podcast*
Formato	-Entrevista uno a uno: entrevistas a tu abuelo o a quien tú quieras. -Comentario en solitario: solo tú hablas, refiriéndote a la obra de Rafael Escalona. -Panel: es una entrevista o diálogo entre los invitados y tú.
Duración	5 min- 10min

Bloque	**Texto**	**Música (nombre de la canción y link donde conseguirla)**	**Duración (min)**
Presentación	Nota: se sugiere escribir los diálogos con los invitados. Locutor 1 Invitado 1 Locutor 2 Invitado 2	Nota: puedes utilizar la o las canciones que desees del maestro Escalona.	Agrega el tiempo en minutos que usarás en la presentación del *podcast* y tus invitados.
Desarrollo	Locutor 1 Invitado 1 Locutor 2 Invitado 2	Nota: en esta sección desarrolla las temáticas que planteaste en la presentación del *podcast* indicando el diálogo de cada uno de los participantes.	Agrega el tiempo en minutos que usarás en el desarrollo de las temáticas del *podcast.*
Cierre	Locutor 1 Invitado 1 Locutor 2 Invitado 2	Nota: en esta sección agrega las conclusiones de las temáticas que trataste, también puedes agradecer a tus invitados. Puedes agregar una frase creativa para el final.	Agrega el tiempo en minutos que usarás en el cierre del *podcast.*
		Total	5-10 min

Fuente, elaboración Propia

En la quinta fase, cada colegio envió el mejor *podcast* a la Fundación Escalona y se seleccionaron los 3 mejores, los cuales fueron divulgados en el concierto dialogado que se realizó como evento de cierre del proyecto. En este concierto participaron los artistas Martha Gómez, Margarita Doria, Isa Mebarak, la agrupación la Novena Vallenata, Hernan Cuesta Siosi y su conjunto, y Monophonicos.

Los criterios de selección para la valoración de Los podcasts fueron los siguientes.

- La voz es agradable e invita a escuchar el *podcast* de principio a fin.
- Las voces son claras y con buena pronunciación.
- Utiliza diferentes tonos de voz para cada momento del audio.
- Denota emociones positivas o negativas.
- La voz ha sido editada y tratada con software de edición.
- La música, las pausas y los silencios son adecuados e invitan a escuchar atentamente.
- La música es apropiada para el público al que se dirige.
- La música es apropiada para el tema tratado.
- Los efectos sonoros son apropiados para el tema a tratar.
- Los efectos sonoros son indicados para la audiencia que se pretende captar.
- El uso de este audio impacta y deja huella en los oyentes.
- Los efectos sonoros generan impacto e invitan a la reflexión.
- El diseño del *podcast* cumple con los 3 momentos (inicio, desarrollo y cierre).
- El *podcast* cumple con el tiempo de grabación sugerido (5 – 10 min).

– El contenido está vinculado con la obra del maestro Rafael Escalona y las anécdotas de su música.

– La información es relevante y está bien argumentada.

Las técnicas de recolección de datos empleadas para el desarrollo de esta investigación fueron las siguientes.

– Encuestas: las encuestas se aplicaron a la totalidad de estudiantes participantes; cabe resaltar que para la participación, se contó con el consentimiento informado de los padres de familia. El formulario fue validado, previo a su aplicación, por un grupo de expertos y su diligenciamiento se dio a través de formularios de Google; el análisis de los datos obtenidos se realizó mediante SPSS.

– Entrevistas semiestructuradas: las entrevistas fueron aplicadas por los estudiantes que evidenciaron el interés por realizar el recurso sonoro digital *podcast*, y sus abuelos o cuidadores que desearon involucrarse en el estudio, pues tenían conocimientos o experiencias previas sobre la obra del maestro Rafal Escalona. Estas entrevistas se grabaron como notas de voz por WhatsApp y constituyeron el insumo para la construcción del *podcast* que diseñaron los estudiantes en sus clases de música y tecnología, empleando la cartilla diseñada en la primera fase.

La premiación de Los podcasts y la divulgación de los resultados del proyecto se realizó por *streaming* desde las redes sociales de la Fundación Escalona y la Universidad El Bosque: Facebook, Instagram y YouTube.

4. RESULTADOS

Con el desarrollo del proyecto se contribuyó a la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial del vallenato y de la obra del maestro Rafael Escalona, a partir de la creación de espacios de diálogo intergeneracional que incentivaron en los jóvenes el interés por la obra del maestro Escalona, lo que otorgó a los abuelos y cuidadores la posibilidad de

fortalecer sus vínculos afectivos con sus nietos desde la transmisión de sus saberes y experiencias.

Al desarrollarse el proyecto con los niños y los jóvenes, correspondientes a la básica secundaria y media de los colegios públicos de las diferentes localidades de Bogotá, se fortalecieron los procesos de identidad cultural y se les otorgó la responsabilidad de ser agentes para los procesos de la salvaguardia del patrimonio cultural de la nación.

A los maestros de música, informática y de tecnología que se vincularon al proyecto, se les brindaron nuevas herramientas para la enseñanza de sus asignaturas desde el uso de las nuevas tecnologías, con la posibilidad de preservar y transmitir las músicas patrimoniales del país. Este proyecto incentivó el trabajo de integración de áreas por proyectos, lo que promueve el alcance de aprendizajes más significativos y perdurables.

El producto final de la beca fue un *podcast* por cada colegio participante, donde se evidenció la apropiación y la memoria de la obra del maestro Rafael Escalona en los niños, los jóvenes y sus abuelos. Igualmente, se realizó un video que presentó los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, en este, se identificaron los sentimientos, las emociones, las historias y las anécdotas generadas en ellos por la obra musical del maestro Rafael Escalona, con lo que se estableció su grado de apropiación. Otros productos logrados fueron una cartilla para la realización de *podcast* y un video sobre la obra del maestro Escalona, que se socializó en el evento de cierre del proyecto.

Con este proyecto se generó un espacio propicio de encuentro entre niños, jóvenes y sus abuelos o cuidadores, donde se restableció la ruptura generacional mencionada en la Política de Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial por el Ministerio de Cultura, lo que les permitió a los jóvenes valorar la música del maestro Escalona, así, los abuelos encontraron condiciones favorables para su transmisión y enseñanza, con lo que se promovió el disfrute de la música del maestro Escalona en los colegios distritales de Bogotá.

En la resolución de la encuesta realizada para este proyecto, participaron 574 estudiantes de 12 localidades de Bogotá, siendo Usaquén, ubicada al norte de la ciudad, la de mayor participación.

***TABLA 2**. Localidad de ubicación de los colegios participantes*

Localidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Barrios Unidos	51	8,9	8,9	8,9
Bosa	68	11,8	11,8	20,7
Chapinero	2	,3	,3	21,1
Ciudad Bolívar	10	1,7	1,7	22,8
Engativá	54	9,4	9,4	32,2
Puente Aranda	1	,2	,2	32,4
San Cristóbal	20	3,5	3,5	35,9
Santa Fe	1	,2	,2	36,1
Suba	16	2,8	2,8	38,9
Tunjuelito	1	,2	,2	39,0
Usaquén	349	60,8	60,8	99,8
Usme	1	,2	,2	100,0
Total	574	100,0	100,0	

Fuente, elasboración Propia

En la encuesta participaron estudiantes de todos los grados de básica secundaria y media, siendo el grado octavo, con 228 participantes (39 %), el de porcentaje más alto de participación.

La edad de los participantes osciló entre los 11 y los 18 años, en donde el porcentaje más alto correspondió a los estudiantes de 13 años (28,9 %).

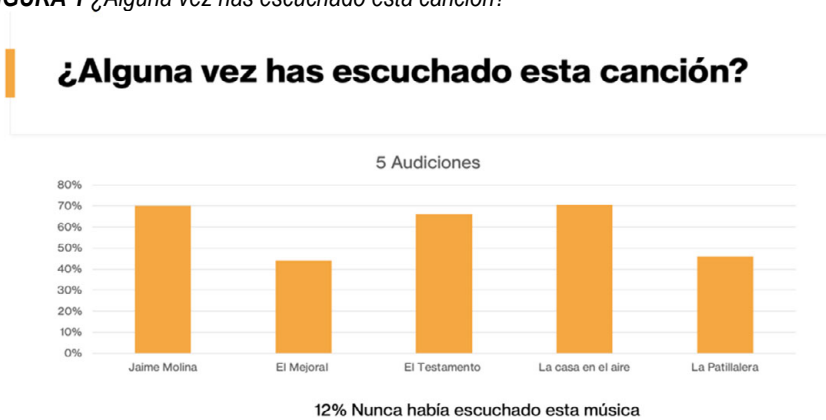
***TABLA 3**. Grado cursado por los participantes*

Grado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sexto	14	2,4	2,4	2,4
Séptimo	146	25,4	25,4	27,9
Octavo	228	39,7	39,7	67,6
Noveno	43	7,5	7,5	75,1
Décimo	136	23,7	23,7	98,8
Undécimo	7	1,2	1,2	100,0
Total	574	100,0	100,0	

Fuente, elaboración Propia

El colegio con mayor participación fue Toberín IED de la localidad de Usaquén, con 386 participantes (67,2 %), seguido por el Garcés Navas con 54 estudiantes (9,4 %); 7 estudiantes se vincularon de manera independiente en el proyecto.

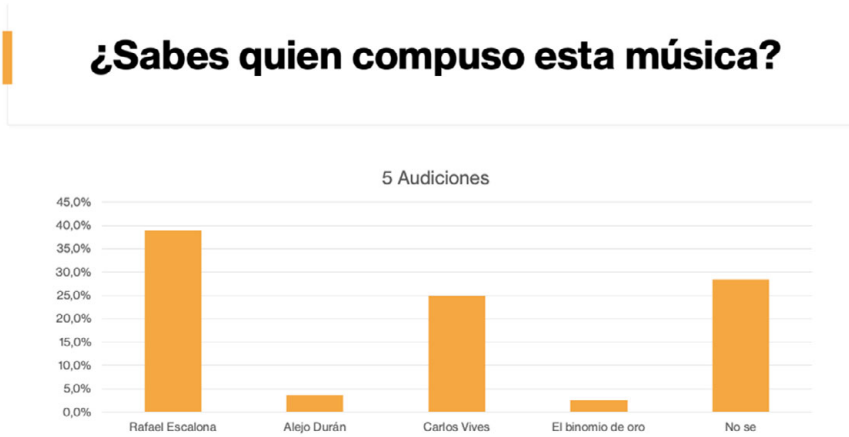
***FIGURA 1** ¿Alguna vez has escuchado esta canción?*



Fuente, elaboración Propia

Según los resultados de la encuesta, la obra más escuchada por los estudiantes fue "La casa en el aire" con un porcentaje del 71 %. Pero el 60 % de los estudiantes reconoció el nombre de la canción

FIGURA 2 *¿Sabes quién compuso esta música?*



Fuente, elaboración Propia

La familia, en un 93,2 %, es el principal lugar de escucha de estas músicas, y solo el 1 % de los estudiantes manifestó haber escuchado estas músicas en sus colegios. El 94,9 % consideró que sus abuelos o personas mayores cercanas conocen este tipo de música y el 69 % los ha visto cantando o escuchándola. El 28,2 % los ha visto bailando.

FIGURA 3 *¿Qué sientes cuando escuchas esta canción?*

¿Qué sientes cuando escuchas estas canciones?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alegría	125	21,8	21,8	21,8
Fastidio	12	2,1	2,1	23,9
Ganas de bailar	162	28,2	28,2	52,1
Nada	143	24,9	24,9	77,0
Otro	3	,5	,5	77,5
Nostalgia	14	2,4	2,4	80,0
Tranquilidad	87	15,2	15,2	95,1
Tristeza	28	4,9	4,9	100,0
Total	574	100,0	100,0	

Fuente, elaboración Propia

El 21,8% de los estudiantes siente alegría con esta música y al 28,2% le dan ganas de bailarla. El 24,9% en donde se encontraban los estudiantes que no habían escuchado anteriormente esta música, expresó no sentir nada a partir de sus audiciones.

Cada colegio participante desarrolló sus podcasts y envió el mejor a la fundación Rafael Escalona para participar en la premiación de los 3 mejores. Para el concurso de premiación se recibieron 14 *podcast*, entre los cuales se seleccionaron y socializaron en el evento de cierre los elaborados por Luana León del Colegio Toberín, María Junco del Colegio El Porvenir y Karol Jaime del Colegio Garcés Navas.

En el concierto dialogado participaron los artistas: Isa Mebarak, Martha Gómez, Margarita Doria, Reina de la Canción Inédita en el Festival Vallenato (2015), Monophonicos, Hernán Cuesta Siosi, grupo vallenato Clásico Pupilo del maestro Rafael Escalona y la agrupación La Novena Vallenata de la Universidad El Bosque.

5. DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, se aceptó que la implementación de Los podcasts en los ambientes de aprendizaje juveniles constituye una estrategia pertinente para la divulgación de la obra del maestro Escalona, teniendo en cuenta el amplio grado de aceptación de este recurso en la población de estudio. Así, se les dio la libertad a los estudiantes de expresar sus pensamientos sin correr el riesgo de ser centro de críticas de sus pares, lo que promovió un espacio propicio para la inclusión.

Estos resultados guardan relación con lo expuesto por García (2019), pues el *podcast* ha sido empleado como eje vertebrador de experiencias centradas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), orientado e a las TIC:

> "El ABP debe ser una de las herramientas fundamentales para el desarrollo de las competencias [creatividad, resolución de problemas, habilidad de investigar, trabajar de forma colaborativa, motivación y uso de redes sociales, entre otras) que se van a potenciar en los sistemas educativos del siglo XXI (...) el uso del podcast mediante la metodología ABP en el ámbito universitario (...) facilita el aprendizaje autónomo del estudiante, a su propio ritmo, así como fomenta la participación activa y el aprendizaje". (Ausín et al., 2016, pp. 32- 37)

La producción de *podcast* permite abordar las temáticas e integrar diferentes áreas del conocimiento en cualquier nivel educativo. De este modo, los resultados reflejaron que el aprendizaje por proyectos permitió que los estudiantes realizaran un trabajo interdisciplinario en las áreas de tecnología e informática y música, esto bajo una temática común que desarrollaron a través de aprender haciendo. Así, el trabajo entre áreas potencia la motivación de los estudiantes, pues posibilitó que aprendieran de forma innovadora, los contenidos curriculares para tener la oportunidad de socializar sus productos (Solano y Sánchez, 2010).

El *podcast* fomenta la inclusión y facilita la participación de los estudiantes con discapacidad, los abuelos y los cuidadores, lo que elimina las barreras como la distancia y las diferencias en conocimiento tecnológico. Los podcasts permiten trabajar la transdisciplinariedad, la alfabetización en nuevos medios, la colaboración virtual (maestros-estudiantes, estudiantes- abuelos, maestros -maestros), y las competencias interculturales de autodeterminación, autoestima y empatía (Abarrategui, 2018).

En cuanto a los otros resultados encontrados, estos se relacionan con lo planteado por Benito (2009), pues los docentes que muestran una concepción constructivista de la educación consideran a las TIC como herramientas que ayudan al desarrollo de unas didácticas adecuadas bajo las consignas de interdisciplinariedad, constructivismo (Vygotsky, 1978) y aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1990). Así, los docentes de tecnología y de música se inscribieron aceptando los retos que traería el proyecto en el marco de la pandemia, lo que incluía aprender nuevas tecnologías y brindar instrucciones personalizadas (aulas virtuales, WhatsApp) para desarrollar las capacidades y habilidades de cada estudiante; los estudiantes aprendieron su cultura de forma más auténtica y memorable, por ello, produjeron contenido con la creación y edición de audios. Esto confirma lo expuesto por Cabero (2015), pues es necesario cambiar la visión y pasar de considerarlas como TIC a concebirlas como TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento") y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).

Es conveniente que en las clases vinculadas con la apreciación musical y la historia de la música se de un espacio para la audición y el análisis, por ello, el *podcast* es una herramienta pertinente para el abordaje de las temáticas desde su audición, el análisis y la creación por parte de los estudiantes, donde se reflejaron los aprendizajes adquiridos (Morales, 2012).

El Ministerio de Educación Nacional propuso en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, tres competencias para el planteamiento y el desarrollo de la enseñanza de la música y las artes: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Según Morales y Rubiano (2013), a partir de la apreciación estética se hace un acercamiento a las características de los contextos de producción de las obras, al igual que su sintaxis o modo de operación, por lo tanto, el proceso de interpretación de las artes potencia en los estudiantes sus habilidades de indagación en torno al mundo, la naturaleza y la cultura, todo desde la competencia comunicativa, lo que genera condiciones de circulación para que los productos artísticos puedan ser presentados en una comunidad de validación y el *podcast* se constituya como un recurso pertinente para la educación musical.

6. CONCLUSIONES

El *podcast* como herramienta de enseñanza-aprendizaje musical permite el fomento de la creatividad de los jóvenes y posibilita la consolidación de procesos de investigación, con ello, se consolida la educación artística en la escuela. En esta línea, solo el 1 % de los estudiantes encuestados manifestó haber escuchado la música del maestro Escalona en sus colegios, por ende, es necesario que, en las instituciones escolares, especialmente desde el área de música, se le dé una mayor relevancia a las músicas colombianas y al vallenato, considerado este, por la UNESCO y desde el 2015, como patrimonio cultural inmaterial.

El maestro Rafael Escalona ha sido uno de los compositores más grandes de música vallenata, cofundador del Festival de la Leyenda Vallenata. Él, a través de su obra, ha repercutido en la preservación de esta

música, por ello, es preciso que en los programas curriculares escolares del aula de música se generen espacios para la música del maestro Rafael Escalona y para la música vallenata en general. En este sentido, desde la escuela se deben proporcionar elementos musicales que, mediante la sensibilidad, la comunicación y la apreciación estética, permitan a los estudiantes entender mejor la función que ha cumplido la música en la historia cultural del país, de otros pueblos y de culturas en distintos periodos de la humanidad, de tal modo que se cumpla lo indicado por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares para el Área de Educación Artística, asimismo, que los estudiantes amplíen su horizonte cultural con vivencias lúdicas, sensoriales, afectivas y reflexivas.

Los docentes de los colegios distritales de Bogotá participantes de la investigación, agradecieron la iniciativa y su importancia, tanto por el rescate en la escuela de la música del maestro Rafael Escalona, como por los vínculos que se lograron con los abuelos o los cuidadores en momentos tan difíciles como los que se vivieron durante la cuarentena estricta dictada por el Gobierno nacional. Para los docentes fue importante y motivador el desarrollo del taller de *podcast*, en vista de que muchos pudieron esclarecer sus dudas sobre esta herramienta y algunos comentaron que se podría aplicar al desarrollo de sus clases; otro aspecto altamente valorado por los profesores fue el vínculo que se logró entre las clases de música, informática y tecnología.

Para las investigadoras, la convocatoria "Comparte lo que Somos" del Ministerio de Cultura de Colombia constituyó un puente que permitió unir a los estudiantes con sus abuelos y cuiddores en un momento en el que las familias tenían que estar distanciadas, igualmente, se realizó una contribución a la difusión del vallenato, una de las músicas más importantes del país. Con lo anterior se cumplió con la idea de la Ministra de Cultura Carmen Inés Vázquez, quien expresó que el objetivo de la convocatoria era "exaltar la importancia de las artes, la cultura y el patrimonio, como herramientas de cohesión social" (Ministerio de Cultura, s.f., párr. 3).

Los docentes coincidieron en que, en el proceso de realización de Los podcasts los estudiantes mostraron gran interés y entusiasmo en cada

una de las fases de su elaboración, especialmente en la fase de edición, puesto que las herramientas de la aplicación informática Audacity posibilitaron su creatividad y diversión, así como la inclusión de efectos y la eliminación de defectos de sus audios.

A partir del desarrollo de este proyecto se evidencia que el *podcast* se convierte en una herramienta de alto valor pedagógico al apoyar la transmisión de los mensajes, y presentar las entrevistas e investigaciones de estudiantes y cuidadores sobre la obra del maestro Rafael Escalona, con lo cual se abre la opción de que, en la escuela, específicamente desde el aula de música, se continúe con el empleo de esta herramienta para abordar músicas de otros contextos, periodos y culturas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece al Ministerio de Cultura de Colombia que financió este proyecto desde la convocatoria "Comparte lo que Somos" del año 2020. A Carolina y Astrid Escalona, quienes, desde la Fundación Rafael Escalona, participaron en la realización del proyecto. Al programa de Formación Musical de la Universidad El Bosque, por facilitar a las profesoras Blanca Luz Morales y Gloria Casas Azcuy, el tiempo para la planeación y el desarrollo de la investigación. A los docentes de los distintos colegios distritales que apoyaron y estimularon a sus estudiantes para la participación en el proyecto. A los 574 estudiantes que desarrollaron la encuesta y diseñaron sus podcasts; a sus abuelos o cuidadores, por vincularse desde las grabaciones de audio y compartir sus saberes en torno a la obra del maestro Rafael Escalona. A los artistas que se vincularon con el desarrollo del concierto dialogado de cierre: Martha Gómez, Margarita Doria, Isa Mebarak, la agrupación laNovena Vallenata, Hernan Cuesta Siosi y su conjunto, y Monophonicos.

8. REFERENCIAS

Abarrategui, L. (2018). Radio intergeneracional en la escuela: una propuesta para el envejecimiento activo. *Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada, 8*(2), 221-228.

Aponte, M. (2011). *La historia del vallenato: discursos hegemónicos y disidentes. [Tesis de Maestría].* Pontificia Universidad Javeriana.

Arias, D. (2015). *Divulgación de la música vallenata en las emisoras comerciales de Bogotá: diagnóstico y propuesta para rescatar el vallenato tradicional [Trabajo de Grado].* Pontificia Universidad Javeriana.

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación universitaria, 9*(3), 31-38. 10.4067/S0718-50062016000300005

Benito, M. (2009). Desafíos pedagógicos de la escuela virtual: las TIC y los nuevos paradigmas educativos. *Telos: cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*(78), 63-77.

Bermúdez, E. (2004) ¿Qué es el vallenato? Una aproximación musicológica. *Historia y Teoría del Arte, IX* (9), 9-62.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Revista Tecnología, Ciencia y Educación (1), 19-27.

Diario El Español. (2020). *En tiempos de pandemia, un podcast para analizar la crisis del coronavirus.* https://www.elespanol.com/ciencia/salud/20200330/tiempos-pandemia-podcast-analizar-crisis-coronavirus/477952917_0.html

Díez, E. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, 1*, 115-128. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154

García, D. (2019). A la parrilla suena mejor: el podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música / A la parrilla suena mejor: podcast as a Project-Based-Learning Didactic Tool for Music Histo. *Tercio Creciente*(15), 73-84. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.

Hoz, J. V. (2017). De la cumbiamba al vallenato: aproximación cultural, económica y política a la música de acordeón en el Caribe colombiano, 1870-1960. *Cuadernos de historia económica; No. 45*.

Johnson, D., y Johnson, R. (1990). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning.* Allyn & Bacon.

Kalmanovitz, S. (s.f). *La industria de la cultura y el desarrollo social.* https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/cultura.pdf

Ministerio de Cultura. (2010). *Compendio de políticas culturales.* https://www.mincultura.gov.co/areas/fomento-regional/Documents/Compendio-Pol%C3%ADticas-Culturales.pdf

Ministerio de Cultura. (2013). *Plan especial de Salvaguardia para la Música Vallenata tradicional del Caribe Colombiano.* http://patrimonio.mincultura.gov.co/SiteAssets/Paginas/PES-El-vallenato,-m%C3%BAsica-tradicional-de-la-regi%C3%B3n-del-Magdalena-Grande/16-La%20m%C3%BAsica%20vallenata%20tradicional%20del%20Caribe%20colombiano%20-%20PES.pdf

Ministerio de Cultura. (s.f). *Inscríbase en la convocatoria 'Comparte lo que somos'. Faltan pocos días.* https://mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Inscr%C3%ADbase-en-la-convocatoria-%E2%80%98Comparte-lo-que-somos%E2%80%99.-Faltan-pocos-d%C3%ADas.aspx

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

Mora, S., y Moreno, E. (2017). *Una experiencia de interacción con la radio infantil, voces y narrativas de niños y niñas [Tesis de Especialización].* Universidad Distrital Francisco José de Caldas .

Morales, B. (2012). Historia de la Música en los Programas de Licenciatura en Música. *El Artista* (9), 312-335.

Morales, B., y Rubiano, G. (2013). "Ipad music". Sistematización de una experiencia. *El Artista*(10), 213-229.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f). *El vallenato, música tradicional de la región del Magdalena Grande.* https://ich.unesco.org/es/USL/el-vallenato-musica-tradicional-de-la-region-del-magdalena-grande-01095

Samper, D. (s.f) *¿Quién es Rafael Escalona?* Portal BuenaMusica: https://www.buenamusica.com/rafael-escalona/biografia

Solano, I., y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Revista de Medios y Educación*(36), 125-139.

Viloria, J. (2017). De la cumbiamba al vallenato: aproximación cultural, económica y política a la música de acordeón en el Caribe colombiano, 1870-1960. *Cuadernos de Historia Económica* (45), 3-96.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje.* La Pleyade.

ENSEÑANZA DE TEATRO MUSICAL EN LA VIRTUALIDAD. UN ESTUDIO DE CASO

Daniel Alejandro Campuzano Samudio
Universidad El Bosque

Blanca Luz Morales Ortiz
Universidad El Bosque / Secretaría de Educación de Bogotá

1. INTRODUCCIÓN

El área de la Educación Artística constituye un espacio eminentemente social y cultural, a través del cual se "posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s.f., p. 25). Asimismo, permite afianzar el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación, comprensión y creación de expresiones artísticas, donde "las artes generan medios y ámbitos para incidir en la cultura, propiciando la innovación, la inclusión y la cohesión social, en la búsqueda de una ciudadanía más democrática y participativa" (MEN, 2010, p. 8).

Como consecuencia del estado de emergencia decretado en Colombia por la pandemia del COVID-19, en la ciudad de Bogotá se adoptan nuevas acciones a nivel social, económico, cultural, entre otros. A nivel educativo, a través del Decreto 088 de 2020, artículo 2, se ordena el cese de actividades académicas en los colegios públicos de manera presencial, acogiéndose a actividades virtuales "desde sus hogares, bajo el cuidado y responsabilidad de sus padres, familiares, tutores y/o cuidadores" (Alcaldía mayor de Bogotá, 2020).

En ese sentido, con el fin de dar cumplimiento al Decreto 088 del 2020 y fortalecer el hogar como ambiente de aprendizaje de los estudiantes en etapa escolar, la Secretaría de Educación de Bogotá crea la estrategia "Aprende en Casa", que cuenta con el apoyo de los maestros de los

colegios públicos de la ciudad. Por medio de esta estrategia se crean programas educativos para televisión, y se implementa la plataforma Microsoft Teams para todos los colegios de la ciudad, fomentando así el desarrollo de guías virtuales y físicas, entre otras.

Para contribuir al crecimiento armónico e integral de los educandos, es necesario que los "procesos artísticos y musicales se den paralelamente al crecimiento y a las características afectivas, motrices, psicológicas e intelectuales de los estudiantes" (Ortiz, 2006 p. 146). La interacción virtual no puede convertirse en una barrera que impida y desatienda la interacción social y comunicativa de los estudiantes y con el docente. Al respecto, Arteaga et al. (2015) mencionan lo siguiente:

> […] es importante cuidar que el efecto de la virtualización no socave las condiciones socio culturales que nos hacen personas de carne y hueso, con capacidades sensoriales, emocionales y simbólicas que ponemos a disposición de la construcción social y cuyo soporte es la comunicación interpersonal cotidiana real y no precisamente virtual. Las habilidades de comunicación, de resolución de conflictos, la importancia de encarar proyectos cooperativos y colaborativos, pueden estar en peligro si el contacto directo está siendo sustituido por el contacto a través de un monitor o un dispositivo inteligente. (pp. 100-101)

En línea con lo anterior, el desarrollo de los procesos académicos de manera virtual puede desviar la atención hacia la interacción social de los estudiantes, ubicando en un primer plano los procesos académicos que se privilegian frente a otros procesos internos del estudiante, a saber, su contexto social, familiar, cultural, y emocional.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Unicef (2002), la adolescencia es una etapa fascinante y compleja. Los jóvenes buscan su identidad, poniendo en práctica valores previamente adquiridos y desarrollando nuevas habilidades a través de la sensación de responsabilidad e independencia, lo cual les permite convertirse en adultos integrales. Asimismo, "Con su creatividad, energía y entusiasmo, los jóvenes pueden cambiar el mundo de forma impresionante, logrando que sea un lugar mejor, no solo para ellos mismos sino también para todos" (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2002, p. 1).

En concordancia con Alcalá (2015), dentro del teatro musical, la música proporciona un vehículo expresivo que propicia una relación más cercana con el espectador. El teatro musical constituye un arte a través del cual se explican historias, integrando música, danza, teatro, artes plásticas y literatura de manera homogénea mediante diálogos, canciones, movimientos y aspectos técnicos como un todo. (Walsh y Platt, 2003).

A pesar de que la investigación sobre el teatro musical en el área académica está muy limitada; los musicales son una herramienta pedagógica y artística muy codiciada por maestros y alumnos dentro del aula, como lo recalca Llopis (2011) y Sjoerdsma (2004). El teatro musical presenta numerosos beneficios sociales y académicos para las personas que lo aplican. Para Sample (1964) el musical va más allá del trabajo tradicional de un aula y no existe otra disciplina en la cual se participe en una variedad de tareas tan completas mientras los estudiantes desarrollan habilidades necesarias para su vida en general.

Así pues, teniendo en cuenta que la música y el teatro representan un vehículo de desarrollo social, y que durante el periodo de aislamiento provocado por la pandemia del COVID-19 los estudiantes no han contado con espacios adecuados de interacción social, especialmente en los colegios públicos, resulta necesario plantear estrategias enfocadas en la mejoría de la competencia social de los estudiantes, garantizando su desarrollo integral.

El Colegio Toberín, Institución Educativa Distrital (IED), se encuentra ubicado al norte de la ciudad de Bogotá, en la localidad de Usaquén. Actualmente, en esta institución se forman 3600 estudiantes distribuidos en dos jornadas diurnas, con una planta docente de 113 profesores, 6 coordinadores, 1 rector, 8 administrativos y más de 10 personas de servicios generales.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el teatro musical como vehículo pedagógico curricular, que los espacios de interacción que ofrece el colegio en modalidad virtual se limitan a las clases y la necesidad de fortalecer el desarrollo social de los niños y adolescentes, se consideró pertinente desarrollar una propuesta que permitiera a los estudiantes del Colegio Toberín contar con un espacio extracurricular que

afianzara su desarrollo social, en aras de mejorar sus competencias comunicativas, sociales y expresivas a través de un montaje de teatro musical que los rete, los motive y los haga salir de la cotidianidad que tanto los ha afectado.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto consistió en diseñar y ejecutar un montaje de teatro musical desde la virtualidad, con el fin de mejorar la competencia social del estudiantado del Colegio Toberín durante el periodo de aislamiento preventivo. Lo anterior, estableciendo los siguientes objetivos específicos: 1) definir los aspectos para tener en cuenta durante el desarrollo de este tipo de montajes desde el aula de música, teniendo en cuenta la dinámica virtual, 2) y determinar los posibles problemas a nivel social que afectan el desarrollo académico del estudiantado durante el aislamiento.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación es descriptiva, correspondiente a un estudio de caso y de corte cualitativo. Según Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo "utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación" (p. 7). A su vez, Báez y Pérez de Tudela (2006) afirman que la investigación cualitativa se utiliza para comprender las complejas interrelaciones que se dan en las realidades por las que se interesa, tratando de definir, captar y contextualizar temas culturales concretos.

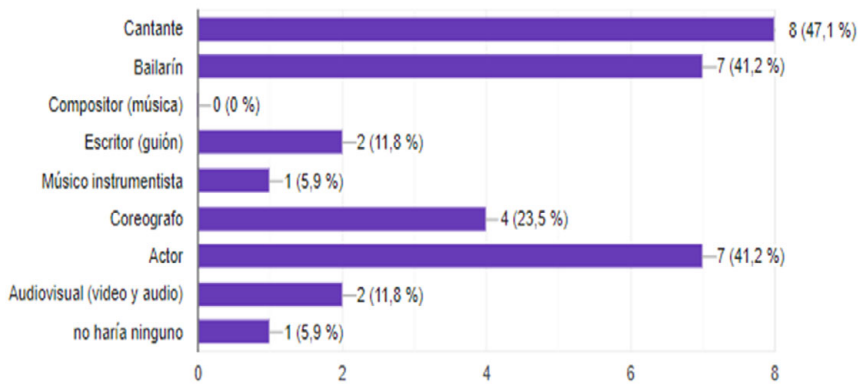
En línea con lo anterior, Hernández et al. (2014) mencionan que los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, haciendo énfasis en las tendencias de un grupo o población. Para Arias (2012), la investigación descriptiva consiste en la "caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento" (p. 24). Asimismo, Tamayo (2004), en su libro *Proceso de investigación científica*, indica que la investigación descriptiva "comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza

actual, y la composición o proceso de los fenómenos" (p. 38). El enfoque de este tipo de trabajos se hace sobre conclusiones dominantes, o sobre un grupo de personas, además de conducirse en presente.

Este proyecto toma como referencia un estudio de caso. En este tipo de estudios intervienen procesos de investigación cualitativa, cuantitativa o mixta para analizar profundamente una unidad integral; con el fin de brindar respuesta al planteamiento del problema, probar la hipótesis y desarrollar un nuevo método o teoría. (Hernandez et al, 2014)

El diseño del trabajo comprende cuatro fases: planeación, formación, creación y montaje. En la primera fase (planeación) se plantean los objetivos, el plan de trabajo, los contenidos y las sesiones a realizar, finalizando con la inscripción de los participantes a través de un formulario de Google disponible para el estudiantado de los grados 8.º, 9.º y 11.º del Colegio Toberín, a quienes se les consulta sobre la manera en la que quisieran participar en el proyecto (ver Figura 1).

FIGURA 1. *Preferencias de roles*



Fuente: datos encuesta invitación, elaboración propia

En la segunda fase (formación) se realizan cuatro talleres pedagógicos de teatro, música, danza y escritura (ver Figura 2), contando con el apoyo de una experta en teatro musical. Dichos talleres sirven como introducción a la disciplina.

FIGURA 2. *Taller de teatro*



Fuente: elaboración propia

La tercera fase (creación) se da a partir de estrategias de aprendizaje colaborativo, definiéndolo como un proceso social en el que a partir del trabajo conjunto se genera una construcción de conocimientos, y el aprendizaje cooperativo, el cual se hace referencia a una serie de procedimientos de enseñanza planteados a partir de la organización de la clase por grupos pequeños, mixtos y heterogéneos donde los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver tareas y desarrollar un aprendizaje beneficiosos para cada miembro. Tomar estas estrategias de aprendizaje como punto de partida, permite crear canciones, coreografías y un libreto mediante la delegación de roles y el trabajo por grupos pequeños. Cada escena se desarrolla en grupos pequeños, con una intervención musical con coreografía que cada estudiante intérprete graba sobre una pista instrumental ofrecida por el docente.

Por último, en la cuarta fase (montaje) se afianzan las competencias digitales a través de la implementación de programas de audio y video para la grabación y edición de la obra final. Estas grabaciones se hacen por medio de la plataforma de Zoom, teniendo en cuenta algunos aspectos técnicos como, Por ejemplo, ocultar los participantes sin cámara para dar la sensación de entrar y salir de la llamada.

Durante todo el proceso se da un momento asincrónico, apoyado por un aula de Google Classroom, mediante la cual se complementan temáticas de clase y se socializan inquietudes y tareas.

Las técnicas de recolección de datos que se emplean para el desarrollo de este trabajo son las siguientes: revisión bibliográfica, formatos de diario de clase, entrevistas, grupo focal y encuestas.

La revisión bibliográfica se define como "la operación documental de recuperar un conjunto de documentos o referencias bibliográficas que se publican en el mundo sobre un tema, un autor, una publicación o un trabajo específico" (Guirao, 2015, p. 1), facilitando la contextualización del proyecto, delimitación del problema y la formulación de los objetivos. La información es adquirida a través de libros digitales, artículos, revistas y repositorios de trabajos de pregrado y maestría.

El uso de los diarios de clase facilita la sistematización de las incidencias que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Allí quedan registrados los sentimientos, emociones, participación de los estudiantes, avances y dificultades que se presentan en las sesiones. Según Gutiérrez (2008), los diarios de clase "pueden servir como herramienta en una investigación o bien funcionar a nivel personal como instrumento de reflexión y autoformación" (p. 338).

Por otro lado, las entrevistas se definen como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (Canales, 2006, p. 22). Se realizan al comienzo del proyecto para resolver algunas dudas en cuanto al desarrollo de montajes y la ejecución de una obra de teatro musical.

La primera entrevista se realiza a la modelo, cantante, administradora de empresas y actriz colombiana, Linda Lucía Callejas. En esta entrevista se aborda el tema del manejo de grupo a la hora del montaje y algunos consejos prácticos para su ejecución. La segunda entrevista se lleva a cabo con la actriz y docente de teatro, Ángela Rodríguez, y en esta se indaga sobre el abordaje del monólogo y las estrategias para el desarrollo de teatro musical a nivel escolar.

Las encuestas se aplican con el fin de seleccionar los participantes y hacer seguimiento al proceso. El grupo focal se ejecuta al final del curso con todos los participantes, para así determinar las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones frente a la experiencia desarrollada.

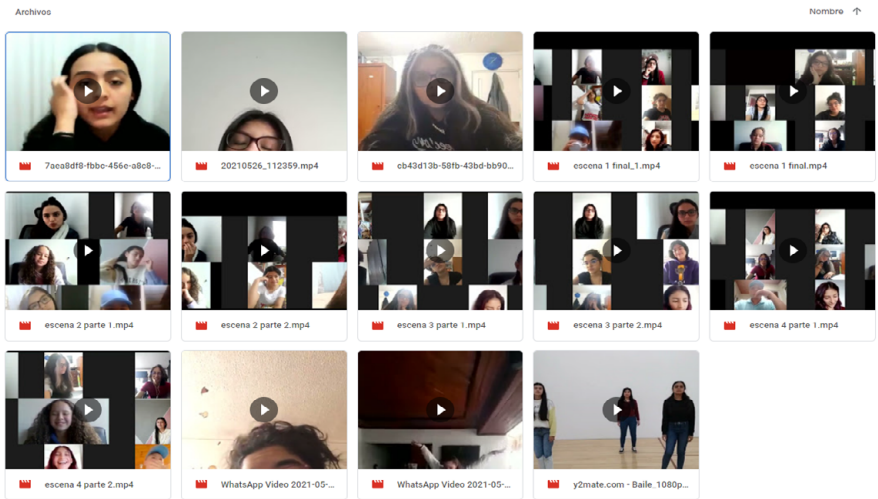
Como se expuso anteriormente, este proyecto se realiza con un grupo de estudiantes voluntarios del Colegio Toberín, conformado por 10 adolescentes de los grados 8.°, 9.° y 11°. Al ser menores de edad, se elabora un formato de consentimiento informado, donde los papás autorizan la participación de los estudiantes en el proceso, grabación y uso del material recolectado en este estudio.

4. RESULTADOS

En concordancia con lo anterior, se realiza una obra de teatro musical compuesta de cuatro escenas grabadas por separado, debido al poco tiempo con el que se cuenta para el montaje y la falta de experiencia de los participantes. El tema central de la obra se deriva de las ideas y sentimientos que el aislamiento social genera en los estudiantes. Como parte del montaje, se asignan tres canciones y tres coreografías originales creadas en conjunto con los estudiantes, como resultado del trabajo en grupos pequeños y la delegación de roles.

Una vez grabadas las escenas, canciones y coreografías (ver Figura 3), se lleva a cabo el proceso de edición de la obra. De esa manera, se procede a compartirla en YouTube, con el fin de realizar una socialización final de los resultados por medio de plataforma Zoom con invitación abierta a estudiantes y padres de familia de los grados 8.º, 9.º y 11.º del Colegio Toberín.

FIGURA 3. *Escenas, canciones y coreografías finales*



Fuente: elaboración propia

Durante la sesión de socialización, además de la muestra de la obra final, se comparten los testimonios de algunos estudiantes y docentes del proyecto acerca del proceso, los objetivos, la creación, la metodología, el montaje y la experiencia personal de cada uno. El evento se lleva a cabo con la participación de más de 40 personas y el video de la obra final, actualmente, cuenta con 137 visualizaciones en YouTube.

Otro resultado importante es el afianzamiento de competencias y habilidades sociales y personales en los estudiantes, a saber: la resolución de problemas, el planteamiento de hipótesis, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, la autoconfianza y el apoyo grupal. Asimismo, se desarrollan competencias artísticas en música, teatro, danza y literatura, evidenciadas en la creación de la obra.

5. DISCUSIÓN

Por medio del desarrollo del presente estudio ha sido posible constatar que el empleo de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo son muy pertinentes para alcanzar resultados óptimos en un montaje de teatro musical, lo cual coincide con el planteamiento de Pérez-Aldeguer

(2013), quien afirma que las habilidades sociales de los participantes de un grupo de teatro musical mejoran mediante el empleo de estrategias de aprendizaje colaborativo. Adicional a ello, el autor menciona que el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo como, Por ejemplo, definir el rol de cada uno de los participantes desde el inicio, garantiza un trabajo más organizado, haciendo más eficientes los tiempos del montaje (Pérez-Aldeguer, 2013).

Al inicio del proyecto, para algunos estudiantes fue muy difícil expresarse con sus compañeros; sin embargo, gracias al desarrollo de las actividades en grupos pequeños, se incentivó la expresión y el intercambio de ideas, facilitando así la participación en el grupo y el desarrollo del montaje de la obra. Por otra parte, definir la participación de cada uno de los estudiantes desde el inicio del proyecto, de acuerdo con sus fortalezas e intereses resultó muy acertado; puesto que, si bien el tiempo para el desarrollo del proyecto fue muy corto, se alcanzaron a cumplir los objetivos propuestos, logrando la eficiencia del tiempo.

Con la creación de la obra fue posible evidenciar las situaciones, sentimientos y pensamientos experimentados por los estudiantes durante el periodo de aislamiento, lo cual coincide con lo manifestado por Lozano y Chaparro (2018), quienes apuntaron que los procesos creativos, mediante el teatro musical, permiten a los estudiantes expresarse libremente al transmitir sus ideas y pensamientos.

Durante el proceso, cuando los estudiantes lograron conectarse con el grupo y sentirse parte de él, reconocidos y valorados, fue mucho más fácil conocer sus pensamientos y emociones; lo cual facilitó la creación de la obra, la composición de las canciones y el montaje de los diálogos y coreografías. Según expresaron los estudiantes, el sentirse conectados con sus pares mejoró su autoestima y acrecentó su autoeficacia. Tal como lo afirmó José-Llopis (2015), mediante el desarrollo de los montajes de teatro musical se afianza la autoestima de los participantes, aumentando su autoeficacia, y se crean y solidifican amistades.

Muchos de los estudiantes acudieron a la convocatoria, concibiendo este espacio como una oportunidad para salir de la monotonía y, de alguna manera, establecer un vínculo con otros estudiantes para mitigar

sus espacios de soledad. En otros casos, los estudiantes quisieron darse la oportunidad de participar en la convocatoria de teatro música, dado que nunca se habían involucrado en otros espacios extracurriculares y no querían salir de bachilleres sin haber vivido una experiencia de este tipo.

Al inicio de la propuesta se pensó en posponer su puesta en práctica, debido a que no se consideraba pertinente este tipo de actividad bajo una dinámica virtual. No obstante, el desarrollo de la experiencia permite concluir, de acuerdo con Chaparro (2021), que la pandemia ocasionada por el COVID-19 ha constituido una oportunidad para repensar el desarrollo de los procesos artísticos y creativos, en donde el empleo del aula invertida, el uso de plataformas tecnológicas, de programas para edición de audio y video, y el uso de un aula virtual, entre otros aspectos, contribuyen al desarrollo de la creatividad, potenciando en los estudiantes y docentes sus competencias digitales.

6. CONCLUSIONES

Para concluir este estudio, resulta pertinente afirmar que existen diversos aspectos relacionados con el desarrollo artístico, la virtualidad, la competencia social y la metodología, los cuales se deben tener en cuenta para el desarrollo de un montaje de teatro musical bajo una dinámica virtual.

En cuanto al desarrollo artístico, los jóvenes objeto de estudio contaron con un talento innato creativo que se debe seguir fomentando. Además, estos sienten la necesidad de expresar sus pensamientos a través del arte; puesto que, según ellos, el arte permite ponerse en otros zapatos y expresar lo que probablemente no se expresaría en otros contextos. Por esta razón, es importante motivar la participación de los estudiantes de manera constante, mediante actividades nuevas que les representen un reto y que sean realizables de acuerdo con sus capacidades e intereses. Esto les facilita descubrir y experimentar nuevos conocimientos y aptitudes artísticas que los mantengan motivados hacia la participación en los espacios extracurriculares.

Asimismo, es necesario identificar los conocimientos previos con los que contaban todos los participantes del proyecto, aprovechándolos como punto de partida para su desarrollo artístico. Los talleres de profundización son un espacio adecuado para la adquisición de habilidades y conocimientos vinculados a las artes, donde el docente cumple la función de guía. Se recomienda que su planeación se dé con suficiente antelación y que se aborden todos los elementos requeridos para el desarrollo del montaje, sin dejar vacíos técnicos.

La escritura del libreto, en donde todos los participantes del grupo de teatro musical se hicieron partícipes, se logró a través de sesiones de trabajo colaborativo y cooperativo guiadas por el docente, siendo el punto de partida las ideas ofrecidas por los estudiantes. Cada parte del libreto se desarrolló mediante grupos cooperativos. De esta manera, los estudiantes se animaron al ser ellos quienes propusieron las diferentes prácticas artísticas (canto, baile, teatro, escritura), sintiéndose escuchados e importantes durante el proceso.

Para el montaje de las canciones fue necesario que los docentes, de manera técnica, abordaran elementos vinculados a la afinación, vocalización, expresión vocal y corporal, y la intención comunicativa, entre otros.

En relación con la virtualidad, el montaje mediante ensayos tradicionales se volvió monótono y aburrido para este tipo de población, puesto que el tiempo dispuesto para una clase virtual es mayor que el de una clase presencial. Lo anterior, debido a que existen menos factores de interrupción, por lo que hay que buscar maneras más dinámicas de realizar los ensayos y la grabación de la obra. Frente a esto, la aplicación ZOOM y la posibilidad del trabajo en salas pequeñas constituyeron una herramienta óptima. Cabe mencionar que aún no hay suficientes herramientas virtuales que "acerquen" a los estudiantes, por lo que crear lazos sociales fuertes sigue siendo el mayor reto.

Sumado a lo anterior, existe menos control en las sesiones virtuales, dado que no se pueden prever todos los aspectos que rodean la clase, lo que sí se puede hacer durante la presencialidad. En muchos casos, ni quisiera se puede saber si los estudiantes están presentes o no. Esto hace

que no sea posible desarrollar una sesión con todos los estudiantes, y sin lograr un avance en los ensayos de la obra.

Una de las mayores dificultades evidenciadas durante las sesiones consistió en que los estudiantes no contaban con los mismos recursos físicos (dispositivos tecnológicos) y virtuales (velocidad de internet) que garantizara un desarrollo equitativo y homogéneo. Al no tener el mismo internet, se dificultaba el ritmo de la escena. Algunos se demoraron mucho en recibir su entrada para decir su diálogo. Esto es un factor muy difícil de controlar, puesto que depende del lugar donde viven, el poder adquisitivo, las personas con las que viven, el equipo en el cual está realizando la llamada, entre otros.

Sin duda, la virtualidad representó una limitante importante para el desarrollo del área de Música dentro del montaje, dado que no fue posible realizar ensambles, duetos o ejercicios vocales. Asimismo, debido al poco tiempo de desarrollo de la propuesta, se ejecutaron muchas tareas, desplazando la música a un plano secundario y adoptando otras disciplinas como el teatro, concebida como una herramienta directa del desarrollo artístico de los estudiantes. Esto último, teniendo en cuenta que su práctica y trabajo no se ve tan afectada como la música o la danza, que requieren mayor coordinación y presencialidad.

En ese orden de ideas, es importante contar con más herramientas digitales que enriquezcan la experiencia virtual, pues es fácil perder la motivación. Por ello, el seguimiento individual a cada estudiante debe ser más intencional por parte del docente, haciendo uso de distintos canales como, Por ejemplo, correo, *chat*, llamadas, videollamada y *classroom*; pues al no tener al docente pendiente, se suelen relajar con los requerimientos y tareas.

En cuanto al aspecto social, a los estudiantes les hace falta compartir con sus compañeros de clase en espacios de esparcimiento, los cuales crean y fortalecen lazos de amistad. En ese sentido, el docente debe propiciar estrategias lúdicas que permitan el encuentro. A su vez, a los adolescentes les cuesta expresar sus emociones, por lo que se deben proponer espacios seguros y fomentados por el docente, que les permita

abrirse poco a poco en grupo. El docente debe presentarse abiertamente a tocar temas sensibles.

Es preciso señalar que la virtualidad siempre va a ser una barrera para el desarrollo de la competencia social, en tanto que impide el desarrollo adecuado de los estudiantes, pues las relaciones que se crean no son tan cercanas como debería ser. Por medio de la modalidad virtual, los estudiantes se ven rodeados por muchos más estímulos que afectan directamente su competencia social. En algunos casos, problemas familiares o situaciones como el empleo, hijos, cuidado de hermanos o abuelos, hacen que los estudiantes se distraigan y no participen de la manera correcta.

Respecto a la metodología, para obtener mejores resultados se sugiere realizar este tipo de montajes durante un año escolar en el que cada fase se aproveche de mejor manera, puesto que en este trabajo los contenidos se presentaron muy rápido y superficialmente. Las cuatro fases implementadas en este proyecto (planeación, formación, creación y montaje) encajan perfectamente con el diseño y desarrollo de este tipo de proyectos, por lo que es fundamental desarrollar y aprovechar al máximo cada una.

También es importante desarrollar el proyecto como un trabajo curricular, pues en este caso, al realizarse de manera extracurricular, quedó relegado por otros trabajos y tareas de materias curriculares, afectando al resultado general planteado. Por ejemplo, en este proyecto no se obtuvieron muchas calificaciones y los estudiantes no se esforzaron o preocuparon lo suficiente por las tareas, dado que no contaron con una recompensa "académica". Sin embargo, si se piensa como parte de un currículum, es importante sacar más notas; pues sirven de reto para que los estudiantes se esfuercen y motiven más.

Al ser estudiantes sin experiencia, se les notó un poco el cansancio frente a los ensayos y el proyecto en general. Se empezó a sentir algo largo y tedioso el tener que repasar varias veces lo mismo. Es importante no saturar a los estudiantes con sesiones largas o demasiados ensayos. También, por la carga horaria escolar, los estudiantes señalaron no tener mucho tiempo para practicar o aprenderse los libretos. Bajo

dicha perspectiva, puede ser una solución el proponer otra sesión intensiva guiada semanal, donde se trabaje la memorización de diálogos, canciones y coreografías. Esto permitiría que las sesiones sean más cortas, pero en días diferentes, pudiendo solventar esta saturación o frustración que se presenta.

La tarea de un docente es planear y, asimismo, poder ir adaptando los contenidos y la clase a lo que los estudiantes van mostrando, desarrollando y haciendo. El docente debe preocuparse más por los estudiantes que por los contenidos, la educación debe ser desde el estudiante y no desde el mismo docente.

En esa misma línea argumentativa, el trabajo colaborativo y cooperativo debe ser la base en cada proceso realizado, debido a que este involucra por completo a cada estudiante con los objetivos, aportando lo que cada uno tiene sin importar sus diferencias culturales, sociales, artísticas o intelectuales. Todo esto, desarrollando un aprendizaje significativo donde los estudiantes se apropien del proyecto, animándose los unos a los otros tanto en los grupos pequeños de trabajo, como también desde su rol a la hora del desarrollo de los objetivos. Asimismo, hay que ser muy claro en las indicaciones para que las realicen bien. Si son instrucciones poco detalladas, no las realizan o las realizan de manera incompleta.

Finalmente, en cuanto el desarrollo del objetivo específico, esto es, determinar los posibles problemas que afectan el desarrollo académico del estudiantado a nivel social durante el aislamiento, estos son: la desatención por parte de autoridades frente a la necesidad de comunicar lo que sienten en esta etapa, la tristeza, desanimo y estrés generados por el encierro; y la falta de espacios para socializar con sus compañeros de clase. En consecuencia, resulta importante brindar espacios que les permitan crecer socialmente, siendo oportuno el desarrollo de proyectos similares al presente trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a quienes hicieron posible el desarrollo de este proyecto, especialmente al Colegio Toberín de la ciudad de Bogotá y a los

estudiantes Ana María Calderón, Karen Díaz, Samuel Arenas, María Alejandra Cárdenas, Valentina Gómez, Valentina Zapata, Wendy Sierra, Daniel Machuca, Felipe Montoya e Isabella Peña, por hacer parte de este proyecto y poner todo su esfuerzo, amor, talento y dedicación en cada etapa ejecutada.

8. REFERENCIAS

Alcalá, S. (2015). *El teatro musical como vehículo para desarrollar la competencia social en secundaria [Tesis de maestría].* Madrid: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). Decreto 088 del 17 de marzo de 2020. [Por el cual se adoptan medidas complementarias para mitigar el riesgo y controlar los efectos del Coronavirus (COVID-19) en los establecimientos educativos de Bogotá D. C.]. Bogotá, D.C., Colombia.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. (6.ª ed.).* Editorial Episteme.

Arteaga, C., Enriquez, N., & Chuquimia, J. (2015). Desafíos metodológicos en la educación virtual: aproximación a las complejidades de la enseñanza virtual y el rescate del valor del contacto social. *Fides et Ratio, 10*, 99-114. http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v10n10/v10n10_a06.pdf

Báez y Pérez de Tudela, J. (2006). *Investigación cualitativa.* Esic Editorial.

Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios.* Lom Ediciones.

Chaparro, B. (2021). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia COVID-19: Aproximaciones y experiencias. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 1*(2), 29-40. doi:https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.36

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental.* Unicef.

Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene, 9*(2). https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002

Gutiérrez, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la*

Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (págs. 336-342). Servicio de Publicaciones.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* McGraw-Hill.

José-Llopis, J. (2015). *El teatro musical: un recurso para el desarrollo integral del niño [Tesis de grado].* Vila-Real: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Llopis, E. (2011). Hacer música... para comprometerse con la realidad:" Érik". Eufonía: Didáctica de la música, (51), 34-43.

Lozano, J., & Chaparro, D. (2018). Teatro musical en el ámbito de la educación rural. *Pensamiento y Acción*(25), 63-75. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/8798

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Documento N.° 16. Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.* Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). *Serie lineamientos curriculares. Educación Artística.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf

Ortiz, B. (2006). Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la Educación Básica en España y Colombia. *El Artista*(3), 142-160. https://www.redalyc.org/pdf/874/87400311.pdf

Pérez-Aldeguer, S. (2013). Efectos del teatro musical colaborativo sobre el desarrollo de la competencia social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(1), 117-139. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761006.pdf

Sample, A. D. (1964). "A Study of the Suitability of Selected Musicals for Performance by the High School Student". Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University.

Sjoerdsma, R. D. (2004). "Promoting vocal health in the production of high school music theater". Journal of Singing, 60 (3), 223-335.
Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica.* Editorial Limusa.

Walsh, D. y platt, L. (2003). Musical theatre and American culture. Westport, CT: Praeger

EL CINE DE ANIMACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES (NEE) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
Universidad Autónoma de Madrid.

1. INTRODUCCIÓN

"La animación es magia y el animador un chamán".

JAN SVANKMAJER.

En este capítulo se propone el empleo del cine de animación como herramienta de creación artística para el trabajo con alumnos y alumnas con Necesidades Especiales (NEE), en la etapa de Educación Secundaria obligatoria. Con el auge en la última década de las grabaciones en video y el 3D en películas, práctica que se ha extendido sobremanera en los últimos años, se ha convertido en uno de los géneros artísticos al alcance de toda la sociedad.

Somos conscientes como actualmente un adolescente tiene acceso inmediato a una cámara fotográfica y vídeo, al estar integrada en su teléfono móvil, pudiendo grabar cualquier suceso y después compartirlo en redes sociales: Tik Tok, Instagram, Facebook, Youtube, vimeo, etc.

Estos nuevos soportes nos permiten como docentes establecer un diálogo con los estudiantes para que aprendan de manera significativa a través del lenguaje visual. No obstante, hemos de tener en cuenta que el cine que no es neutral; sino más bien lo contrario es una herramienta que servirá a nuestros alumnos y alumnas como análisis, interpretación e incluso transformación de la realidad.

El aprendizaje del montaje y edición de un vídeo puede ofrecer al alumnado adolescente herramientas para entender el mundo, generar conocimiento y asimilarlo, a la par que se involucra en él. Un dato de sumo interés es conocer el proceso de retoque de imágenes, pudiendo tener un impacto positivo en la autoestima, auxiliando a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, en adelante en su acrónimo NEE, a sentirse capaces y en sintonía con el nivel de sus otros compañeros posibilitándole la herramienta práctica para tener el control de la imagen, que tan importante es en esta etapa del desarrollo madurativo en la que se encuentran (Aranda, 2006).

Además, como García, (2009) sostiene "El cine puede emplearse para ilustrar y facilitar la asimilación de contenidos de asignaturas tales como el Arte, la Historia, la Filosofía, el conocimiento del Medio, o la Literatura, entre otras. Y puede utilizarse también con acierto para la educación afectiva y moral de los estudiantes, y para ampliar sus experiencias a aquellas en las que se desarrolla su vida ordinaria" (p.5).

Partiendo de experiencias previas como educadora artística en talleres diseñados e implementados en el MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) y dentro de varios de los proyectos llevados a cabo en los que destaca el Proyecto Cur*Arte,* implementado en diversas unidades del Hospital Gregorio Marañón-Diálisis, Oncología y Psiquiatría-(Antúnez y López, 2011) y el proyecto *Vacaciones de cine* (Antúnez y Castro, 2010), se tomará como punto de partida para el diseño de las actividades de creación artística los siguientes enfoques pedagógicos (Antúnez, 2008):

- Pedagogía del arte crítica, asumiendo el compromiso de la transformación social. Es necesario educar para la participación responsable y la crítica activa, para la rebeldía frente a las injusticias y la reivindicación permanente de las mejoras que se estimen necesarias.

- Currículo postmoderno, el cual busca la formación de alumnos libres e independientes capaces de "deconstruir" los mensajes ocultos de las imágenes procedentes de los medios de comunicación. Tratando de dar una mayor importancia a la voz de

> las minorías o Micronarrativas, en un mundo impregnado por los grandes relatos o Macronarrativas (Scarantti y Alguati, 2008, p. 277).

Considerando que la Animación puede ser un recurso relevante a la hora de tratar con alumnos con NEE, el principal objetivo de esta investigación es facilitar la integración del cine de animación en las programaciones educativas como contenido indispensable (Calderón, 2001), para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje que sean significativas para nuestro alumnado.

1.1 HIPÓTESIS

La presente investigación tiene por objetivo ahondar en qué medida y de qué forma la creación de representaciones visuales por medio del cine de animación, sirven como recurso para trabajar con alumnado con NEE. Partiendo de las siguientes hipótesis:

1. El empleo en el aula de la técnica del cine de animación, como herramienta y recurso para la creación, genera fructíferas posibilidades expresivas y comunicativas en el campo educativo.

2. Dentro de las posibilidades que encierra el cine, el lenguaje de la animación es una herramienta expresiva y creativa para su implementación con adolescentes con NEE.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES

- Descubrir sobre la enseñanza del Cine, Prensa y medios audiovisuales enfocados para los y las adolescentes con NEE.
- Indagar sobre actividades que se hayan realizado y se estén realizando en el campo de la Educación Artística para alumnos con NEE.

– Investigar sobre las inquietudes y los intereses de los adolescentes en la sociedad actual, la relación y el uso que hacen de los *Mass Media* (cine, prensa y publicidad).

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Desarrollar actividades de creación audiovisual que ayuden a los adolescentes con NEE a:

– Mejorar su aprendizaje y desarrollo durante la Educación Secundaria Obligatoria.

– Reforzar la autoestima de los alumnos con NEE, mediante el aprendizaje de una serie de herramientas de expresión visuales y plásticas.

– Entender los *mass media* y video creación como medios de análisis y manipulación de la realidad.

– Conocer la obra de artistas en diferentes campos (fotografía, audiovisual y diseño) actuales.

– Ser capaz de decodificar los signos velados de las imágenes empleadas para la construcción de los *mass media*.

– Aprender a construir mensajes visuales expresándose a través del uso del diseño, fotografía y el video.

– Descubrir los rudimentos básicos del montaje audiovisual (animación tradicional, *stop motion*,..) y retoque fotográfico.

– Reflexionar sobre su propia identidad y su papel en el mundo contemporáneo.

– Despertar en los alumnos una actitud activa y crítica, que le ayude a leer, interpretar y evaluar el mensaje que se transmiten los productos visuales y audiovisuales que nos rodean.

– Establecer comunicación con el resto de adolescentes con NEE.

– Desarrollar un protocolo de evaluación para las actividades propuestas en base a que el alumnado adquiera habilidades comunicativas audiovisuales (observación, comprensión y lectura).

3. EL CINE DE ANIMACIÓN.

Hoy en día es necesario redescubrir el cine, y en concreto, el cine de animación como una herramienta que puede ser enriquecedora para el disfrute de la cultura audiovisual, a la vez que permite educar la mirada de la imagen. La educación cinematográfica, como postulan Ambros y Breu, (2007), nos enseña a tener una mirada de los comienzos del cine.

Actualmente, los modos de ver a los que aludía Berger (2016) permite entender nuestra sociedad y de esta forma poder adquirir actitudes éticas ante la vida. A través del cine de animación podemos reflexionar con respecto a la cultura visual y la imagen que nos rodea. Siendo un filón considerable, ofertándonos diversas sugerencias para poder ser incluidas en el trabajo en el aula, suponiendo no solo una habilidad técnica, sino también una expresión creativa.

Uno de los temas que más rentabilidad proporciona al aprendizaje, en cuanto a la práctica educativa en comunicación, ha sido el empezar por analizar y explicar el proceso que condujo a la humanidad a inventar el cine y a expresarse a través de la imagen audiovisual. Puede ser explicada como un relato con ingredientes lúdicos y divertidos, tratándose de un proceso social, artístico, tecnológico y porque no paradigmático en la historia a través de los siglos, necesitando muchos esfuerzos, muchas frustraciones, ensayos, imaginación y creatividad para conseguir una forma de expresión depurada, de grandes posibilidades artísticas y comunicativas. Asimismo, favorece la transmisión de valores basados en el esfuerzo, estudio, lucha por una idea a través de la historia y las técnicas.

3.I. EL CINE DE ANIMACIÓN Y SU USO DIDÁCTICO.

Debemos como docentes formar a nuestros estudiantes en habilidades comunicativas que le permitan como espectadores poder comprender e

interpretar las historias y sintaxis cinematográfica que configuran las narrativas de las películas o series que ven. Es necesario poner el foco en el aprendizaje de una correcta lectura fílmica. Por tanto, es necesario que los profesores estemos formados adecuadamente y adoptemos nuevas exigencias educativas acorde a nuestro tiempo.

Los centros educativos también deben comprometerse en establecer un cambio de dinámicas organizativas, más ágiles e imaginativas para poder conectar con los tiempos en los que les ha tocado vivir a sus estudiantes, evitando caer en la analfabetización audiovisual.

Además, se debe plantear dos ejes de actuación. El primero que la sociedad sea capaz de interpretar los mensajes audiovisuales que nos transmiten los medios. Segunda, que sean capaces de crear sus propios mensajes visuales llevando a cabo una correcta semántica y sintaxis.

Los datos existentes acerca del fracaso escolar, cada vez son más estremecedores. Especialmente si tenemos en cuenta que una de las actividades a la que más tiempo dedican nuestros jóvenes es a ver la televisión o dispositivos móviles. Como apunta Aparici (1993, p. 52) "habría que dar ocasión a los alumnos de que trabajen en esas áreas y los profesores debían aprovechar el interés de ellos por las formas de arte popular en lugar de considerarlas distracciones molestas para la educación" (Aparici, 1993, p. 52).

Freinet (1974), sostiene que "este desorden cultural va a persistir mientras se sigan utilizando en los centros educativos métodos válidos hace cincuenta años y se sigan desbordando por la tecnología contemporánea; así como, mientras subsistan las lecciones para memorizar y los ejercicios muertos con el bombardeo incontrolado de los *Mass Media.*

La imagen es hoy la forma superior de comunicación. Y contrariamente a lo que ha pasado con la escritura y el libro, que no han logrado sustituir al lenguaje, hoy estamos ante una técnica que tiende a generalizar su supremacía "(p. 13).

3.2 LA ENSEÑANZA DEL CINE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL

El mundo educativo y en especial en la Educación Secundaria, que es el tema que nos atañe, debería invitarnos a pensar estrategias para abordar una reflexión profunda sobre la cultura visual y audiovisual en nuestros salones de clase. Siendo consientes como postulan Velásquez, Remolina y Calle (2010) de que los y las estudiantes puedan expresarse sabiendo lo que pueden llegar a pronunciar a través de imágenes visuales o audivisuales y tengan las suficientes herramientas como para entenderlas.

Además de para su creatividad como desarrollo total del cerebro Hay que formar espectadores más conscientes, más cívicos y respetuosos que mantengan unas relaciones con el cine basadas en la sensibilidad y en el conocimiento, contribuyendo a:

- Formación social y moral mediante el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y reflexivo.
- Desarrollo perceptivo-cognitivo mediante la mejora de la captación y procesamiento de la información.
- Protección de los efectos manipuladores y persuasivos que provocan los mensajes.
- Formación tecnológica incrementando la creatividad y las habilidades comunicacionales permitiendo que los alumnos y alumnas se sitúen en una posición de emisores de lenguajes de gran poder educativo.
- Formación estética a través del desarrollo del gusto por la belleza y, consecuentemente, mejora de la sensibilidad estética.

Por ejemplo, el Cineclubismo sería una práctica audiovisual recomendable para incorporar en el aula como una cámara fija, no siendo un visitante más en el aula; ya que permitirá dialogar y preocuparse por la alfabetización visual de la sociedad. Carrillo et al. (2011), señala cuatro planteamientos formativos de los medios de comunicación, en los diferentes estadios de la educación (formal, no formal e informal),

indicando que “esta faceta formativa debe atender a un doble objetivo. Por un lado, es necesario que la educación fomente actitudes y habilidades intelectivas que permitan al ciudadano leer críticamente los mensajes provenientes de los medios y; por otro, desarrollar la capacidad de expresarse a través de los diferentes medios” (p, 237).

La introducción del cine de animación en la educación secundaria, afecta a los planes de formación del profesorado, pero también a la estructura metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, exigiendo, entre otras cosas, planes de equipamiento; los cuales sirven de excusa para no ser introducido en las aulas. Sin embargo, para que se puedan llevar a cabo este tipo de planteamientos y sea efectivo se debe emplear el cine como un medio que permita explorar la creatividad y participación del alumnado.

En la escuela por el momento no se brinda la posibilidad de la diversidad de las maneras de aprender del alumnado. Los docentes precisan de formación y metodología en estrategias de enseñanza. En base a un intento de paliar esta situación, este proyecto aborda una propuesta para mejorar el aprendizaje de mencionada tipología de alumnos, y a la vez, motivar al propio docente a que consiga alcanzar dichos objetivos.

3.3 LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES

Como enuncia Herbert Read (1996), la idea de que el arte debe ser la base de la educación, “considero que cada persona nace con unas capacidades concretas y que éstas tienen un interés evidente para dicha persona, y se les deben aumentar esas capacidades dentro de una sociedad que posibilite una pluralidad de arquetipos” (p.126).

Por el hecho de sus desventajas los/las adolescentes con necesidades especiales no tendrán las mismas posibilidades que el resto de sus compañeros/as viéndose excluidos de las actividades que se desarrollen en el centro educativo. En estos casos la educación artística, plástica y visual, permite poder paliar en cierta medida las limitaciones de esta tipología de alumnado, pudiendo ofrecerles un abanico de conocimientos que mitiguen sus carencias.

Los profesores de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA), debemos estar al tanto de las necesidades específicas de nuestros/as alumnos/as, sin olvidarnos de que unos procesos que son efectivos con algunas personas pueden no serlo con otras. Los procesos artísticos permiten de manera evidente facilitar la comunicación de las necesidades y emociones de las personas con capacidades diferentes, tanto hacia sí mismos como hacia los demás.

Por consiguiente, debemos aportar al alumnado durante la implementación de las clases de educación artística, la posibilidad de investigar y descubrir otras destrezas y habilidades que mejoren su interacción con el medio, además de enseñarles a saber transmitir sensaciones que habitan en él, tanto las sensaciones que le ofrece la naturaleza como las realizadas por el hombre, y no únicamente a mirar, evitando que las enseñanzas en las clases se presenten como algo aislado. Las clases se deben relacionar con las experiencias personales del alumnado dentro y fuera de la escuela. De esta manera, el aprendizaje y la vida se unen.

Por ello, el cine de animación como recurso didáctico con alumnos NEE supone una forma de relacionar el arte con aquellas actividades y objetos que atraen su imaginación y atención, haciéndolo por medio de estímulos visuales, descripciones orales etc. Un tipo de asociación en donde la EPVA, sea algo más que un aprendizaje de técnicas diversas, sino que se acerque a sus temas de interés.

El objetivo es que alumnos/as con estas características o sin ellas sean personas activas, que descubran las cosas por ellos mismos, no acomodándose con unas repuestas dadas. Hoy en día, es cada vez es más común encontrarse en el salón de clase estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial, teniendo el docente y la escuela que realizar las convenientes adaptaciones curriculares para permitir que los y las estudiantes reciban una educación de calidad.

La Ley Española de Educación de 1990 (LOGSE), reúne el concepto de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El concepto fue acuñado en los años 60, pero no fue hasta los años 80 cuando se acredito por medio del Informe Warnock. Informe perfilado en el 1978 por la Secretaría de Educación. El concepto NEE se desliga de

plantear un carácter diferente de Educación Especial, más bien se centra en reforzar las ayudas y el apoyo educativo a los y las estudiantes que lo necesitan.

El currículo determina una serie de contenidos que se deben aprender en varias áreas y dependiendo de la edad. En el caso de si algún alumno/a presenta dificultades para adquirir dichos conocimientos, se establecen una serie de adaptaciones curriculares significativas para que el alumno/a llegue a acceder a los aprendizajes.

La ley educativa LOE 2/2006 del 3 de mayo, expone en su título II (Equidad en la Educación, capítulo I) el concepto ACNEAE. Este concepto hace referencia a aquellos alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo. En el Artículo 71.2, indica

> "Necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, ..."8 LOE, p. 17179).

En el Artículo 73 de la LOE también sostiene que el alumnado con ACNEAE es

> "Aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta"(LOE, p. 17180).

La designación del acrónimo NEE, referido a alumnos/as con dificultades de aprendizaje importantes, hace hincapié en poner el acento en aquellos alumnos/as que precisan de una atención pedagógica especial, ofreciéndoles una serie de recursos que le proporcionen la posibilidad de alcanzar los objetivos y competencias del currículo. Por tanto, los recursos deben ser adecuados a los aspectos clínicos más allá de determinar categorías diagnósticas, pues las necesidades educativas especiales pueden ser de carácter permanente, temporal o inclusive debidas a diferentes causas: situación socio-familiar, inadaptación lingüística o cultural, psíquicas, físicas, etc.

En la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aparece como sustenta López-Ruiz, (2013, p. 221) un concepto nuevo,

el de “permeabilidad” que hace referencia a la flexibilidad de posibles itinerarios, al que aluden:

> […] La permeabilidad del sistema, tanto vertical como horizontal, es una de las mayores preocupaciones de la Unión Europea; así, la ley abre pasarelas entre todas las trayectorias formativas y dentro de ellas, de manera que ninguna decisión de ningún alumno sea irreversible. Cualquier alumno puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, esfuerzo y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación”.

Por último, 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 (LOMLOE), indica en el Artículo 73 (Ámbito) que “ Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo” (LOMLOE, p. 122910).

4. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que nuestro estudio se encuentra ubicado en el área de la Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA), hemos de prestar especial atención a la parte metodológica que emplearemos a lo largo de nuestra investigación. Es por ese motivo que, para poder diseñar e implementar el estudio de la hipótesis de manera fidedigna, se empleó una metodología mixta de investigación, en la que se recogieron, analizaron y combinaron datos cualitativos y cuantitativos.

4.I. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVAS

La investigación cualitativa ha sido empleada primeramente para poder tener conciencia del planteamiento inicial de la hipótesis y comprobar si era factible permitiéndonos ser objetivos y evitar sesgos.

En el proceso de investigación empleamos entrevistas abiertas con los participantes, sirviéndonos de una serie de respuestas posibles para una cuestión, que fueron registradas mediante un test de autoevaluación (Véase, figura 1) y un cuestionario dirigido a profesores de Educación Secundaria y Bachillerato del centro (Véase, figura 2), donde buscamos de manera equitativa la recopilación de datos individualmente para no contaminar las respuestas del mismo. En el proceso investigativo, las entrevistas fueron grabadas, hecho que nos permite volver a reconsiderarlas en caso de ser necesario.

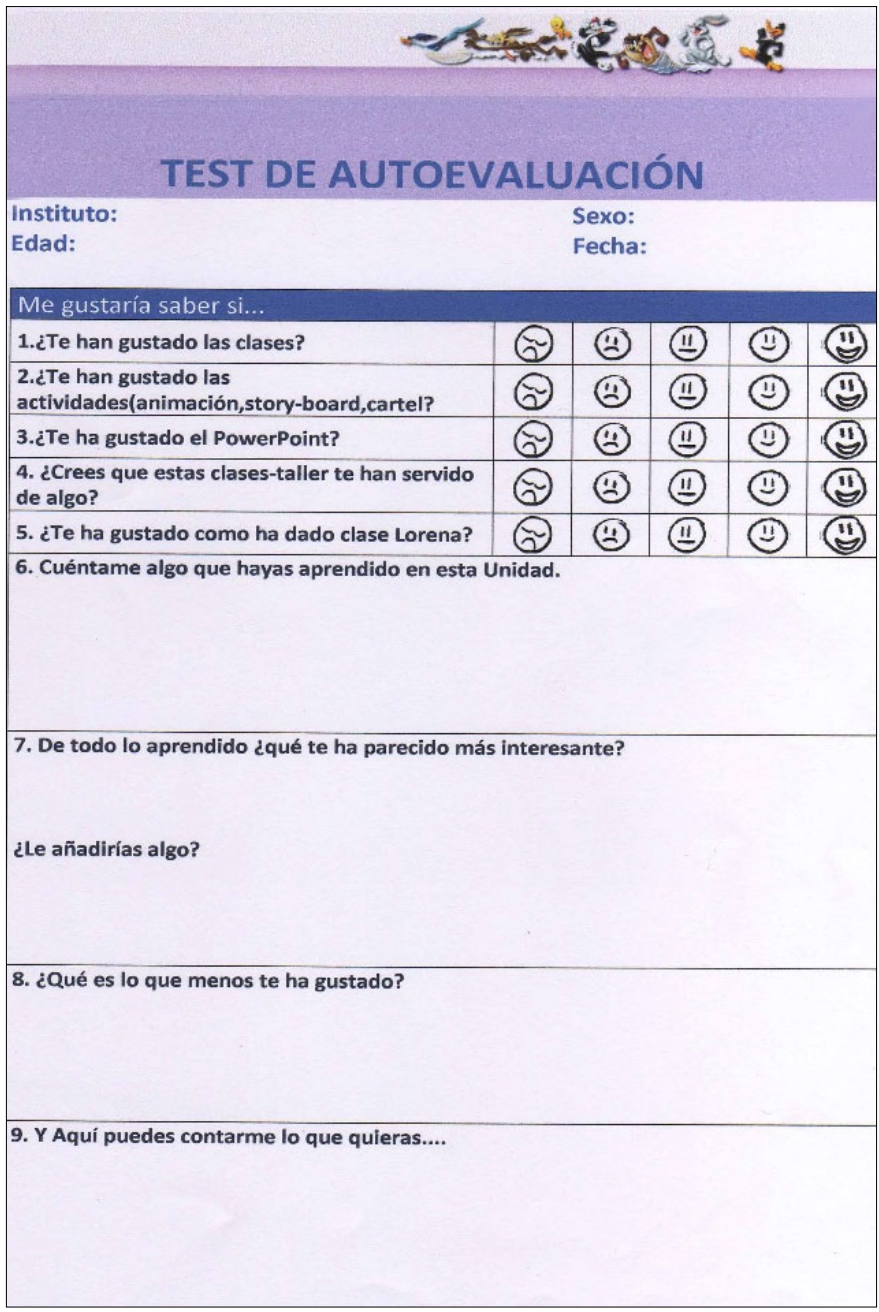
De la misma forma, se realizó un profundo trabajo de campo por medio del diseño e implementación de talleres artísticos, que nos permitiesen cotejar si la hipótesis inicial era adecuada. Es decir, el taller fue un método más de investigación, que nos permitió recabar información interesante sobre las conclusiones generadas tras la práctica artística de los y las estudiantes, así como de sus productos visuales resultantes.

Finalmente, como educadora artística, se empleó un cuaderno bitácora repleto de dibujos, un diario de campo en el que se volcaban las impresiones, reflexiones y sensaciones acontecidas durante el proceso de implementación del taller y un archivo digital en el que se categorizaban las fotografías captadas de cada día en los que se llevaba a cabo un taller, que formaba parte de la unidad didáctica que a su vez configuraba la programación.

4.2 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVAS

Esta técnica de investigación tiene como objeto, recoger, procesar, analizar y sistematizar las variables que configuran los objetivos generales y específicos planteados en la programación. Para ello se implementó un cuestionario tipo encuesta con cuestiones cerradas que nos permitieron obtener resultados que verifican que los datos llevados a cabo en el estudio son fiables. El análisis cuantitativo de nuestro estudio, se llevó a cabo con 20 alumnos de 1º de la E.S.O, de los cuales cinco tienen NEE.

FIGURA 1. *Test de autoevaluación alumnado.*



TEST DE AUTOEVALUACIÓN

Instituto: **Sexo:**
Edad: **Fecha:**

Me gustaría saber si...					
1.¿Te han gustado las clases?					
2.¿Te han gustado las actividades(animación,story-board,cartel?					
3.¿Te ha gustado el PowerPoint?					
4. ¿Crees que estas clases-taller te han servido de algo?					
5. ¿Te ha gustado como ha dado clase Lorena?					

6. Cuéntame algo que hayas aprendido en esta Unidad.

7. De todo lo aprendido ¿qué te ha parecido más interesante?

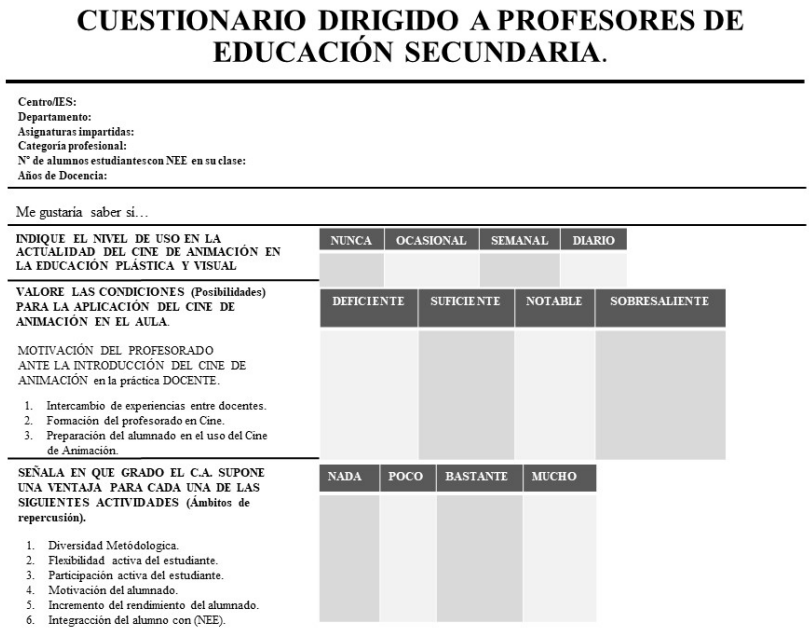
¿Le añadirías algo?

8. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

9. Y Aquí puedes contarme lo que quieras....

Fuente: Lorena López Méndez.

FIGURA 2. *Test de autoevaluación alumnado.*



CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Centro/IES:
Departamento:
Asignaturas impartidas:
Categoría profesional:
Nº de alumnos estudiantes con NEE en su clase:
Años de Docencia:

Me gustaría saber si…

INDIQUE EL NIVEL DE USO EN LA ACTUALIDAD DEL CINE DE ANIMACIÓN EN LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	**NUNCA**	**OCASIONAL**	**SEMANAL**	**DIARIO**
VALORE LAS CONDICIONES (Posibilidades) PARA LA APLICACIÓN DEL CINE DE ANIMACIÓN EN EL AULA.	**DEFICIENTE**	**SUFICIENTE**	**NOTABLE**	**SOBRESALIENTE**
MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA INTRODUCCIÓN DEL CINE DE ANIMACIÓN en la práctica DOCENTE.				
1. Intercambio de experiencias entre docentes.				
2. Formación del profesorado en Cine.				
3. Preparación del alumnado en el uso del Cine de Animación.				
SEÑALA EN QUE GRADO EL C.A. SUPONE UNA VENTAJA PARA CADA UNA DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES (Ámbitos de repercusión).	**NADA**	**POCO**	**BASTANTE**	**MUCHO**
1. Diversidad Metódologica.				
2. Flexibilidad activa del estudiante.				
3. Participación activa del estudiante.				
4. Motivación del alumnado.				
5. Incremento del rendimiento del alumnado.				
6. Integracción del alumno con (NEE).				

Fuente: Lorena López Méndez.

5. DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ¿QUÉ PASA DE NUEVO VIEJO?

La unidad didáctica *¿Qué hay de nuevo viejo? La comunicación visual y los estereotipos en el Cine de Animación*, se configura en base a una serie de actividades que se resumen a continuación.

5.1 ACTIVIDAD I: ¿Y TÚ QUIÉN QUIERES SER?

El taller se pensó para facilitar el primer acercamiento al cine de animación y los estereotipos que se nos muestran, ya que de alguna manera ellos veneran a algunos de los protagonistas, queriendo ser como ellos. Por lo tanto, el detonante del taller consiste en una ficha en la que se les cuestiona acerca de las siguientes preguntas, entre otras:

– Una palabra que defina a este personaje.

- ¿Qué ropa llevaría este personaje?
- ¿Qué tipo de música, deporte y hobbies le gustaría a este personaje?
- ¿En que trabajaría este personaje y donde le gustaría vivir?

En el inicio de cada actividad, se indagaba entre los y las estudiantes qué dibujo de animación les gustaría ser dentro de los estereotipos Warner, para terminar con la ejecución de carteles de cine y cómo eran representados los diferentes protagonistas de animación. (Véase, figura 3).

5.2 ACTIVIDAD 2: ME HE TRANSFORMADO EN

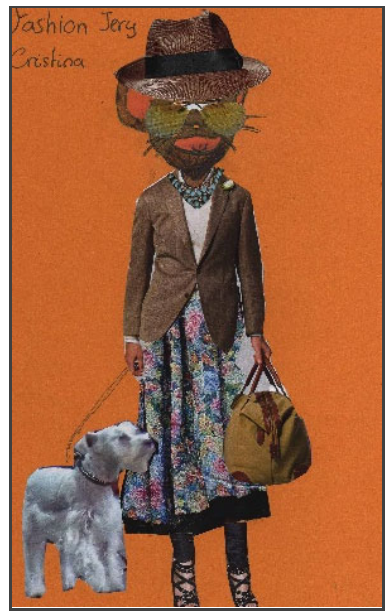
El taller "*Me he transformado en*", es el primer taller que emplea el cine de animación como tal, pues el anterior funcionaba como primera toma de contacto y por lo tanto se planteó como detonante. Concretamente, en este taller se invitó a exponer al alumnado para que pusiesen en práctica aquellas características que aportaron en sus respuestas de las fichas, a la par que deconstruyesen el personaje seleccionado.

El objetivo de este taller, era invitar a los y las estudiantes a reflexionar acerca de los estereotipos que en los personajes se han ido desarrollando desde el cine de animación, haciéndoles ver como siempre el bueno y guapo de la película suele ser el protagonista o como las mujeres suelen estar más desprovistas de ropa, etc. En base a esta iconografía utilizada como pretexto los alumnos y alumnas deberán repensar acerca del elenco de participantes que figuran en un filme.

El propósito de este taller surgió tratando de romper los estereotipos que marcan tanto a pequeños como a mayores. ¿Por qué Cat woman no puede ir vestida con ropa de sport para sus grandes hazañas?

En principio para generarles ideas a los y las estudiantes, les mostramos la obra de artistas que trabajan con el concepto del estereotipo en su práctica artística, como Diana Goldstein, Ana Mendieta o Carmen F. Sigler.

FIGURA 3. *Test de autoevaluación alumnado.*



Fuente: Participante C.

5.3 ACTIVIDAD 3: "SOY FAMOSO ESTOY EN CARTELERA I"

En esta sesión se llevará a cabo el taller de "*Soy Famoso estoy en Cartelera I*", plantea invitar a pensar a los participantes, acerca del arquetipo de famosos que conocen y que hechos relevantes ha realizado en su vida, para llevar a ser una figura reconocida, conceptuando valores como el esfuerzo, dedicación, tenacidad etc. A la par que se sumergen en la técnica tradicional de creación de carteles de cine-fachadas que en el dos mil diez sobrevivían en uno de los cines de la Gran vía, de tal manera que se reivindicase este tipo de Arte popular.

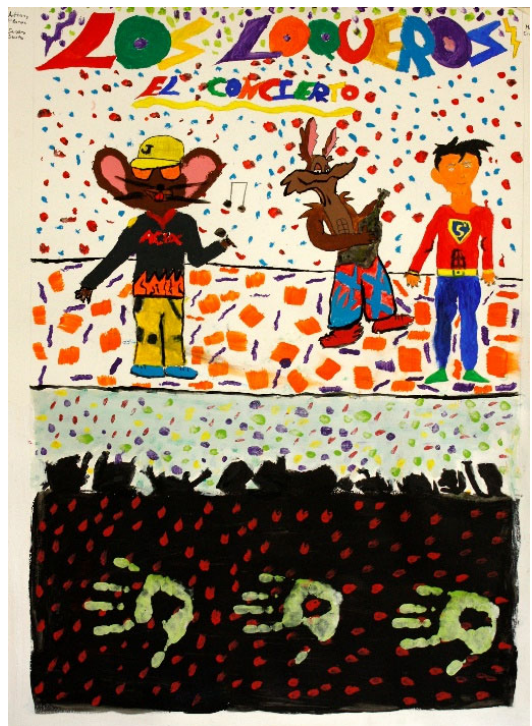
En esta ocasión, se han expuesto las obras de artistas de la talla de Alfredo Haar, Bansky. Big Gossel, Nadin Ospina, Annie Leibovitz entre otros.

5.4 ACTIVIDAD 4: "UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS"

El taller en el que nos inspiramos en el adagio conocido en varios idiomas "*Una imagen vale más que mil palabras*", consiste en llevar el

concepto anterior a la práctica en el siglo XXI, es decir en el siglo pasado se realizaba en la cartelera de cine en gran formato de manera manual; los carteles a modo de fachada eran pintados a mano como han realizado los participantes en la actividad anterior (Véase, figura 3). Ahora se trata de manipular la imagen creada mediante programas de retoque fotográfico como viene siendo photoshop o incluso otros de gama inferior como el Paint o krita. Para tratar este tema, nos servimos de las obras de los artistas Hannah Höch, Erik Johansson, Maite Ortega y Paolo Ventura.

FIGURA 4. *Test de autoevaluación alumnado.*



Fuente: Equipo 4. Fotografía: Elaboración propia.

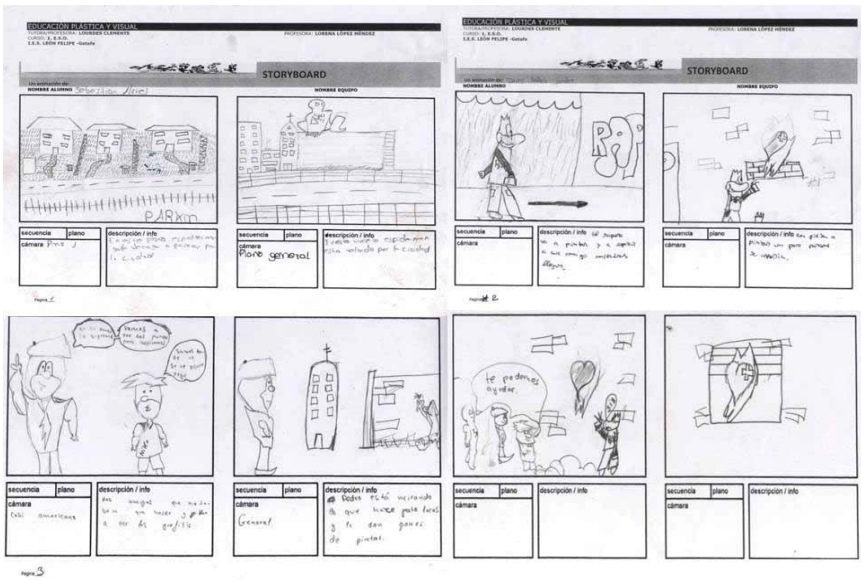
5.5 ACTIVIDAD 5: CORTO, PEGO Y PONGO

El taller titulado "*Corto, pego y pongo*", implica la realización de un guion gráfico y su correspondiente *Story-board*, donde los participantes

serán capaces de crear su propia historia, documentándola y ambientándola como gusten (Véase, figura 5). De tal manera, que pongan en tela de juicio sus conocimientos previos adquiridos en otras materias como viene a ser la lengua y literatura.

Por lo tanto, propusimos a los participantes que desarrollaran ellos mismos la creación de su propio *story-board* en grupo, al igual que las dos actividades anteriores. Para facilitar su comprensión se les expuso *story-boards* de películas reconocidas por ellos como "*Planet 51*", "*Alicia en el País de las Maravillas*" de Tim Burton etc.

FIGURA 5. *Story board Equipo 2.*



Fuente: Equipo 2.

5.6 ACTIVIDAD 6: "ANIMANDO LA CARTELERA"

Esta actividad, "*Animando la Cartelera*", versa sobre la construcción de los personajes previamente deconstruidos en tres dimensiones mediante el empleo de plastilina, de tal manera que introduzcamos otras de las modalidades del Arte como es el modelado en Escultura. Así, los y las participantes se acercaron más aún al cine de animación dotándoles de cierta realidad y movimiento a sus personajes (Véase, figura 6).

Emplearemos artistas que apliquen el modelado en la creación de personajes como Nadin Ospina.

FIGURA 6. *Sesión fotográfica personajes Equipo 2.*



Fuente: Equipo 2.

5.7 ACTIVIDAD 7: "ANIMANDO LA CARTELERA II".

En esta segunda versión de la Actividad, titulada "*Animando la Cartelera II*", los participantes pondrán en práctica la técnica de animación *Stop Motion*, (Selby, 2009). El alumnado animara los personajes que han creado, iniciándose en el mundo de la animación pudiendo crear sus propias historias, espacios reflexionar, experimentar y tomar conciencia de la dificultad que implica la creación de un film.

Para el buen entendimiento de la actividad se expondrán artistas como Thomas Demand, Guy Ben-Ner, Fischli & Weiss, David Levinthal, Begoña Vicario Diego, Pablo Llorens, Albert Gil, Carolina López, Virginia Curiá y Tomás Conde.

5.8 ACTIVIDAD 8: 1,2,3, ACCIÓN

Concluyendo con la Unidad Didáctica, procedemos a explicar la última Actividad que servirá de cierre, titulada "*1,2,3, Acción*". En el trataremos de involucrar a los participantes en la edición de video, mediante el empleo y uso de uno de los programas de Windows incorporado en su sistema operativo y por lo tanto de fácil acceso para los participantes como es *movie maker* (Véase, figura 7 a 11).

Gracias al empleo de este programa y la incorporación dentro del proyecto, de la serie de fotografías tomadas en la actividad anterior, los participantes aprenderán a editar sus propios videos con historias o documentos gráficos con la finalidad de expresarnos un concepto o idea mediante la técnica de la animación.

Con el fin de ayudar al entendimiento de la actividad y desarrollar la posibilidad de que los alumnos confeccionen su propio video participativo, se les mostrara cortometrajes bien de artistas conocidos, directores de cine e incluso *amateur* como pueden ser, Isabel Herguera Carolina López, Jacco Olivier, Tim Burton etc. Y también artistas plásticos Jan svankmajer, Olivier Rebufa, Zoe Leonard, Liliana Porter.

FIGURA 7. *Animales en persecución Equipo 1.*



Fuente: Equipo 1

FIGURA 8. *El día del Graffiti. Equipo 2.*



Fuente: Equipo 2.

FIGURA 9. *Noche de Stars Equipo 3.*



Fuente: Equipo 3.

FIGURA 10. *The Concert of Loqueros Equipo 4.*



Fuente: Equipo 4.

FIGURA 11. *The Snack Equipo 5.*



Fuente: Equipo 5.

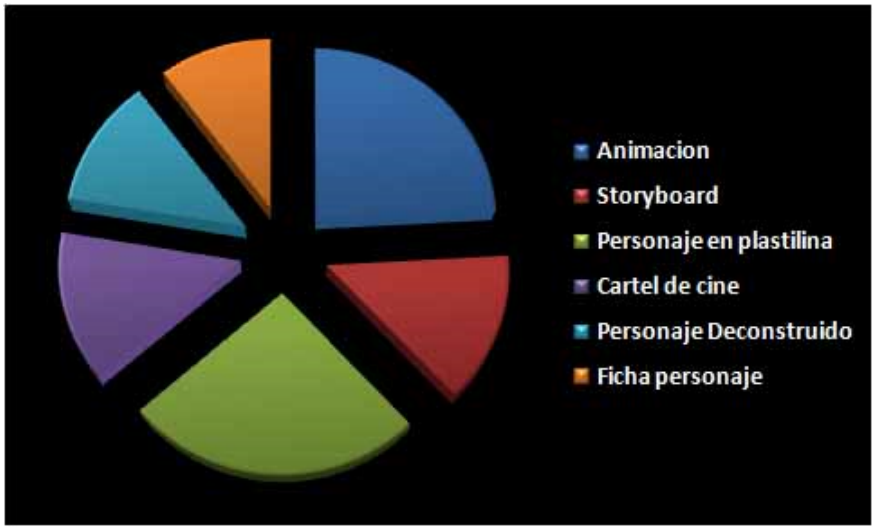
5.9 CINE FORUM Y PUESTA EN COMÚN

Concluyendo la Unidad Didáctica, para tomar conciencia y verificar el entendimiento de las actividades expuestas anteriormente por parte de los participantes, si han logrado extrapolar los roles predeterminados de los personajes de un film. Planteamos una sesión de cineforum, en la que se exponían todos los cortos de animación realizados durante la unidad. De esta manera, podremos evaluar de una manera sencilla y evitando la tensión de un examen si los participantes han logrado generar conocimiento y reflexionar los conceptos tratados a lo largo de las sesiones, partiendo de las animaciones que han realizado tras haber estado dos meses aprendiendo conocimientos en lo tocante al lenguaje y comunicación visual.

6. RESULTADOS

En los resultados de evaluación del proyecto, hemos tenido en cuenta las actividades realizadas por los y las participantes, así como test de autoevaluación por parte del alumnado. De mencionado test podemos corroborar que la actividad que más les ha gustado ha sido la realización de una animación, seguida de la creación de personajes y la que menos la realización de una ficha del personaje a representar (Véase, gráfico 1).

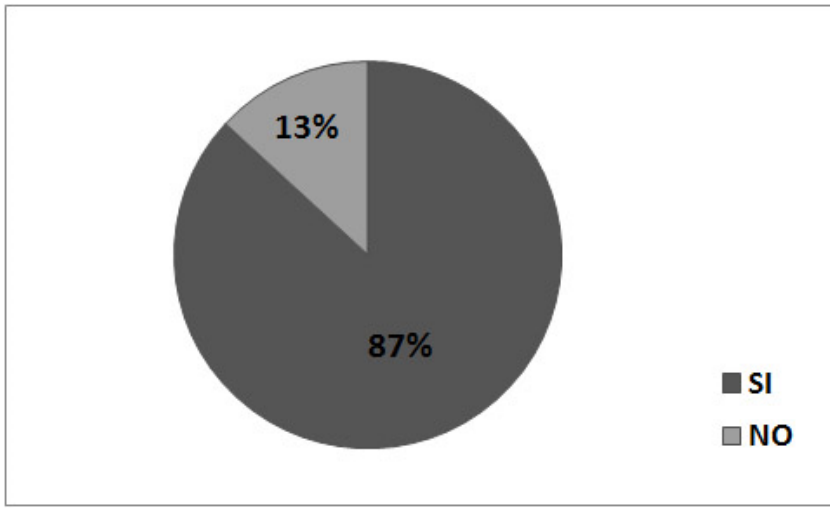
***GRÁFICO 1**. Actividades realizadas durante el programa.*



Fuente: elaboración propia.

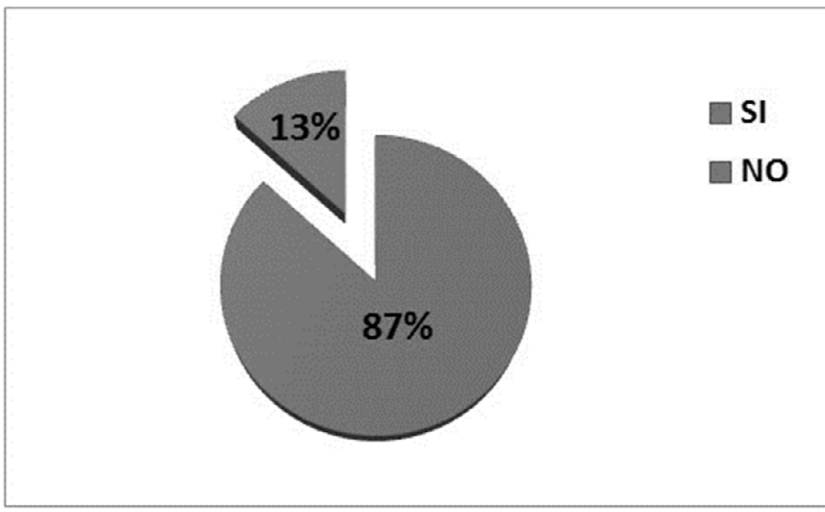
De los resultados derivados del cuestionario docente, se obtuvieron los siguientes gráficos que apuntan el escaso trabajo, un 87%, en el ámbito del cine de animación con alumnos con o sin NEE dentro de las aulas de educación secundaria. Asimismo, los docentes reflejan la necesidad de incorporar dichos contenidos dados los beneficios y ventajas que aportan a todo tipo de alumnado, con un 87%, respecto a integración, rendimiento, motivación, participación, flexibilidad y diversidad metodológica (Véase, gráfico 2 a 5).

***GRÁFICO 2**. Uso del Cine de Animación en el aula con alumnado con o sin NEE.*



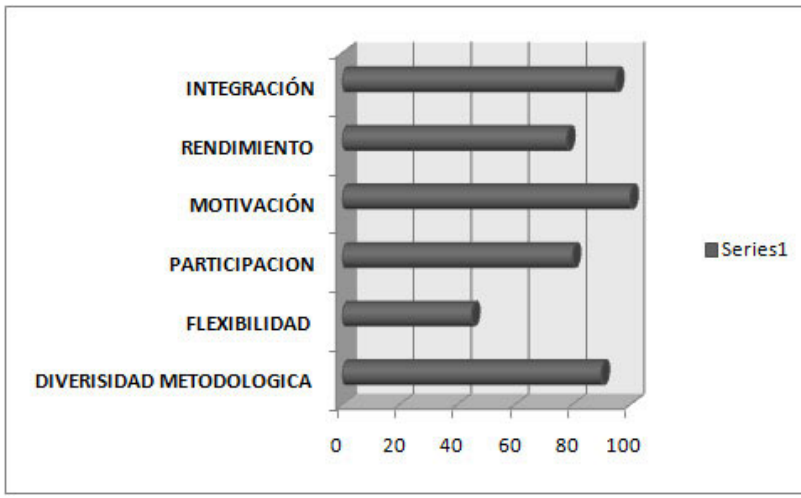
Fuente: elaboración propia.

***GRÁFICO 4**. Opinión de los docentes entrevistados en relación a los beneficios (motivación, integración, aprendizaje) del cine de animación en alumnado con NEE.*



Fuente: elaboración propia.

***GRÁFICO 5**. Ventajas del Cine de Animación dentro de los contenidos de la Educación Plástica y Visual.*



Fuente: elaboración propia.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos determinar partiendo de las hipótesis expuestas y que se verifican una vez analizadas son las siguientes.

Hipótesis 1

El empleo en el aula de la técnica del cine de animación como herramienta y recurso para la creación, genera fructíferas posibilidades expresivas y comunicativas en el campo educativo.

El cine de animación nos permite según los resultados de la investigación obtenidos, poder comprobar como puede ser una herramienta más de comunicación a la hora de trabajar en el aula, tanto desde una comunicación verbal como no verbal, favoreciendo el dialogo, fomentando el debate y la transferencia de conocimiento. Asimismo, es un buen canal de comunicación en y para alumnos/as con capacidades diferentes, pudiendo formar parte activa de su propio aprendizaje.

En lo que respecta a la Educación, los docentes muestran buena aceptación en el momento de incorporar el cine de animación en el salón de

clase, ya que no es necesario que el alumno o alumna aparezca sino que un objeto o elemento puede representarlo. No obstante, una parte considerable de los docentes no es conocedora del potencial educativo y pedagógico del cine de animación, es por este motivo que su empleo haya sido relegado a un tercer o cuarto plano. Por regla general se aporta más peso a la palabra que a lo puramente visual o audiovisual, cuando debería ser lo contrario. Los elementos visuales, tales como el color, movimiento, sonido o música, son los elementos que nos permiten captar mejor la atención de nuestro alumnado,

En la programación educativa planteada, se ha detectado el interés de los y las estudiantes de edades diferentes, pues acogieron la propuesta creativa de generar una animación con entusiasmo, tanto el alumnado que nos correspondía como el de otras aulas de otros cursos de secundaria. En el aula cuentan con escasas oportunidades como para llevar a cabo producciones de este tipo. Consideramos la importancia de no desaprovechar este tipo de planteamientos, ya que el cine de animación permite poder abordar contenidos de manera transversal y multidisciplinar.

Asimismo, es importante que los y las docentes se formen en la didáctica del cine y en la pedagogía del análisis de imágenes visuales, para poder abordar proyectos de calidad que permitan contribuir a la alfabetización visual de los y las estudiantes.

El hecho de obtener un producto visual como es una animación y todos los retos que presenta su proceso de elaboración, satisface desde diferentes prismas las necesidades de nuestros estudiantes en general y delos estudiantes con NEE en particular. El cine de animación es un instrumento adecuado que les brinda la posibilidad de expresarse artísticamente, comunicarse y aprender a tomar decisiones para poder resolver cuestiones que surjan durante el proceso de creación. Estas cuestiones son extrapolables a su vida cotidiana. Es decir, los productos visuales a través de sonidos e imágenes permiten configurar ideas de carácter abstracto en imágenes concretas que clarifican conocimientos a la hora de transmitírselos a los demás.

Concluida la práctica se comprueba que los alumnos/as con necesidades especiales y por consiguiente aquellos estudiantes con capacidades diferentes y bajo rendimiento académico, se acercan entusiasmados a

colaborar y aprender los rudimentos de la producción audiovisual de cortas animaciones; mejorando así su desarrollo, comunicación no verbal e interacción entre personas, que de otra manera resultaría menos natural y espontánea.

HIPÓTESIS 2

Dentro de las posibilidades que encierra el cine, el lenguaje de la animación es una herramienta expresiva y creativa para su implementación con adolescentes con NEE.

El cine de animación presenta posibilidades múltiples a la hora de crear, pues es un lenguaje audiovisual con un potencial expresivo y creativo que les resulta familiar y que cada vez genera más interés en la sociedad, por la sencillez en poder crear tus propios videos o cortometrajes, para después poder subir a las redes sociales y darles visibilidad.

De igual forma, la animación tratada de una manera holística, con una finalidad educativa, artística, lúdica e investigativa, ha tenido una aceptación muy positiva por parte del alumnado y de los docentes del centro. Hecho que ha contribuido a derribar los "prejuicios" acerca de la dificultad de elaboración de la técnica, pues es considerada costosa y compleja de ejecutar.

Al realizar cortos de animación en la escuela, los alumnos y alumnas presentan un mayor control sobre su creación con la imagen real, pudiendo proporcionar expresión audiovisual a cualquier concepto por medio de un ritmo y alteración. Igualmente, se puede incorporar metáforas, analogías, alegorías e incluso símbolos que construyan una línea de pensamiento y asociación de ideas para poder tratar temas no bien vistos socialmente, con más libertad que con la imagen real.

Mediante el empleo del cine de animación, los estudiantes pueden no solo recrear un personaje, objeto o animal en el que proyectarse y pueda comportarse y reaccionar como el mismo, sino también puede generar un universo propio en el que entren parámetros como la luz, el color, los sueños, etc. En definitiva, ideas, sentimientos y sensaciones que faciliten al docente conocer a sus estudiantes analizando sus realidades de forma simbólica o literal como pueden ser esperanzas o temores ante el futuro que para ellos es relevante e incierto.

El cine de animación como se ha podido comprobar a lo largo de esta investigación y por medio del trabajo de campo, permite ser adaptado a las necesidades específicas de las los y las estudiantes con o sin NEE con edades diferentes y por tanto a todo tipo de personas. Es un campo de experimentación fácil de entender a través de la práctica por las diferentes técnicas que derivan de la animación (Stop Motion, pixelación, diorama, etc).

Asimismo, desde un punto de vista creativo, plástico, visual y audiovisual, los y las estudiantes con NEE, han desarrollado sus habilidades sociales, pericia técnica, capacidad creadora y pensamiento crítico, al igual que el resto de sus compañeros y compañeras.

En conclusión, el aprendizaje del cine de animación amplifica las posibilidades de comunicación y expresivas en el campo de la Educación Artística en la Educación Secundaria obligatoria con un alumnado diverso.

7.1. Contribuciones e investigaciones futuras

La investigación desarrollada en este capítulo, a pesar de ser una experiencia piloto, nos invita a abrir nuevas sendas en el estudio del cine de animación en el contexto educativo formal. El trabajo de campo realizado con alumnos/as con NEE, ha permitido su desarrollo desde un punto de vista creativo y también del impulso de su pensamiento crítico. En consecuencia, se plantea continuar profundizando en la investigación sobre los usos del cine de animación con alumnos con necesidades especiales en otros contextos educativos como el no formal.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido llevada a cabo gracias a la colaboración de la profesora de Educación Artística, Plástica y Visual que también desarrollaba las funciones de jefa de estudios del centro, Lourdes Clemente en el IES. Léon Felipe.

9. REFERENCIAS

Antúnez, N. (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital. Madrid, E-prints UCM.

Antúnez, N., & Castro, J. (2010). Mupai animado: propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual. Arte, Individuo Y Sociedad, 22(2), 91 - 102.

Antúnez, N. López, L (2011). "Camalletes" de cine. Arte, Individuo y Sociedad, Vol.23, Núm. Especial, 99-108.

Ambros, A., Breu, R. (2007). Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria. Graó.

Aparici Marino, R. (1996). La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías. Ediciones de la Torre.

Aranda Redruello, R (2006). Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid. Prentice.p187-215.

Berger, J. (2016). Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili.

Calderón Gomez. L. (2008). Cine con objetivos. Materiales Didácticos sobre los objetivos de Desarrollo del Milenio. Popular.

Carrillo, J. A. O., Mas, J. S. V., Rodríguez, C. C., Rodrigo, S. M., Berlanga Reyes, A., Pérez Sanz, A., & Segura Escobar, M. (2011). Publicidad, educación y nuevas tecnologías (Vol. 12). Ministerio de Educación.

Freinet, E. (1974). Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna. Editorial Laia.

García Amilburu, M. (2009).Mil mundos dentro del aula. Cine y educación. Madrid. Uned.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOE-A-2006-7899 núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Recuperado el 17 de junio de 2021 desde https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE),

BOE-A-2020-17264, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. Recuperado el 17 de junio de 2021 desde https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

López Ruiz, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. 218-224.

Read, H. (1996). Educación por el Arte. Paidos.

Selby, A. (2009).Animación: nuevos proyectos y procesos creativos. Parramón.

Scarantti Breemm, E y Alguati Bisol, C. (2008). Sinalizando a adolescencia:narrativas de adolescentes surdos. Psicol.cienc.prof. 28(2).

Velásquez Burgos, B.M., Remolina de Cleves, N y Calle Márquez, MG. (2010). La Creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. Tabula Rasa, 13. Pp. 321-338.

DOCUMENTAL: SER ADOLESCENTE EN DOS HERMANAS

MARÍA AGÜERO COBOS

"Sin prisa y con pausa: es urgente inventar nuevos atajos, encender nuevas antorchas y descubrir nuevos horizontes. Es urgente romper el silencio, abrir sendas al viento y, paso a paso, habilitar otras noches pobladas de luciérnagas. Es urgente izar nuevos versos, escalar nuevas metáforas y traer esperanzas reprimidas por la angustia. Es urgente partir sin miedo, sin miedo y sin demora hacia donde nacen los sueños. Buscar nuevas artes de esculpir la vida. Urgencia de vivir, urgencia de ser" [Amando Artur en Rodríguez, 2018, pág. 14)

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Afortunados los humanos por tener crisis, convulsionar, errar y disponer de la oportunidad de cambiar aquello que no sienten ajustado a su verdad. La adolescencia, en esencia, ¿es adolecer? Gracias a la adolescencia somos hoy los seres humanos que somos. Hasta hace no mucho la esperanza de vida no permitía llegar mucho más lejos. Hormonas, emociones, impulsos… sentirlo todo por primera vez, de forma intensa y egoísta -en muchas ocasiones-. Pero como uno de mis alumnos dijo en clase ante esta cuestión: *¿Cómo vamos a ser personas "dolorías" si tenemos una casa, comida, zapatillas y salud, que es lo más importante?*

¿Con quién comparten los adolescentes el proceso de descubrimiento? Con sus iguales y, con suerte, con algún adulto o joven referente con el que tienen confianza gracias a no sentirse juzgados. Es importante *que sienta que se confía en él, que se le permite equivocarse, que no se le etiqueta, que no se le compara con otros* (García, 2017, pág. 41). Con este proyecto se introduce al espectador en la vida de los adolescentes a través de sus teléfonos móviles. Permite observar, sin narrar ni juzgar, sus deberes y libertades para acompañarlos en su proceso de

adquisición de autonomía, *el primer paso hacia la libertad es la autonomía* (García A., 2017, pág. 41).

2. ARTE (DIGITAL), COMPROMISO Y VIDA

El compromiso de cada persona con el arte se adopta desde que nacemos. La búsqueda por lo estético es instintiva y el criterio para hacerlo se desarrolla a lo largo de la vida. La Educación Artística tiene como fin la construcción de una comunidad comprometida que es capaz de tender puentes hacia el pasado y el futuro. Accionamos en el presente con intención emocional dentro del marco de nuestro personaje y nuestro contexto. En el teatro, Grotovski promovió que se rompiese ese marco, que se probase y explorase. Las artes tienen pasado, presente y futuro gracias a que esto es innato en los seres humanos.

El presente es digital, sobre todo para la adolescencia actual. Han crecido inmersos en el Boom electrónico. Han tenido al alcance de su mano todo tipo de dispositivos digitales. El sistema los considera formados en la materia debido a que cumplieron con los objetivos de la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación, sin embargo, ¿responde la formación recibida al uso real que los adolescentes le dan a los medios digitales? Los adolescentes están experimentando un cambio en su desarrollo social y psicológico debido a que están enfrentándose a un nuevo proceso de socialización al interaccionar entre ellos a través de las Redes Sociales. El lenguaje que se desarrolla en ellas evoluciona con las generaciones de adolescentes, pero el tipo de comunicación que se establece es el mismo: la validación de su identidad. *Reconocerse para reconocerlo y mirar al otro para ser visto (Rodríguez A., 2018, pág. 29).*

El arte durante la adolescencia es fundamental para la gestión emocional y para el fortalecimiento de la autoestima, la cual se vio afectada negativamente de forma generalizada al llegar a esta etapa. Crear con las tecnologías tiene un componente motivador innato porque lo sienten útil para su día a día. *Un mundo donde el primer lugar en la tabla de valores vigente lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal* (Vargas Llosa, 2012, pág. 33).

La mayoría del alumnado de este proyecto, cuando se le preguntaba el motivo por el cual veían contenidos audiovisuales (ya sean en redes sociales o en plataformas *streaming* como Netflix, HBO, Disney+, etc.) escribieron literalmente "para desaburrirme".

El documental nace como respuesta a la necesidad de expresión del alumnado que observé en el centro. Este funciona "de forma óptima", es decir, de forma disciplinada. El alumnado no se levanta de su silla y no habla a menos que se le dé la palabra. Esto se consigue a fuerza de *parte* y de reuniones con el equipo directivo que está muy implicado en la buena conducta y la asistencia asidua. De aquí nace el sentido del proyecto: crear para expresar. El sentido por el que se aborda un proyecto es fundamental para alcanzar los objetivos ya que los participantes no se queman por un exceso de pasión o por un defecto de la misma, sino por una carencia de sentido. Esto es aplicable tanto al alumnado como al profesorado durante el proyecto. En una ocasión, a mitad del proyecto un alumno preguntó: "¿Y todo esto para qué lo hacemos?". En esta ocasión le di la palabra a los compañeros del alumno para que recordasen el sentido, porque las crisis de sentido son reales y necesarias y hay que darles espacio de ser y de tener su proceso. En el caso de este proyecto fueron pocas debido a que el proyecto era de corta duración, sin embargo, igual de significativas.

El objetivo de este proyecto es la producción de una obra artística. Se entrenaron las habilidades estéticas del ojo que son imprescindibles para utilizar el móvil como instrumento para la creación. Se seleccionó una modalidad de arte audiovisual: el documental.

El alumnado evolucionó digitalmente: de consumidores de contenidos a creadores de contenidos. Existía diferencia entre el uso de las redes: muchos de ellos ya eran productores en diversas redes sociales (algunos no alcanzaban la edad recomendada), sin embargo, otros no habían grabado un vídeo con la finalidad de ser compartido.

3. ARTE COLECTIVO: PARTICIPACIÓN, COOPERACIÓN Y ARTIVISMO

> *"La ciudadanía debe ser formada para visualizar aquello que no se ve, aquello que parece ser ignorado por intereses utilitaristas y caracterizado por las urgencias, lo inmediato y lo productivo -en términos netamente financieros-. Esto implica visibilizar otros mundos y otras maneras de hacer y ser". [Osuna, 2019, pág. 9)*

Con este proyecto colectivo se han visto unos a otros, se han escuchado mutuamente los diferentes testimonios y han empatizado en diferentes situaciones. También, han encontrado similitudes emocionales por aquello que les produce felicidad y miedo, por soñar parecido. Se reconocieron como una comunidad que, como tal, puede expresarse con un mensaje con componentes emocionales y críticos sobre la realidad que viven. Este proyecto fue llevado a cabo inspirado en el *artivismo*, neologismo que se empezó a usar por artistas como Nina Felshin o José María Mesías Lema creado a partir de arte y activismo.

> *"Se compone de artistas comprometidos con procesos creativos de carácter activista y no activistas que recurren al arte como forma de reivindicación". [Mesías Lema, 2019, pág. 66)*

La ciudad en la que se ha llevado a cabo este proyecto es Dos Hermanas (Sevilla). En concreto, los barrios a los que pertenece el alumnado del IES Torre de los Herberos son socioeconómicamente bajo. Concretamente, uno de los barrios -Los Montecillos- tiene una población principalmente gitana. Por lo general, es un centro con mucho absentismo (45% durante la Covid-19) y con un alto índice de abandono escolar antes de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Es un grupo vulnerable y en riesgo de exclusión social en un centro de difícil desempeño.

Decidí abordar el momento educativo actual con mi *presencia*. Ser con ellos y compartir mi proceso emocional y mental conforme me iba escuchando: a mí misma y a ellos. Pesando la presencia (el quién) más que el qué y el cómo. Me esforcé por aprender los 100 nombres y por darles a cada uno la voz por encima del resultado, de las largas pausas de silencio mientras pensaban, o de los cansancios a las 8 de la mañana

por haber estado metido en las redes sociales hasta altas horas de la madrugada. Me esforcé por reflejar el carácter humanista de la educación trabajando de forma cualitativa, aunque luego tuviese que evaluarles de forma cuantitativa como dicta la norma. Rechacé el sistema de aprendizaje conductual de refuerzos y castigos para atenderles emocionalmente cuando hablaban del miedo a la muerte o del asco y odio a la infidelidad.

Gracias a esto hubo cooperación y pudimos trabajar para alcanzar nuestro objetivo: el documental.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos Generales de Etapa: 1º ESO Andalucía

- Participar en la vida cultural, apreciando el hecho artístico, identificando, interpretando y valorando sus contenidos y entendiéndolos como parte integrante de la diversidad, contribuyendo al respecto, conservación y mejora del patrimonio.
- Emplear el lenguaje plástico, visual y audiovisual para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación y a la convivencia.
- Expresarse con creatividad y descubrir el carácter instrumental del lenguaje plástico, visual y audiovisual como medio de expresión y sus relaciones con otros lenguajes y materias, desarrollando la capacidad de pensamiento divergente y la cultura emprendedora.
- Utilizar las diversas técnicas plásticas, visuales y audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones, analizando su presencia en la sociedad de consumo actual, así como utilizar sus recursos para adquirir nuevos aprendizajes.
- Superar los estereotipos y convencionalismos presentes en la sociedad, adoptando criterios personales que permitan actuar con autonomía e iniciativa y potencien la autoestima.

– Representar de manera objetiva, conociendo las normas establecidas y valorando su aplicación en el mundo del arte y del diseño.

– Cooperar con otras personas en actividades de creación colectiva de manera flexible y responsable, favoreciendo el diálogo, la colaboración, la comunicación, la solidaridad y la tolerancia.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Adoptar una postura ética personal que permita el acercamiento a la verdad individual.

– Cultivar la mirada.

– Desarrollar el pensamiento crítico.

– Reflexionar sobre el lugar que se ocupa en el contexto social cercano.

– Desarrollar la capacidad de extraer una reflexión personal a partir de un medio audiovisual.

– Desarrollar la capacidad de producir materiales audiovisuales con criterio: atractivo, divertido, ameno, entretenido y sorprendente.

– Tratar datos de forma rigurosa y cierta.

– Elaborar secuencias con intención artística.

– Dotar de emoción los datos y las producciones audiovisuales.

3. METODOLOGÍA

3.1 CONTEXTO

El proyecto se desarrolló en Dos Hermanas. Es un municipio con una extensión de 160,48 km^2 ubicado al sur de la ciudad de Sevilla (Andalucía), exactamente a 14,4km de la capital. Geográficamente se

encuentra en la depresión del río Guadalquivir. Lo compone una población total de 133.968 personas (INE 2019) con una edad media de 39,2 años, por debajo de la media española que se encuentra en los 43,55 años (INE 2020).

Actualmente en Dos Hermanas hay 34 centros de Infantil, 30 de Primaria, 14 de Enseñanza Secundaria Obligatoria, 9 de Bachillerato, 5 Centros de Grado Medio, 6 de Superior y 1 de Educación de Adultos.

La economía del municipio gira en torno a dos ejes:

- La agricultura: principalmente cultivos herbáceos de regadío como el algodón y, en menor medida, de secano como el trigo (5.885 ha). También cultivos leñosos de entre los que destaca el almendro.
- Reparación de vehículos de motor y motocicletas. 2.358 empresas activas en 2019 según el INE.

Según un estudio realizado por La Vanguardia con fecha del 26/05/2020, Dos Hermanas es uno de los diez municipios de Andalucía y de los 15 de España con más paro (ocupando el puesto duodécimo). El porcentaje de desempleados entre los nazarenos es del 24,6%. Sin embargo, Dos Hermanas es también la quinta localidad con mayor renta per cápita de la provincia con 9.616 euros por habitante (2017, INE), tras Tomares, Mairena del Aljarafe, Sevilla y Bormujos.

El ayuntamiento de Dos Hermanas tiene un presupuesto anual elevado y destina partidas generosas a la zona sur del municipio, viéndose beneficiado el contexto del centro educativo que nos atañe: IES Torre de los Herberos.

3.2 El Alumnado y las Familias

El entorno social, cultural y económico de la zona sur es desfavorecido. Muchas de las familias están desestructuradas y presentan carencias en los modelos de apego que han promovido en sus senos. El alumnado presenta, por lo general, carencias afectivas o de confianza. El número de familias analfabetas es alto y en su mayoría presentan conductas conflictivas. El alumnado habla de la droga y el narcotráfico como algo

natural y digno de ser enaltecido mediante risas y desprestigio al camino de finalizar los estudios como medio de encontrar trabajo.

Debido a esta forma normalizada de relaciones sociales hay alto índice de absentismo escolar. Este año con la covid-19 ha subido un 5% alegando causas de miedo al riesgo de contagio en el instituto. Normalmente es de un 40% del alumnado y este año, de un 45%. También es habitual los problemas de convivencia en las aulas, casos de acoso escolar, fracaso escolar y difícil o nula implicación familiar.

3.3 El IES Torre de los Herberos

El centro educativo es un centro de Educación Secundaria categorizado como de compensatoria o de difícil desempeño. Se esfuerza por consolidar una buena estructura en la que se puedan construir relaciones estrechas entre el equipo docente, el alumnado y las familias que lo habitan.

Para poder atender las necesidades específicas del centro y su entorno ha elaborado su propio plan de centro. Esto le proporciona aquello que Bolívar Botia (2008) llamó *Autonomía de los centros escolares*. Esto conlleva que el centro desarrolle un modelo organizativo ajustado a las necesidades partiendo del modelo que proporciona el estado en el Boletín Oficial.

Aunque sí que es cierto que en los documentos oficiales del centro se hace una adaptación considerable, el centro está abierto a poder hacer cambios y regulaciones dentro del mismo conforme vayan surgiendo las necesidades. Actualmente es problemático, debido a que los documentos del centro están en trámite de ser cambiados. Por lo tanto, si tuviéramos que situar el IES Torre de los Herberos dentro de un modelo de gestión por sus características generales sería el sociocrítico/político de autores como Hoyle (1982), Ball (1987), Tyler (1991) y Greenfield (1993).

Están imbricadas las motivaciones de sus miembros con los objetivos académicos y disciplinarios ya que este centro, como se ha nombrado anteriormente, tiene un alumnado (principalmente en la Educación Secundaria) que presenta necesidades educativas especiales y sus

respectivas adaptaciones tanto significativas como no significativas. Uno de los objetivos fundamentales en el primer ciclo de Educación Secundaria es afianzar el aprendizaje de la lectoescritura.

El día a día del centro es complicado. Entre los docentes existe un muy buen clima de trabajo y cooperación. Por supuesto que hay dificultades, sin embargo, la gestión que hace el equipo directivo es notable. En el centro existen problemas de disciplina que suelen gestionarse inmediatamente mediante partes que se ponen directamente en la aplicación del centro. Cuando de un aula se expulsa a un alumno o a una alumna este acude acompañado del delegado de la clase al aula de convivencia. En ella se encuentra un profesor de guardia voluntario para gestionar el conflicto concreto que acaba de suceder. Las normas disciplinarias son claras, estables y no se hacen excepciones con su cumplimiento.

Las instalaciones del centro son suficientes, con adaptaciones para la movilidad reducida, sin embargo, los espacios se han visto reducidos y poco aprovechados por las medidas de distancia que se están aplicando por la Covid-19.

Como en todos los centros educativos, se ha dotado al profesorado de portátiles para poder dar respuesta a la enseñanza online. Este es el Plan de Actuación Digital (PAD). Otros programas del centro son la Escuela Espacio de Paz, el Formajoven en el Ámbito Educativo, el Plan Impulsa, el Programa de Acompañamiento (PROA), el Proyecto Steam, el Plan de Igualdad, coeducación, el Plan de Prevención de Violencia de Género, Erasmus + y MAES.

El centro ofrece estudios medios de Carrocería, Administración y Electrónica. Actualmente se está introduciendo la modalidad *Dual* para incrementar la inserción laboral. Además, tienen un programa de preparación para las pruebas PAU.

Existe una tradición extracurricular en el centro: el grupo de teatro. Ha estado dirigido por Jesús Delgado. Con dicho grupo han ganado certámenes y prestigio teatral. Este año, a causa a la Covid-19, no se ha podido llevar a cabo y el alumnado que nos compete, exceptuando el repetidor que sí ha participado años anteriores, no ha podido tener acceso a este. Tradicionalmente hacen en el centro unas Jornadas Científico-

Matemáticas anuales con mucha relevancia a nivel social, ya que se invita a las familias a formar parte de ellas. Sin embargo, este año ha sido excepcional y no se ha permitido el acceso. Además, tampoco han podido participar todos los cursos debido a que estaban en modalidad de enseñanza semipresencial.

3.4 Las Aulas

Las aulas en las que he intervenido activamente son las cuatro líneas de primero de la ESO. En la siguiente tabla recojo valores que por sí solos son el reflejo de la situación en las aulas.

***TABLA** 1: Características del Alumnado*

Ítems	1ºA	1ºB	1ºC	1ºD
Número de alumnos/as	29	22	27	25
Absentismo: casos en manos de los Servicios Sociales	6	6	7	9
3 o más faltas de asistencia durante el proyecto	11	9	11	17
Adaptación Curricular No Significativa	5	3	4	3
Adaptación Curricular Significativa	0	1	3	1
Alumnado Repetidor	5	5	9	6
Suspensos en la Materia (trimestres previos)	9	8	7	8
Protocolos de Bullying	0	1	0	0

3.5 Desarrollo de las Sesiones

Sesión 1: Conocimientos previos y aproximación al documental

En *gran grupo* se conversó sobre los siguientes temas:

- ¿Qué es la comunicación audiovisual?
- ¿Qué formas de comunicar audiovisualmente conocen? Series, Cine, Animación (bidimensional, tridimensional), Documental, publicidad, programas de la tele, videoclips, Videoblogs, Vídeos de YouTube.

– ¿Siempre han sido los mismos medios de comunicación audiovisual? Breve historia del cine y de la animación.

– ¿Tú te comunicas audiovisualmente? Las redes sociales. ¿Con qué herramienta? El móvil: herramienta dominante.

Como era de esperar, el tema audiovisual y de redes sociales suscitó interés y continuamos la conversación hacia la publicidad que se encuentra en las redes sociales.

Para concluir el debate, se expuso en el aula imágenes que desafían a nuestro aparato receptor visual con el que se trabajarán *Las leyes de la Gestalt* y *Las Ilusiones Ópticas*: la imperfección de nuestro aparato receptor.

Sesión 2: Preproducción ¿qué tengo para contar?

El enfoque del documental fue responsabilidad completa del alumnado. Partí de la idea de entrevistarlos de forma colectiva, preguntándoles: qué disfrutaban de su barrio, qué les gustaba hacer y con quién. Entre todos los miembros del aula se escribió sobre un papel continuo organizado por barrios y titulado: Dos Hermanas. En un solo mural se recogieron las ideas de las cuatro líneas de las aulas de 1º de la ESO. Con el resultado se reflexionó sobre los siguientes ítems:

– ¿Qué tenemos para contar?

– Estar pendientes del mundo que nos rodea.

– Aprender del asombro y del interrogante.

– ¿Cuál es el formato adecuado para contar quiénes somos?

– ¿Qué diferencias hay entre cine y documental?

– Explorar posibilidades: ¿Hacemos un documental mudo?, ¿solo música e imagen?, ¿utilizamos cámara oculta?, ¿grabamos cosas normales como si no lo fuesen?, ¿aparecemos nosotros mismos?, ¿le damos la cámara a los ancianos del lugar?

- Desarrollar una historia. Encontrar a los personajes y su conflicto (qué fuerzas o personas se oponen a sus deseos).
- Saber dónde empieza y dónde termina el documental.
- Documentarse (¿hace falta hacerlo cuando se cuenta la propia historia?)
- Si vamos a entrevistar… ¿Qué personas son importantes? ¿por qué? ¿Qué desea? ¿A qué se enfrenta? ¿Entre qué cosas se tiene que decidir?
- ¿Podemos localizar un conflicto? El conflicto que se encontró fue el de *Encontrar mi Lugar en el Mundo.*
- ¿Podemos contar cómo se llegó a la etapa en la que se encuentran?

Sesión 3: Preproducción. ¿Cómo lo cuento?

La sesión se abrió presentando a una artista llamada Dominique Abel. Puse proyectado el trailer de su documental *Polígono Sur*. Fue tierno ver a una alumna entusiasmada porque salía su abuelo y a otras alumnas cantar las canciones que en este se escuchaban.

Junto con el papel continuo de la sesión anterior (ya completado por todas las líneas) se leyeron las ideas anónimas que generaron mucho interés. En este momento los animé a que en nuestro documental no hubiese narrador, que las ideas fuesen expuestas al desnudo ya que muchos se sintieron incómodos con el narrador del documental que vimos al comienzo de la clase.

A continuación, puse en la pizarra cuatro temáticas que fui completando con las ideas que ellos me daban, de esta forma estaban siendo entrevistados: qué me preocupa, qué me da miedo, qué sueño, qué se me opone para conseguirlo.

Al llegar a este punto vimos aspectos técnicos de la producción audiovisual aplicadas al vídeo que habíamos visto y reflexionamos sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué se hace en la preproducción de una obra cinematográfica?
- Qué herramientas disponemos para contarla: el móvil. Grabación en vertical y en horizontal ¿por qué?
- Qué armas disponemos para contarla:
- Los planos y los ángulos. ¿Qué emocionalidad expresan?
- La luz y los colores que componen la escena. ¿También emocionan?
- ¿Cómo hacer que nuestro argumento esté lo mejor contado que podamos? ¿Nos convertimos nosotros mismos en los protagonistas o ser solo entrevistadores que pasan desapercibidos?
- Crear materiales distintos para rellenar visualmente muchos minutos es importante.
- El sonido, la música y la palabra. ¿Qué puedo aportar? En concreto, les pedí que desarrollasen en algún vídeo lo que ellos consideraban su talento. Concretamente conocía que uno de los alumnos de 1ºB rapeaba muy bien y me entusiasmó la idea de que él pudiese ponerle la banda sonora al documental, sin embargo, su situación era difícil y no conseguí que compartiera con el proyecto su música. En nuestras horas de clase, su tutora lo sacaba del aula para hacerle el seguimiento personalizado que se le hace en el centro a los alumnos que se consideran necesitados de atención continuada.

Sesión 4: La verdad a escena

La sesión se abrió presentando a un artista llamado Hubert Sauper. Proyecté un fragmento de su documental *La Pesadilla de Darwin*. Traje a colación las conclusiones del debate de la primera sesión en la que se reflexionaba sobre la sociedad del espectáculo y el consumo y la manipulación de la verdad.

Se les solicitó la tarea del proyecto en esta sesión. La consigna era la siguiente: grabar secuencias de sus vidas cotidianas y de aquello especial que les hiciera ellos mismos. Para ser más concreta, establecí mínimos y máximos: 20 secuencias de temáticas diferentes se corresponden con un sobresaliente; 5 secuencias de temáticas diferentes, un suficiente; 5 minutos de vídeo, un sobresaliente; 2 minutos, un suficiente. Para compartir dicho material se ofreció un banco: una carpeta habilitada en Google Classroom.

Posteriormente, acompañé la consigna con preguntas para que aquello que iban a producir lo hiciesen con la mayor calidad, tanto técnica como artística. Para grabar era necesario que estuvieran vivos, despiertos a lo que ocurría, el móvil, probablemente lo tendrían a mano:

- ¿Cómo se da la sensación en la vida cotidiana? ¿No mirando a la cámara?
- ¿Es esta la verdad si la cámara está presente?
- ¿Qué ocurre con la cámara que nos graba las sesiones?
- ¿Estamos nosotros compartiendo verdades, aunque hubiera una cámara?
- ¿Qué es más importante: la acción o la dicción?
- ¿Disponen de imágenes de archivo que sean relevantes para el documental?

Sesión 5: Análisis de las producciones

En clase se visualizaron las secuencias que facilitó el alumnado, se analizaron aspectos de forma y contenido para que las nuevas aportaciones fuesen optimizándose. Se hizo partiendo del concepto crítica constructiva, en la que, para decir un aspecto a mejorar, previamente, debían formular algo positivo de la propuesta a criticar. Al finalizar la sesión, se animó a continuar la producción secuencias. Esta sesión fue clave para aquellos alumnos que aún no tenían claro qué había que hacer o para que se motivasen a hacerlo, ya que viendo el resultado sentían que lo que se les pedía podía resultar divertido y fácil de hacer.

Sesión 6: Análisis de las producciones, la resolución de problemas técnicos y el esqueleto

Se promovieron ideas para nuevos vídeos mediante *las críticas constructivas.* Se siguió potenciando la motivación para que siguieran enviando material o comenzasen a hacerlo. Debido a diversos problemas técnicos se creó un espacio para darles solución. Se ofrecieron alternativas para mandar los vídeos, inclusive algún alumno, con el permiso del docente, los mostró en el aula directamente desde el móvil.

Sesión 7: Visionado del Documental

La sesión se la dedicamos al visionado del documental que tenía una duración de media hora. Descubrimos tras el primer visionado que las voces eran difíciles de entender, debido a que los medios para recogerlas no fueron los más adecuados por cuestiones técnicas. Para facilitar la comprensión, en las siguientes sesiones creé la versión subtitulada.

También se comentó la posibilidad de hacer que el documental pudiera participar en festivales de cine. Hablamos sobre de los derechos de autor del documental y de la publicación y promoción del mismo. Muchos sentían vergüenza, aunque por lo general estaban conformes con el resultado.

Sesión 5 y 6: STOP MOTION (Adaptación Curricular)

Para el grupo 1ºD las dos últimas sesiones previas al visionado del documental, se plantearon de forma diferente a petición del tutor profesional. Este puntualizó que es un grupo acostumbrado a trabajar en el aula ya que la mayoría no rendirían en horario extraescolar. Efectivamente, solo tres de los alumnos enviaron vídeos grabados fuera del aula. Para estas dos sesiones organicé un taller de *Stop Motion*; animación creada a partir de fotografías.

En la primera sesión se expuso el resultado de vídeos elaborados mediante dicha técnica a través YouTube para que dedujeran qué es y qué pretende transmitir la técnica Stop Motion. Posteriormente, se trabajó por parejas en la creación de los títulos para el documental. Estos se utilizarían para segmentarlo y facilitar su estructura y comprensión.

Consistieron en palabras clave sobre la temática de los vídeos y en frases que enaltecían el sentimiento de comunidad.

Para la segunda sesión proporcioné 4 dispositivos de fotografía con los que realizaron la producción de los fotogramas. Con la misma agrupación por parejas realizarían las fotos: uno movía las letras del título y el otro disparaba con la cámara. Como por grupo se asignaron dos palabras, al finalizar la primera se intercambiaron los roles.

El alumnado disfrutó mucho haciendo esta tarea y previsualizando las fotos en los dispositivos.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Debido al poco tiempo de intervención del que he podido disponer con este grupo, el trabajo podría estar condenado al olvido. Sin embargo, considero que es esperanzador que exista un producto final para poder volver a él y recordar el proceso, las preguntas que quedaron sin respuesta y ser evidencia del desarrollo del pensamiento. Temo que el ejercicio de conciencia y comunicación que realizó esta comunidad sea insignificante en comparación con el resto de experiencias, sin embargo, está realizada desde la pedagogía del corazón esperando ser un soplo de aire fresco. Esta experiencia fue divergente para este alumnado debido a que se compuso de las cualidades de la presencia en el aula (no habitual en este contexto) que José María Toro expone en educar con co-razón:

- Abierta: estableciendo un vínculo consciente y perdurable abriendo el corazón.
- Proactiva: primado el porqué y el para qué sobre el qué y el cómo.
- Que expresa y se expresa: la máquina puede expresar y nosotros decidimos expresarnos (cómo sentimos, amamos de forma consciente, compartida y creativa).

Gracias a iniciativas como esta, el congreso INNTED 2021, permite que sea conocida, compartida y que genere inspiración y motivación a

otros docentes para que el desempeño de otras propuestas de metodologías activas que promuevan el aprendizaje significativo y emocional. Este artículo no deja de ser, como apuntó García (2017) que propone la metodología Montessori, un: *¿Te enseño cómo lo haría yo?*

5. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Me gustaría agradecer el apoyo incondicional a este proyecto a Carlos Morán, mi tutor de prácticas, una persona brillante, trabajadora y un gran docente. También a mi compañera de prácticas y soporte técnico de los planos detalle de este documental a Ángela Vera. Por supuesto, al centro IES Torre de los Herberos y al alumnado protagonista del documental. Gracias a Fran Scott por su creatividad musical, por ponerle acompañamiento sonoro a este proyecto y a Sandra González-Serna por su revisión del artículo. Por último, al inestimable apoyo de Elke Castro, coordinadora de este congreso, por contactarme a través de Redes Sociales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar Botia (2008). *La autonomía de los centros escolares.* Secretaría General Técnica. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Escaño, C. (Coord.) (2019). *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo*. UNED.

Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. (2021, 10 de marzo). *Presupuesto ayuntamiento 2021 (ingresos, gastos, comparativa 2020/2021).* http://www.doshermanas.es/concejalias/hacienda-y-participacion-ciudadana/hacienda/presupuestos-del-ayuntamiento/

Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas concejalía de Igualdad y Educación. (2020). *Servicios Educativos Municipales 2019-2020.* http://www.doshermanas.es/export/sites/ayto-dos-hermanas/concejalias/igualdad-y-educacion/educacion/.galleries/DOCUMENTOS-General/SEM_CUADERNO_2019-20.pdf

García, A. (2017). *Otra educación ya es posible*. Lit-era.

INE. (2021, 7 de marzo). *Edad Media por Españoles/Extranjeros, provincias, Sexo y Año*. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=03007.px#!tabs-tabla

INE. (2021, 7 de marzo). *Indicadores de renta media y mediana*. https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=31205#!tabs-tabla

Redacción La Vanguardia. (2020, 26 de mayo). *Andalucía tiene 10 municipios entre los 15 de España con más paro y 34 de los 50 con menor renta, según el INE.* La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/local/sevilla/20200526/481417568914/andalucia-tiene-10-municipios-entre-los-15-de-espana-con-mas-paro-y-34-de-los-50-con-menor-renta-segun-el-ine.html

Rodríguez, A. (2018). *EducaEMOción: La escuela del corazón*. Santillana.

Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo.* Alfaguara.

ENTRE *SODOMA Y GOMORRA*: HOMOSEXUALIDAD Y REPRESENTACIÓN A PARTIR DE LA CINEMATOGRAFÍA *MAINSTREAM*

ENRIQUE FERNÁNDEZ VILAS[9]
GCEIS[10]

1. INTRODUCCIÓN

Sodom and Gomorrah (Aldrich, 1962), película que hace referencia a un conocido pasaje bíblico es, en definitiva, una puesta en escena de las tentaciones y el vicio humano. Y así es cómo durante siglos se concibió la homosexualidad: como pecado, como delito y como enfermedad/desorden mental; si bien, por falta de espacio, no entraremos en diversas cuestiones en torno al estudio de la homosexualidad, como fue el debate -a finales de los ochenta- entre Halperin y Boswell acerca de sus orígenes.

Asimismo, el interés de las páginas que siguen reside en cómo esto ha sido tratado en la ficción cinematográfica, principalmente en el cine considerado *mainstream*, en el marco de los fenómenos de masas posmodernos y cómo, dentro de lo que entendemos por teoría del imaginario, la percepción estigmatizada puede perdurar en el tiempo, aún tras la despenalización de las prácticas homosexuales.

La facilidad de acceso y la "democratización" del contenido audiovisual[11], con mayor internacionalización de contenidos a nivel global, se

[9] ORCID: https://n9.cl/qp410

[10] Grupo Compostela de Estudio sobre Imaginarios Sociales (GCEIS – GI 1162).

[11] En este punto, autores como González Requena – en varios de sus textos- sustituyen la idea de *medio de comunicación social* por el concepto de *dispositivo televisivo*. Véanse González Requena (1993, 1999) y González Requena y Martín Arias (1994).

postulan como elementos clave para construir esta "cultura de masas" y la incidencia que pueda tener en el imaginario social.

2. DE "PECADORES", A "DELINCUENTES" Y "ENFERMOS": BREVE HISTORIA DE LA HOMOSEXUALIDAD

"Un problema para las sociedades pasadas e incluso, desgraciadamente, para las actuales". Con esta afirmación presentaba Hermuth von Sohel[12], en los años sesenta, su obra dedicada al asunto: *Biografía de la homosexualidad* (von Sohel, 1964). Históricamente utilizada como categoría prejuiciosa y de condena, algunos autores han afirmado que las "conductas homosexuales" son ahistóricas y culturalmente universales (Kirkpatrick, 2000).

Por nuestra parte, entenderemos aquí la "sexodiversidad" y, particularmente, la homosexualidad, como una realidad compleja y transculturalmente diferenciada y no como un mero proceso "civilizador" occidental en cuanto a su aceptación social.

En el marco legal[13], muchas leyes han existido en todo el mundo en represión de la homosexualidad o contra la sodomía. Aquí nos centraremos en aquellos de gran peso para la industria cinematográfica, con India, China y Estados Unidos a la cabeza.

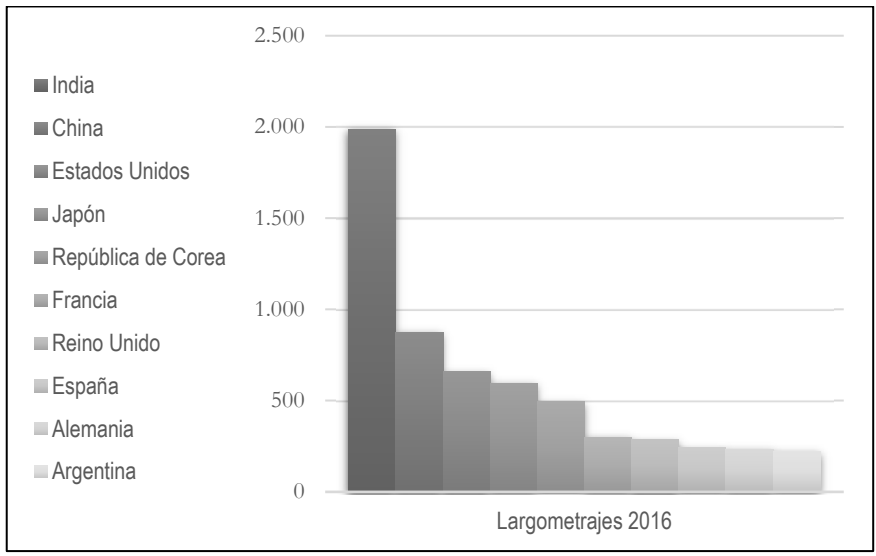
Para el caso de India, que en términos cuantitativos es la primera potencia mundial del séptimo arte y donde la homosexualidad no sería legalizada hasta 2018, sigue habiendo un importante nivel de discriminación, si bien se ha apuntado que la industria cinematográfica "Bollywood" ha contribuido a la normalización de la diversidad (Gopinath, 2008). Asimismo, estudios recientes apuntan a una correlación significativa entre la orientación e identidad sexual y el consumo de alcohol y drogas debido a la ansiedad que la situación les provoca, reiterándose

[12] *Seud*. Enrique Martínez Fariñas.

[13] "El término "homosexualidad" aparece por primera vez en la década de 1860, reemplazando al de sodomía, el cual no hacía referencia a un delito homosexual *per se*" (Giddens, 1992: 223). A partir de su aparición se utiliza de manera denigrante, y no es sino hasta prácticamente los años sesenta cuando deja de considerarse un delito en muchos países.

también importantes diferencias entre homosexualidad, bisexualidad y transexualidad, en detrimento de esta última (Joseph y Chacko, 2020).

FIGURA. 1. *Principales países productores de largometrajes.*



Fuente: elaboración propia a partir de Instituto Estadístico de la UNESCO (2019).

Otro ejemplo, en España, octavo país del mundo en producciones cinematográficas, existió normativa en vigencia desde la Edad Media, donde aquellas conductas sexuales sin fines procreativos serían consideradas contra natura y, por tanto, sancionadas penalmente (Tomás y Valiente, 1990) con el *Fuero de Sepúlveda y los Fueros Reales* (1076) y la *Primera Pragmática contra la Sodomía* (1497). Tras la expulsión de los moriscos de la Península Ibérica se comienza a instaurar un sistema de represión sexual con el fin de la preservación de valores cristianos, si bien no existiría una Inquisición realmente eficaz hasta el Concilio de Trento (García Valdés, 1982).

Pero será con la llegada de los Reyes Católicos cuando comience de verdad en España una etapa dura de represión, caracterizada por la lucha contra los árabes, pero también por su *contraluteranismo* (Bennassar, 1979: 202 y ss). En este aspecto, se creó una política del terror basada en la persecución de herejes. De esta forma, moriscos y judíos

serían los principales objetivos de la persecución de la herejía, pero no los únicos. Este miedo sería también instaurado en el control de la sexualidad a lo largo de todo el territorio ibérico.

El reinado de Isabel y Fernando establecería, a partir de 1497 [*Ley de la sodomía y bestialidad* o *primera Pragmática contra la sodomía*] el crimen de *laesae Majestatis* (García Valdés, 1982), la persecución constante de la homosexualidad o "pecado nefando", creando con ello el Tribunal de la Fe. En caso de no tratarse de un acto sodomita consensuado, o de no ser capaz el acusado de probar tal consenso, los homosexuales mayores de veinticinco años serían acusados de un delito grave, siéndoles impuesta la quema en la hoguera como castigo (Corona de Castilla, ca. 1540:1-4):

> "Porque entre los otros pecados y delitos que ofenden a Dios nuestro Señor, e infaman la tierra, especialmente es el crimen cometido contra orden natural; contra el que al las leyes y derechos se deben armar para el castigo deste nefando delito, no digno de nombrar, destruidos de la orden natural, castigado por el juicio Divino; por el qual la nobleza se pierde, y el corazon se acobarda [...] y se indigna a dar a hombre pestilencia y otros tormentos en la tierra [...] y porque las antes de agora no son suficientes para estirpar, y del todo castigar tan abominable delito [...] y en quanto en Nos sera refrenar tan maldita macula y error [...].

En cualquier caso, cabe destacar la diferenciación social que había en este aspecto. Como en cualquier otro ámbito de la vida social, no sería lo mismo ser plebeyo que noble o clérigo. De hecho, el caso de los clerical, éstos serían tratados con mayor indulgencia, puesto que el control sobre ellos sería mucho menor (Goodich, 1976).

Más recientemente, hasta el final de la dictadura franquista, la homosexualidad sería reprimida y condenada con la *Ley de Vagos y Maleantes* [desde la reforma de 1954] y sustituida posteriormente por la *Ley sobre peligrosidad y rehabilitación social* [1970, hasta 1995]. Por ello, la cinematografía "gay" comienza a normalizarse a partir de los años ochenta, mucho más tarde que en estados vecinos como el francés o el británico, con democracias liberales consolidadas.

Los inicios del cine español LGBTI se contextualizan dentro de la Transición española, caracterizada por "La Movida", fenómeno sociocultural, musical y estético predominante en esos años. En cuanto al desarrollo cinematográfico en este período, como diría Christian Zimmer, "toda moda es siempre signo de algo más profundo, es decir, un epifenómeno" (1976: 9), reflejo de la realidad en el caso español de la época. La mayoría de la literatura especializada hace una importante distinción conceptual al respecto: el cine *en* la transición y el cine *de* la transición (Trenzado, 1999).

Es un período marcado por un cine considerado "liberal", donde el vacío ideológico se ofrece como una oportunidad para dejar paso a la nueva España europea, progresista (Redero, 2004), pero que no parece conllevar un cambio paralelo al político o de influencia mutua. Que no se dé esta interdependencia se achaca, algunas veces, al poco significado político de las películas producidas, si bien la situación era de una apertura nunca vista para la creación cinematográfica. Filmes tan recordados como *Demonios en el jardín* (Gutiérrez Aragón, 1982), *Las Bicicletas son para el verano* (Chávarri, 1984), *Los santos inocentes* (Camus García, 1984), *Sé infiel y no mires con quién* (Rodríguez Trueba, 1985), *Réquiem por un campesino español* (Betriu Cabeceran, 1985), *Remando al viento* (Suárez Morilla, 1988), *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Almodóvar, 1988), *Amanece que no es poco* (Cuerda Martínez, 1989) o *Bajarse al moro* (Colomo Gómez, 1989), son muy representativos de esta época, algunos de ellos impensables pocos años atrás. De igual forma ilustrativa aquella frase de Camilo José Cela comentando el nuevo panorama: "España se ha puesto cachonda" (Kowalsky, 2007: 205), para referirse a otra tendencia dada en el momento: "el destape".

Para ilustrar lo comentado, cabe destacar la trayectoria de Pedro Almodóvar, con dos conocidos filmes en concreto: *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (Almodóvar, 1980) y *La ley del deseo* (Almodóvar, 1987). La primera resulta el primer largometraje de relevancia en su filmografía. La segunda, siente años más tarde, denota un salto de

calidad. Ambas comparten la temática homosexual[14]. Se ha dicho que con Almodóvar que:

> "observamos cómo la explicitud de las diferentes variantes sexuales encuentra perfecto acomodo en su cine y se convierte así en uno de los referentes para la subcultura gay, un ámbito que cada vez más, y gracias a autores como el director español, ha visto su "salida del armario" del ambiente cultural *underground.* El éxito comercial de películas suyas como *Todo sobre mi madre* [con la presencia de transexuales y una pareja de lesbianas) o de *La piel que habito* (donde el deseo sobre la identidad sexual es ambiguo dado el carácter de transexual forzado del personaje principal) viene así a demostrarlo". (De la Torre Espinosa, 2018: 128).

Por ello, el ejemplo del director español se postula como útil para visualizar las nuevas representaciones contemporáneas del cine comercial. Pese a que no se trate de cine norteamericano, son filmes que no han pasado desapercibidos y que, de un tiempo a esta parte, su cine se ha hecho *mainstream*, con una continuada presencia en los grandes festivales internacionales.

[14] Las temáticas de las películas de Almodóvar han causado controversias, debate público y reacciones ultraconservadoras hacia su figura. Algunos medios entendían que "«Nuestro Pedro" ha conseguido elevar la anécdota a categoría y hoy es el difusor por el mundo de unos estereotipos con los que nos identifican por el mundo. España es un país de travestidos, homosexuales, yonquis, histéricas…" (The Guardian cuenta las multimillonarias subvenciones a Almodóvar y éste se enfada, 2008, 25 de junio).



Cartel y fotogramas de La ley del deseo (Almodóvar,1987).

Escrita y dirigida por el propio Almodóvar, *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* supuso la primera película comercial del director español, bajo un reducido presupuesto [en torno a 6.000.000 pta., unos 37.000 euros].

Con Carmen Maura [Pepi] como personaje principal, el filme abarca temáticas que eran objeto de censura pocos años atrás, como la normalización del sexo y las drogas y dentro del contexto que se exponía anteriormente, la "Movida madrileña", y donde aparecen diversos elementos "pop". El filme, siendo el primer largometraje del autor

> "articula ya un desafío a la subjetividad de la mirada hegemónica del cine clásico, encarnada significativamente por un policía, que en esta película adquiere el papel de policía del deseo sexual tradicional, voeurista, heteronormativo y violento". [Zecchi, 2015: 36).

En este caso, se representa la homosexualidad de una de ellas [Bom, interpretada por María Olvido Gara "Alaska"], cantante punk que, a partir de conocer a Pepi, comienza su historia con ella, apareciendo diversas escenas de carácter sexual entre ambas, como las agresiones sadomasoquistas o la famosa escena del "*pissing*".

El segundo filme que se expone fue dirigido por un Almodóvar más maduro, con ya cierto reconocimiento. Se trata de la película que aborda una relación homosexual de forma más explícita y continuada. Lo más importante de esta obra reside en cómo la homosexualidad es normalizada, de cara a sus protagonistas asumir la alteridad y diversidad sexual de forma que no signifique algo "revolucionario".

Finalmente, y siguiendo a Smith (1998), se entremezclan la crítica a la representación y la relación de ambos protagonistas en un contexto heterosexual, todo ello, dentro de la cotidianeidad de sus vidas.

En el caso del cine de Pedro Almodóvar, éste ha pasado de un canon periférico *queer* a *mainstream,* principalmente desde la consecución de numerosos premios en festivales internacionales y la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios* que le daría impulso y reconocimiento internacional. Dado su contexto particular, Almodóvar se erigió como una referencia para el cine LGBTI, que culmina con una de sus películas más recientes, de carácter autobiográfico, *Dolor y gloria* (Almodóvar, 2019).

En los Estados Unidos, la referencia del cine comercial en el mundo e históricamente hegemónica (Shin y Namkung, 2008), hubo legislaciones contra la sodomía hasta el año 2003, derogadas todas ellas a partir

del "*Caso Lawrence contra Texas*" en la Corte Suprema de los Estados Unidos y, dentro de las Fuerzas Armadas, hasta la derogación del popularmente conocido como "*Don't Ask, Don't Tell*", por el presidente Barack Obama en 2010.

Lo paradójico del territorio norteamericano es la demora en la legalización de la homosexualidad, teniendo en cuenta, por un lado, que esta temática ya estaría presente en filmes muy anteriores; y la aparición ya en los años cincuenta de los conocidos como "Informes Kinsey" (Kinsey *et al*., 1998a/ 1948 y Kinsey *et al*., 1998b/ 1953)[15], por otro. La década de los cincuenta,

> "Son años en que la llamada Caza de Brujas de Hollywood[16] hizo que diversas personalidades del cine figuraran en 1947 en sus "listas negras", sospechosos de comunismo y otras actividades antiamericanas. Este fenómeno se mantuvo hasta el año '54 en que el senador McCarthy fue expulsado del Senado […] La noche del 27 al 28 de junio de 1969 [actual día del Orgullo], la policía realizó una redada en un conocido bar de ambiente neoyorquino, el Stonewall Inn. Los disturbios tomaron la dimensión de un acto de resistencia civil contra la discriminación". [Sánchez del Pulgar, 2017: 101).

[15] La obra de Kinsey y sus colaboradores llama la atención ya desde los agradecimientos: "to the twelve thousand persons who have contributed to these data and who the eighty-eight thousand more who someday, will help complete this study" (Kinsey, 1998a: iv). Se percibe la ambición de un proyecto que, si ya ha marcado un antes y después en la historia de la investigación sexual, pretendía hacerlo aún en mayor medida. En el filme Kinsey (Condon, 2004) se llega a hablar de la utilización de sujetos que, desde un punto de vista ético, llegó a ser muy criticado. Por un lado, las críticas por promover un discurso contra los "valores de la familia" y, por otro "se le acusó de inventar datos, de retorcer las muestras y las entrevistas para obtener los datos que él previamente pretendía" (Landarroitajauregi Garai, 2008: 16). También, el propio Landarroitajauregi le critica los juicios de valor emitidos, definiendo esto como "moral antimoralista" (Landarroitajauregi Garai, 2008: 51 y ss) entendiendo que esta no es labor de un científico. Por ello, en 1950, la National Science Foundation (NSF) solicitaría a la American Statistical Association (ASA) una evaluación de la metodología practicada por Kinsey y sus colaboradores. Dentro de la obra de Kinsey et al., destaca la creación de la conocida como "Escala de Kinsey", donde los sujetos de investigación responderían su deseo sexual hacia personas del mismo sexo o del contrario, en una escala nominal 0-6. Un resumen adaptado en lengua castellana de estas escalas puede encontrarse en Saavedra (2006).

[16] Basándose en el principio del *Argumentum ad ignorantiam*, la represión *McCarthyiana* perseguiría a toda aquella persona bajo una acusación antiamericana por poco fundamento que ésta tuviera. De ahí la idea de la «falacia de McCarthy".

Parte del estereotipo homosexual, principalmente el de "*sissy boy*"[17], sigue siendo utilizado actualmente como *gag* en las producciones hollywoodienses, como es el caso de la famosa serie *Modern Family* (Lloyd y Levitan, 2009), en antena hasta el año 2020. Caso similar para la "reina de las *sitcoms*", *Friends*, donde en varios capítulos aparecen no solo estereotipos, sino comportamientos de carácter homófobo por parte de sus protagonistas[18]. En estos casos, la norma habría permitido un contenido abiertamente manifiesto y de normalización de la homosexualidad, así como de afecto entre personas del mismo sexo. Ya no hablamos, por tanto, de censura legal, sino de autocensura y prejuicio de sus creadores/as.

2.1 La homosexualidad como enfermedad

"La homosexualidad es una anomalía que consiste en la desviación de la atracción afectivo-sexual, por la cual el sujeto experimenta una inclinación hacia –y puede mantener relaciones con– personas de su mismo sexo" (Fuentes, 2006: 71). Con ese párrafo se definía, no hace demasiados años, la homosexualidad en un manual de bioética resultado de un Seminario católico celebrado el año anterior en San Rafael, en la provincia argentina de Mendoza. No se pretende, por supuesto, darle a este texto una importancia que no posee, sino que sirva de ilustración para entender cómo se ha configurado históricamente el discurso en torno a la homosexualidad, con consecuencias en la actualidad.

Se trata, desde este punto de vista, de una perversión moral que, si bien ha sido abandonada la idea de una "cura" o "corrección" en un sentido biomédico, sí que se sigue insistiendo en la posibilidad de un tratamiento terapéutico que reduzca o modifique las inclinaciones sexuales de la persona:

> "El delicado problema de la homosexualidad se puede configurar, en un cierto estadio de su ejercicio, más como una enfermedad que hay que tratar mediante la psicoterapia, que como un vicio deliberado; desde un punto de vista objetivo y salvo el juicio de imputabilidad

[17] Al respecto, véase Ariza (2018).

[18] Particularmente, el capítulo 13 de la quinta temporada (Mancuso, 1999) y el 6 de la novena (Bright, 2002) son excepcionalmente ilustrativos.

> subjetiva, hay que considerarla como una anomalía que se debe prevenir, curar y corregir, mientras sea posible y en los límites de lo viable; porque la sexualidad tiene una orientación objetiva heterosexual hacia la conyugalidad". [Sgreccia, 1996: 318).

También, entre la literatura de divulgación, algunas obras de relativa reciente publicación han formado parte de la agenda mediática en los últimos años, como es el caso del texto Richard Cohen (2004), publicado bajo el título *Comprender y sanar la homosexualidad* o la obra del teólogo Aurelio Fernández, *El matrimonio de homosexuales. Una contradicción* (Fernández Meza, 2005).

Desde el siglo XIX[19], aparece el homosexual como paciente. Un paciente, que podríamos entender como "alienado" de su verdadero *ego*[20]. Esta construcción médico-psiquiátrica decimonónica (Cornejo Espejo, 2007) intenta asumir, mediante el control del cuerpo, lo que la Iglesia ya no era capaz de regular, dada una secularización cada vez mayor de las sociedades occidentales. A partir de aquí y hasta finales del siglo XX, la homosexualidad recibiría el tratamiento que han dispensado a la cuestión las disciplinas PSI, formando parte del imaginario biologicista del modelo médico[21].

Aún en los años sesenta y setenta, la ciencia intentaba buscar un tratamiento para la "conducta desviada". Un artículo de Bancroft y Marks (1968), uno de los trabajos de los que se hace eco Estupinyà Giné (2016) y publicado en una de las revistas científicas de mayor prestigio en el momento, exponía diferentes terapias relacionadas con el electrochoque con el objetivo de corregir la homosexualidad, el travestismo o los fetiches sadomasoquistas.

La homosexualidad permanecerá como categoría de enfermedad mental hasta su supresión en 1973 (Drescher, 2015) y consecuentemente la publicación del DSM-III sin su presencia (American Psychiatric Association, 1980).

---

[19] Anteriormente, "se concentró la atención de la moral eclesial y del castigo eclesial, del derecho civil y de la pedagogía de la Ilustración, especialmente en la conducta" (Hopman, 2000: 113).

[20] De ahí el término «alienista" que se utilizaba para designar al médico psiquiatra (Brown, 2004).

[21] Véase, en este aspecto, Torres Cubeiro (2012).

Como vemos, el estigma estará hasta las décadas más recientes arraigado en las sociedades, particularmente la norteamericana, hegemónica en el mercado audiovisual. Será por todo ello, por lo que, hasta finales de siglo, la homosexualidad sería tratada en la gran pantalla desde la representación latente, y no explícita (Sánchez del Pulgar, 2017).

2.2 La discusión contemporánea

En la década de 1980, Diamond y Karlen (1980) propondrían un cambio terminológico en forma de adjetivación de los sustantivos utilizados para identificar personas, sustituyendo los términos habituales (homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad) por "andrófilo" (*male loving*), "ginecófilo" (*female loving*) y "ambifílico" (*both loving*) (Diamond, 2002), con el objetivo de desarraigar el estigma y tabú atribuidos a las categorías tradicionales. Asimismo, ideas muy arraigadas como la diferenciación hormonal serán abandonadas de un tiempo a esta parte (Bancroft, 1994).

TABLA. 1. *Resumen. Los debates contemporáneos.*

Informes Kinsey	1950s	Kinsey, 1998a/1948 y 1998b/1953 (v. Saavedra, 2006)
Estereotipo sexo anal	1970s	Diamond, 1972
Orígenes	1980s	Halperin vs. Boswell (v. Solana, 2018)
Ahistoricidad/Universalidad	2000s	Kirkpatrik, 2000
Diferenciación hormonal	1990s	Bancroft, 1994
Genética	2019	Ganna *et al*., 2019

Fuente: elaboración propia

De reciente publicación es el artículo de Ganna *et al*. (2019), con el mayor muestreo -en este sentido- realizado hasta la fecha. Con una población de casi medio millón de personas incluidas en la muestra (477.522), han concluido el poco peso de los genes en el comportamiento sexual, algo que ya se venía confirmando desde hace tiempo en estudios de menor impacto, pero que había sido objeto de atención por numerosos investigadores tiempo atrás.

Finalmente, prácticas sexuales como el sexo anal, han sido culturalmente asociadas a las relaciones homosexuales, pero cada vez más frecuente en parejas heterosexuales tras superar, primeramente, ese estigma social (Diamond, 1972). Esto nos lleva a pensar en una normalización paulatina[22] de las diferentes prácticas en, al menos, las sociedades occidentales, y a la que el cine puede contribuir en base a sus representaciones.

3 "*ONCE UPON A TIME IN HOLLYWOOD*": REALIDAD Y REPRESENTACIÓN[23].

Se ha dicho que "las películas son como declaraciones de amor, en el sentido de que, más que representaciones de la realidad, el cine articula complejos intercambios de ideas, emociones y sensaciones que comúnmente quedan fuera de cuadro en los textos antropológicos y etnográficos tradicionales" (MacDougall, cit. Lipkau Henríquez, 2009: 234). Aquí, bajo un título que hace referencia al más reciente de los filmes de Tarantino (2019), exponemos cómo la cultura de masas propia de la contemporaneidad influye en la construcción de imaginarios sociales a

[22] Un ejemplo concreto son los *Batak* de Sumatra, en la que se permiten las relaciones homosexuales antes del matrimonio. Los jóvenes son enviados a vivir juntos cuando llegan a la pubertad, donde mantienen relaciones entre parejas del grupo. Estas prácticas son, habitualmente, abandonadas una vez se casan (Money y Ehrdhart, 1972).

[23] Aquí entenderemos la representación de dos formas: la cinematográfica (escénica) y la vinculada al concepto de imaginario (representación social, a la que abreviaremos como RS). Aunque tanto imaginario como representación son dos elementos constitutivos de la realidad, los imaginarios aparecen y hacen posible un determinado orden social (Pérez Rubio, 2009) y para aquellos autores/as venidos de la tradición de la sociología sistémica, tiene un componente eminentemente comunicativo, la comunicación como creadora de realidad. Para un debate acerca de esta cuestión véanse las obras de Carretero Pasín y Coca (2009) y de Pintos (1995).

partir de la representación cinematográfica. En torno a ello, partimos de una premisa:

> "Si los individuos definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias" [W. I. Thomas, cit. Merton, 1970/1957: 419)



Fuente: fotogramas de *Elisa y Marcela* (Coixet, 2019) y *Call Me by Your Name* (Guadagnino, 2017).

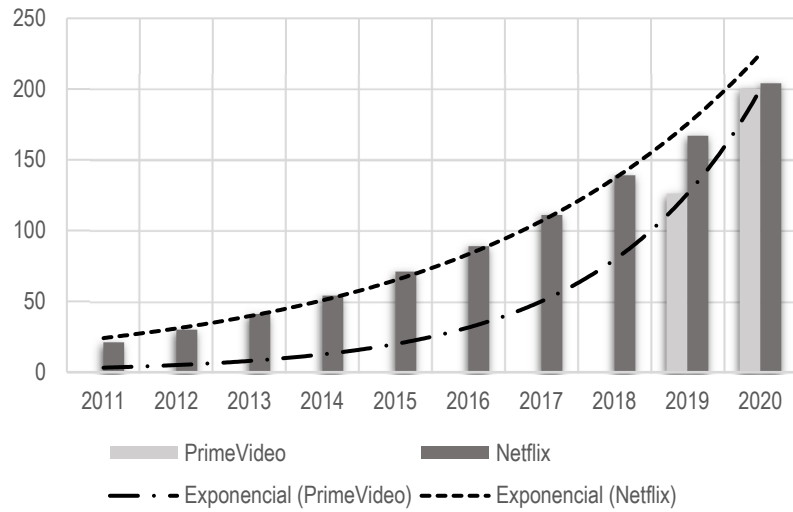
Hace ya más de una década que teóricos de la comunicación propusieron términos como *hipertelevisión*[24] (Scolari, 2008a, 2008b). Pero es que, durante estos últimos diez años, los *mass media* y los nuevos modelos de negocio en la distribución de contenido bajo demanda[25] han sufrido radicales cambios, proporcionando de forma asequible un nivel de contenido audiovisual jamás visto. Netflix, PrimeVideo[26] (Amazon), Disney +, HBO, Apple TV+, Paramount+ (CBS), Peacock (NBC) o la alternativa española de cine independiente Filmin, están siendo los principales exponentes de televisión mediante *streaming*.

[24] El término configura el siguiente estadio de la diferenciación realizada por Umberto Eco años atrás: *paleotelevisión*/*neotelevisión* (Eco, 1986).

[25] En este sentido, hay quien ha señalado (Ojer Goñi y Capapé, 2012) que la clave de la hegemonía de las *majors* se ha basado "en el control de la distribución nacional e internacional de sus obras [que] se basa en una estructura empresarial vertical que controla la producción, distribución y exhibición de las obras cinematográficas. Este elemento unido al hecho de que se dirige a todo el mundo hace que se beneficie de las economías de escala y de alcance" (2012: 199).

[26] Téngase en cuenta que los datos que proporciona Amazon, Inc., contabiliza todas las suscripciones a AmazonPrime, lo que no significa que todos esos clientes consuman contenido audiovisual de PrimeVideo.

***FIGURA. 2**. Evolución de suscripciones en las principales compañías de streaming. En millones.*



Fuente: elaboración propia a partir de datos de las compañías y Orús (2021).

A menudo, lo *mainstream*, en sentido de Martel (2011), ha sido criticado por cierta cultura burguesa de sesgo elitista que considera el *entertainment* alejado de sus reducidos y exclusivos círculos. Pero son estos fenómenos los que crean realmente los imaginarios más arraigados, al ser expuesta un mayor número de audiencia y los que cobran especial relevancia para con la cuestión educativa. La representación cinematográfica, al igual que cualquier otra, parte de una premisa: ¿qué narrar? o ¿qué historia contar? (Aguilar Carrasco, 2015). Dicha elección dependerá en gran parte de los criterios e intereses de sus creadores y compañías inversoras. Pero también cabe otra cuestión, y es cómo narrarlo. El estigma ya presente en directores/as y guionistas puede por ello ser esencial para el desarrollo de la cinta.



Fuente: Guadagnino (2017), Kechiche (2013), Lee (2005), Mills (2010) y Mitchell (2006).

Filmes como *Boys Don't Cry* (Peirce, 1999), *Brokeback Mountain* (Lee, 2005), *Shortbus* (Mitchell, 2006), *Beginners* (Mills, 2010), *La Vie d'Adèle* (Kechiche, 2013), *Moonlight* (Jenkins, 2016) o *Call Me by Your Name* (Guadagnino, 2017) son grandes exponentes de esta temática en el cine hollywoodiense contemporáneo.

3.1 Educación, Cine y Diversidad Sexual

Algunos autores han afirmado que "la educación es un factor con gran influencia en la posición social y económica de la gente, y, por tanto, en su bienestar material […] un canal eficaz de promoción social y un potente generador de riqueza agregada" (Requena y Bernardi, 2008: 262). Sin negarla en su totalidad, rechazamos absolutamente esta perspectiva de carácter funcionalista entendiendo -desde una base antropológica que le es inherente- que la educación abarca y es raíz de mayor impacto en un sentido de producción y reproducción de valores.

Si la escuela como órgano social y de gran impacto social, se ha dedicado preferentemente a explicar la sexualidad en términos de

reproducción y procreación (Huerta y Alonso Sanz, 2015), aquí entendemos, a partir de herramientas de entretenimiento, que la diversidad presente en las escuelas tiene que ser forzosamente entendida desde un punto de vista antropológico. Para la presente, seguimos la línea apuntada por Pilar Aguilar (2015) en tanto que entender lo audiovisual como instrumento de educación sentimental en la Modernidad. Adicionalmente, consideramos no solo la importancia de entender y gestionar la diversidad sexual desde la tolerancia y la normalización, sino la necesidad -olvidada y denostada- de explicar, reflexionar y debatir sobre el placer desde edades ciertamente tempranas.

De la misma forma, se postula necesario añadir que, en la Posmodernidad, el aumento de los niveles educativos, el vuelco ocupacional de las mujeres y los procesos de secularización han propiciado un cambio cultural traducido en nuevas formas de familia. En los centros educativos contemporáneos nos encontramos ante familias homoparentales [y homomarentales][27] en las que, cada una de las personas que conforman la pareja, han procreado mediante técnicas de reproducción humana asistida [TRHA] o adopción. En los últimos años, se han realizado películas relacionadas con las TRHA como *Starbuck* (Scott, 2011) y *Delivery man* (Scott, 2013) ambas dirigidas por Ken Scott, o *The Kids are All Right* de Lisa Chondolenko (2010).

En este sentido, el uso de las TRHA es propio del marco de lo "posmoderno", un neologismo, según Lipovetsky (2014), que describe el cambio sociocultural en las "sociedades democráticas avanzadas", poniendo en valor la reorganización del funcionamiento social, el debilitamiento de lo autoritario y la consiguiente liberación de la que se beneficia la diversidad sexual.

Aquí, se entremezclan dos significantes tradicionalmente inseparables: progenitor y padre/madre. Históricamente, en la familia heterosexual monógama propia de las sociedades occidentales, ambos comparten

[27] Existe cierta discusión al respecto del uso del término "homomarental", para referirse a una maternidad ejercida por dos mujeres homosexuales. Si bien no es objeto de este texto discutir cuestiones de inclusión lingüística, cabe señalar la importancia del vocabulario en un nivel político y educativo, siendo este determinante para el activismo y el pensamiento crítico.

significado. Hasta los tiempos posmodernos, se entendía que la única posibilidad era el núcleo padre-madre-hijos/as, forma comprendida como universal, y que gozaba de legitimación por antropólogos como George Murdock (1949), que tenía como pilar principal la cuestión reproductiva.

Por su parte, en el contexto de Posmodernidad presente, la funcionalidad de la categoría "padre" o "madre" únicamente será posible si existe una persona con voluntad de ejercerla. En este marco, ¿cómo se llegan a construir vínculos afectivos con una persona externa, ajena al núcleo familiar? El significante dado posibilita esta construcción, en tanto en cuanto tiene lugar una identificación, un reflejo. Desde Lewis Morgan (1871), la consanguineidad ha sido entendida como base incuestionable de todo sistema de parentesco, lo cual se difumina para estos casos. Vemos así, como en los nuevos modelos de familia angloeuropea occidental, desafían "la creencia de que únicamente la procreación instituye el parentesco" (Weston, 2003: 67).

A lo largo de los últimos años, familias homoparentales han comenzado a ser relativamente aceptadas en diferentes sociedades posmodernas, si bien sigue siendo objeto de rechazo en una buena parte de estas, al ser entendida la familia como un "objeto único" (Weston, 2003) donde "gay" y "familia" son concebidas como categorías mutuamente excluyentes, en torno a un discurso de "amenaza" a la institución familiar tradicional, por lo que será la educación reglada la que deba funcionar como actor de normalización.

4. A MODO DE CIERRE

Alguna autora ha entendido que la ficción audiovisual no solo trasmite mensaje, nos incide y nos modela, sino que además exacerba la huella que nos deja en dos sentidos: el imaginario y el emocional (Aguilar Carrasco, 2015). Aquí nos interesa el primero de ellos. Cómo la *pantallización*, emulando a Lipovetsky (2009), crea imaginarios[28], representando y reelaborando realidades. En esta línea, existe una

[28] Véase la obra de Gèrard Imbert (2017).

preponderancia del relato audiovisual en detrimento de las narraciones escritas, lo cual eleva el análisis de estos soportes a un interés inmenso y de amplio espectro desde un punto de vista socioantropológico.

Tal y como hemos visto, la homosexualidad ha estado y está cargada de prejuicios y estigma en el imaginario colectivo, y todavía penada y perseguida en muchas sociedades.

La ficción audiovisual, aun partiendo de la realidad, se retroalimenta para con ella, por lo que cabe cuestionar aquellos casos que supongan cualquier impedimento a la liberación sexual o, que de una u otra forma, contribuyan a crear o perpetuar la estigmatización. El cine, por tanto, parte de una cuestión de representación en tanto que fortaleza, pero también como debilidad o peligro (Aguilar Carrasco, 2015), dependiendo quién y de qué forma active este dispositivo.

5. REFERENCIAS

Aguilar Carrasco, P. (2015). "La ficción audiovisual como instrumento de la educación sentimental en la Modernidad". En A. Hernando González (Ed.). *Mujeres, hombres, poder: subjetividades en conflicto* (25-52). Traficantes de Sueños.

Aldrich, R. (Dir.) (1962). *Sodom and Gomorrah* [largometraje]. Pathé/ SGC/ Titanus.

Almodóvar, P. (Dir.) (1980). *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* [largometraje]. Figaró Films.

Almodóvar, P. (Dir.) (1987). *La ley del deseo* [largometraje]. El Deseo/ LaurenFilm.

Almodóvar, P. (Dir.) (1988). *Mujeres al borde de un ataque de nervios* [largometraje]. El Deseo/ LaurenFilm.

Almodóvar, P. (Dir.) (2019). *Dolor y gloria* [largometraje]. El Deseo.

American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-III.* American Psychiatric Pub.

Ariza, S. (2018). "Las plumas son para las gallinas": masculinidad, plumofobia y discreción entre hombres. *Disparidades. Revista de Antropología*, *73*(2), 453-470.

Bancroft, J., y Marks, I. (1968). Electric aversion therapy of sexual deviations. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, *61*(8), 796–799.

Bancroft, J. (1994). Homosexual orientation: The search for a biological basis. *The British Journal of Psychiatry*, *164*(4), 437-440.

Bennassar, B. (1984). *Inquisición española: poder político y control social.* Crítica.

Betriu Cabeceran, F. (Dir.) (1985). *Réquiem por un campesino español* [largometraje]. Nemo Films/ Venus Producción.

Bright, K. S. (Dir.) (2002). "The One With The Male Nanny" [episodio de televisión] En K. S. Bright, M. Kauffman, y D. Crane (productores ejecutivos). *Friends*.Warner Bros. Television/ Bright-Kauffman-Crane Productions/ National Broadcasting Company.

Brown, J. A. C. (2004). *Técnicas de persuasión*. Alianza Editorial.

Camus García, M. (Dir.) (1984). *Los santos inocentes* [largometraje]. Ganesh.

Carretero Pasín, E. A. y Coca, J. R. (2009). *Sociología de los márgenes*. Hergué.

Chávarri, J. (Dir.) (1984). *Las Bicicletas son para el verano* [largometraje]. InCine/ Jet Films/ Impala.

Cholodenko, L. (Dir.) (2010). *The kids are all right* [largometraje]. Focus Features.

Cohen, R. (2004). *Comprender y sanar la homosexualidad*. LibrosLibres.

Coixet, I. (Dir.) (2019). *Elisa y Marcela* [largometraje]. Rodar y Rodar/ Netflix España/ Lanube Películas/ Zenit/ TV3.

Colomo Gómez, F. (Dir.) (1989). *Bajarse al moro* [largometraje]. Lolafilms/ Ion Films

Condon, B. (Dir.) (2004). *Kinsey* [cinta cinematográfica]. American Zoetrope/ Myriad Pictures.

Cornejo Espejo, J. (2007). La homosexualidad como una construcción ideológica. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, *2*(16), 83-108.

Corona de Castilla (ca. 1540). *Archivo General de Simancas Leg. 1, num. 4. Título XXX. De la sodomía y bestialidad*. Simancas.

Cuerda Martínez, J. L. (Dir.) (1989). *Amanece que no es poco* [largometraje]. Compañía de Aventuras Comerciales/ Radio Televisión Española.

De la Torre Espinosa, M. (2018). Modelos de intermedialidad en la adaptación cinematográfica del teatro homosexual en el cine de Pedro Almodóvar. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *13*(1), 117-133.

Diamond, M. (1972). Anal Sex. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 6(1), 178.

Diamond, M. (2002). Sex and gender are different: Sexual identity and gender identity are different. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 320–334.

Diamond, M., y Karlen, A. (1980). *Sexual decisions*. Little Brown.

Drescher J. (2015). Out of DSM: Depathologizing Homosexuality. *Behavioral Sciences*, 5(4), 565-575.

Eco, U. (1986). *La estrategia de la ilusión*. Lumen.

Estupinyà Giné, P. (2016). *S=EX2: La ciencia del sexo*. Vintage/Random House.

Fernández Meza, A. (2005). *El matrimonio de homosexuales. Una contradicción*. Palabra.

Fuentes, M. A. (2006). *Cuestiones fundamentales de bioética*. Instituto del Verbo Encarnado.

Ganna, A., Verweij, K. J., Nivard, M. G., Maier, R., Wedow, R., Busch, A. S., Abdellaoui, A., Guo, S., Sathirapongsasuti, J. F., Lichtenstein, P., Lundström, S., Långström,N., Auton, A., Harris, K. M., Beecham, G. W., Martin, E. R., Sanders, A. R., Perry, J. R. B., Neale, B. M., y Zietsch, B. P. (2019). Large-scale GWAS reveals insights into the genetic architecture of same-sex sexual behavior. *Science*, *365* (882).

García Valdés, A. (1982). *Historia y presente de la homosexualidad*. Akal.

Giddens, A. (1992). *Sociología*. Alianza Editorial.

González Requena, J. (1993). El dispositivo televisivo. *Área Cinco*, 2, 56-70.

González Requena, J. (1999). *El discurso televisivo. Espectáculo de la Posmodernidad.* Cátedra.

González Requena, J., y Martín Arias, L. (1994). El texto televisivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 4-13.

Goodich, M. (1976). Sodomy in ecclesiastical law and theory. *Journal of Homosexuality, 1*(4), 427-433.

Gopinath, G. (2008). Queering Bollywood: Alternative sexualities in popular Indian cinema. *Journal of Homosexuality*, *39*(3-4), 283-297.

Guadagnino, L. (Dir.) (2017). *Call Me by Your Name* [largometraje]. Frensy Film Company/ La Cinèfacture/ RT Features/ Water's End Productions.

Gutiérrez Aragón, M. (Dir.) (1982). *Demonios en el jardín* [largometraje]. Luis Megino Producciones Cinematográficas.

Hopman, J. (2000). "La sodomía en la historia de la moral eclesial". En J. Olavarría y R. Parrini (Eds.) *Masculinidades. Identidad, sexualidad y familia* (113-122). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Huerta, R., y Alonso-Sanz, A. (Eds.). (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. Universitat de València.

Instituto Estadístico de la UNESCO (2019). *Feature film production*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Imbert, G. (2017). *Cine e imaginarios sociales: el cine posmoderno como experiencia de los límites, 1990-2010.* Cátedra.

Jenkins, B. (Dir.) (2016). *Moonlight* [largometraje]. A24/ Plan B Entertainment/ Pastel Productions.

Joseph, A., y Chacko, N. (2020). Perceived Discrimination, Anxiety and Alcohol Use among Homosexual, Bisexual and Transgender Communities: A study from South India. *Mukt Shabd Journal*, 9(9), 1109-1127.

Kechiche, A. (Dir.) (2013). *La Vie d'Adèle – Chapitres 1 et 2* [largometraje]. Quat'sous Films/ Wild Bunch.

Kinsey, A.C., Pomeroy, W. R., y Martin, C. E. (1998a). *Sexual Behavior in the Human Male* (e. o. 1948). Indiana University Press.

Kinsey, A.C., Pomeroy, W. R., y Martin, C. E. (1998b). *Sexual Behavior in the Human Female* (e. o. 1953). Indiana University Press.

Kirkpatrick, R. C. (2000). The evolution of human homosexual behavior. *Current anthropology*, *41*(3), 385-413.

Kowalsky, D. (2007). "Cine nacional non grato. La pornografía española en la Transición (1975-1982)". En N. Berthier y J. C. Seguin (Eds.). *Cine, nación y nacionalidades en España* (203-216). Casa de Velázquez.

Landarroitajauregi Garai, L. (2008). A propósito de Kinsey: seis décadas de informe. *Anuario de Sexología*, 10, 11-57.

Lipkau Henríquez, E. (2009). La mirada erótica. Cuerpo y performance en la antropología visual. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (9), 231-262.

Lipovetsky, G. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Anagrama.

Lipovetsky, G., y Charles, S. (2014). *Los tiempos hipermodernos.* Anagrama.

Lee, A. (Dir.) (2005). *Brokeback Mountain* [larmetraje]. Good Machine.

Lloyd, C. y Levitan, S. (productores ejecutivos) (2009). *Modern Family* [serie de televisión]. Lloyd-Levitan Productions/ 20th Century Fox Television.

MacDougall, D. (1998). *Transcultural Cinema.* Princeton University Press.

Mancuso, G. (Dir.) (1999) "The One with Joey's Bag" [episodio de televisión] En K. S. Bright, M. Kauffman, y D. Crane (productores ejecutivos). *Friends*. Warner Bros. Television/ Bright-Kauffman-Crane Productions/ National Broadcasting Company.

Martel, F. (2011). *Cultura mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas.* Taurus.

Merton, R. K. (1970). *Teoría y estructuras sociales* (e. o. 1957). Fondo de Cultura Económica.

Mills, M. (Dir.) (2010). *Beginners* [largometraje]. Olympus Pictures/ Parts & Labor.

Mitchell, J. C. (Dir.) (2006). *Shortbus* [largometraje]. Fortissimo Films/ Q Television/ Process Production/ THINKFilm.

Money, J., y Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and Woman/ Boy and Girl*. John Hopkins University Press.

Morgan, L. H. (1871). *Systems of consanguinity and affinity of the human family*. Smithsonian Institution.

Murdock, G. P. (1949). *Social Structure*. Macmillan.

Ojer Goñi, T., y Capapé, E. (2012). Nuevos modelos de negocio en la distribución de contenidos audiovisuales: el caso de Netflix. *Revista Comunicación*, 10(1), 187-200.

Orús, A. (2021). "Evolución del número de suscriptores de Netflix en el mundo del tercer trimestre de 2011 hasta el cuarto trimestre de 2020". *Statista*. Recuperado de https://es.statista.com/estadisticas/598771/numero-de-suscriptores-netflix-en-streaming-en-todo-el-mundo/

Pérez Rubio, A. M. (2009). "De los imaginarios a las representaciones sociales. Notas para un análisis comparativo". En E. A. Carretero Pasín y J. R. Coca (Eds.) *Sociología de los márgenes* (285-310). Hergué.

Peirce, K. (Dir.) (1999). *Boys Don't Cry* [largometraje]. Fox Searchlight.

Pintos, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Sal Terrae.

Redero, M. (2004). "El cambio político postfranquista en el cine de su tiempo: el disputado voto del señor Cayo". En R. Ruzafa (Ed.). *La historia a través del cine: transición y consolidación democrática en España* (23-50). Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.

Requena, M., y Bernardi, F. (2008). "El sistema educativo". En J. J. González y M. Requena (Eds.). *Tres décadas de cambio social en España* (241-264). Alianza Editorial.

Rodríguez Trueba, F. (Dir.) (1985). *Sé infiel y no mires con quién* [largometraje]. Iberoamericana.

Saavedra, C. (2006). El Informe Kinsey. *Índice. Revista de Estadística y Sociedad*, 15, 20-23.

Sánchez del Pulgar, R. M. (2017). Homosexualidad latente en el cine del siglo XX. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, *2*(2), 99-118.

Scolari, C. (2008a). *Hipermediaciones: elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.

Scolari, C. (2008b). Hacia la hipertelevisión. Los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo. *Diálogos de la Comunicación*, 77, 1-9.

Scott, K. (Dir.) (2011). *Starbuck* [largometraje]. Caramel Film.

Scott, K. (Dir.) (2013). *Delivery man* [largometraje]. DreamWorks.

Sgreccia, E. (1996). *Manual de bioética*. Diana.

Shin, B., y Namkung, G. (2008). Films and cultural hegemony: American hegemony "outside" and "inside" the "007" movie series. *Asian Perspective, 32*(2), 115-143.

Smith, P. J. (1998). *Las leyes del deseo. La homosexualidad en la literatura y el cine español (1960-1990).* La Tempestad.

Suárez Morilla, G. (Dir.) (1988). *Remando al viento* [largometraje]. Ditirambo Films/ Compañía Iberoamericana de TV/ Viking Films.

Tarantino, Q. (Dir.) (2019). *Once Upon a Time in Hollywood* [largometraje]. Columbia Pictures/ Heyday Films/ Polybona Films.

The Guardian cuenta las multimillonarias subvenciones a Almodóvar y éste se enfada (2008, 25 de junio). *El Periódico*. Recuperado de https://www.periodistadigital.com/periodismo/20080625/almodovar-guardian-subvenciones-enfada-noticia-689402954883/

Tomás y Valiente, F. (1991). "El crimen y pecado contra natura". En F. Tomás y Valiente (Coord.). *Sexo barroco y otras transgresiones premodernas* (33-55). Alianza Editorial.

Torres Cubeiro, M. (2012). Imaginarios sociales de la enfermedad mental. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 11(2), 101-113.

Trenzado, M. (1999). *Cultura de masas y cambio político: el cine español de la transición*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Von Sohel, H. (1964). *Biografía de la homosexualidad*. Ferma.

Weston, K. (2003). *Las familias que elegimos. Lesbianas, gays y parentesco*. Bellaterra.

Zecchi, B. (2015). El cine de Pedro Almodóvar: de óptico a háptico, de gay a 'new queer'. *Área Abierta*, *15*(1), 31-52.

Zimmer, C. (1976). *Cine y política*. Sígueme.

LA IDENTIDAD SOCIAL DEL ADOLESCENTE EN LA SOCIEDAD RED: PICASSO Y EL AUTORRETRATO CUBISTA

ELKE CASTRO LEÓN
Universidad Internacional de La Rioja, España

1. INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo de las tecnologías digitales, la aparición de Internet y la proliferación de las redes sociales dan lugar a lo que se conoce como la Sociedad-red (Castells, 2001; van Dijk, 2020). En este nuevo contexto, la experiencia humana se transforma sufriendo un enorme cambio en los entornos socioculturales encontrándose entre estos entornos naturalmente el de la Educación. La enseñanza de las artes, entre otras, se ve en la urgencia de adaptar su práctica pedagógica a estas nuevas maneras de leer el mundo y de entender y entenderse como individuo que participa de esta sociedad. Es por esto por lo que se destaca la responsabilidad que adquiere el educador artístico en la creación de ambientes y situaciones de aprendizaje que se integren en el nuevo contexto audiovisual y digitalizado en el cual se desarrollan los educandos. Del mismo modo, resulta oportuno que en las aulas de las distintas disciplinas del área: arquitectura, escultura, pintura, música, artes escénicas, literatura, cine y fotografía entre otras, puedan convivir junto con las metodologías y recursos tradicionales y analógicos, las herramientas digitales, los espacios virtuales y los entornos educativos de la web 3.0.

Hoy en día, el acceso a los dispositivos tecnológicos y la multitud de *software* libre y gratuito existente y disponible para ser utilizado facilita al docente nuevas posibilidades a nivel didáctico. Por otro lado, el consumo de los adolescentes que hacen de la imagen y los medios digitales en su tiempo de ocio es tan acusado que, en las materias artísticas los docentes de estas disciplinas deberíamos ser capaces de adaptar

nuestras propuestas pedagógicas a esta familiaridad del alumnado con este nuevo ambiente digitalizado y mediatizado. En este sentido, tal como destaca Siemens (2005) el empleo diario de dispositivos tecnológicos implica que el quehacer cotidiano se caracterice por ser multimodal obligando por ello a nuestros educandos al manejo de una comunicación donde intervienen diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural. Estas cuestiones hacen que el aprendizaje que sucede de manera ubicua, en todo momento y lugar, goce por tanto también de esta característica de multimodalidad.

Así pues, se considera pertinente la concurrencia del educador artístico en el lugar del espectáculo de modo que sea este desde el propio sistema (Debord, 1988) que pueda interponerse dotando a los educandos de estrategias y herramientas necesarias para que sean ellos los cuales de manera autónoma puedan constituirse como ciudadanos libres y críticos con las narrativas dominantes.

1.1 Identidad adolescente y sociedad red

> "La identidad es un aspecto esencial en el desarrollo de los adolescentes y su construcción finaliza con la configuración de una personalidad sólida y estable en el tiempo, que aspira a un buen acoplamiento entre el ideal de vida para el individuo y la sociedad en la que vive". [Arab & Díaz, 2015, p. 8)

Vivimos en un momento, la sociedad del espectáculo (Debord, 1995), donde "el crecimiento imparable que tienen las nuevas redes y medios de comunicación e información han configurado una sociedad multicultural y mestiza cuyos reflejos nada van teniendo que ver con todo lo anterior" (Arañó, 2002, p. 190). Por tanto, parece oportuno llevar a cabo en las aulas de Secundaria una reflexión sobre la concepción de la identidad personal del alumnado, que se encuentra atravesando la etapa de la adolescencia. Es innegable que el empleo de Internet y uso habitual de las redes sociales causa un impacto, tanto negativo como positivo, en los jóvenes. El desarrollo de la sociedad actual dominada por los medios de comunicación masiva y la globalización hace complicado el establecimiento de una imagen propia en el adolescente. El surgimiento de nuevos canales de comunicación que se determinan como

favorecedores de la interacción social ayudan a dibujar una realidad cambiante y de límites borrosos, donde el educando, inmerso en un flujo constante y dinámico de informaciones e imágenes, se adentra buscando información, sentimientos de afiliación y pertenencia, identidad y valores.

> "La Educación con medios tradicionales, evoluciona hacia un nuevo estilo más adecuado al contexto de la sociedad actual. La actual se propone el desarrollo de importantes competencias de los estudiantes relacionados con el autoconocimiento, la autoexpresión creativa, la cultura visual, la multi e interculturalidad, la capacidad crítica, la igualdad de género, la experiencia estética y el uso de los recursos del arte contemporáneo para la comunicación, entre otras". (Saura Pérez & López Naranjo, 2011, p. 5)

En esta realidad líquida (Bauman, 2016) en la cual se desarrollan nuestros estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora ESO) se explora la configuración personal de su identidad empleando para ello el género artístico del autorretrato.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es mostrar el diseño e implementación de una práctica pedagógica en educación artística que utiliza medios digitales, herramientas y entornos educativos virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Son analizados los medios digitales empleados por el docente para la elaboración, la búsqueda, la transmisión de los contenidos y la interacción con el alumnado. Así como también, se explora la manera en la cual los discentes desarrollan la competencia digital trabajando con las tecnologías en la búsqueda de informaciones, la experimentación y la creación de imágenes que evidencien los resultados del aprendizaje alcanzado y la difusión de los resultados mismos. Se identifican y evalúan las oportunidades y retos que conlleva la mediación de las tecnologías digitales y el empleo de Internet y las redes sociales para la adquisición de competencias propias de la Educación Artística.

3. METODOLOGÍA

3.1 Contexto y destinatarios

La práctica educativa se implementa al inicio del tercer trimestre del año académico 19/20 en un centro concertado de la ciudad de Sevilla. El acceso al contexto de experimentación y población de muestra es favorecido por la circunstancia de que la investigadora se encuentra ejerciendo la profesión docente en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA) con estos grupos de escolares. El alumnado participante en la experiencia está constituido por cuatro grupos clase de 2º curso de ESO, lo que representan un total de 116 alumnos de muestra.

3.2 Los espacios virtuales como medio de interacción

Teniendo presentes las consideraciones expuestas sobre estas líneas, se desarrolla la experiencia formativa descrita en este documento. Se presenta una propuesta llevada a cabo, en la asignatura de EPVA con los medios y espacios digitales como protagonistas de la práctica artística.

La propuesta presentada se desarrolla cuando a nivel mundial la pandemia del COVID-19 afectaba de manera muy acusada la convivencia social. De manera repentina y sin más opciones a las cuales acudir, los individuos se vieron forzados a desarrollar su actividad vital e interacciones en el espacio virtual. Así mismo, los centros formativos a nivel nacional se sintieron obligados a recurrir a la exclusividad de los espacios virtuales para establecer cualquier tipo de interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Esta interrupción de la presencialidad en las aulas marcaba un hito sin precedentes anteriores en la historia al cual los docentes debieron dar respuesta de manera efectiva.

Para poder acometer las labores que conlleva el desempeño de la profesión docente muchos de estos profesionales debieron acudir por primera vez al uso de entornos virtuales y recursos digitales. No obstante, también era posible encontrar en las plantillas de los centros educativos a docentes ya habituados a utilizar en su práctica diaria este tipo de

instrumentos como apoyo cotidiano en la impartición presencial de las materias. Debido a esta imposibilidad de comunicación e interacción con los estudiantes distinta de la vía telemática la experiencia descrita en este texto se desarrolla con la mediación del aula virtual empleada como plataforma que facilita la construcción del conocimiento artístico.

Hay que destacar que en esa virtualidad forzada por las circunstancias debían convivir, el profesorado muchos de ellos inmigrantes digitales, con el alumnado, nativos digitales (Prensky, 2018). Si bien, en este sentido podríamos detenernos a analizar las implicaciones que conllevan estos términos, así como la necesidad de unos u otros de ser alfabetizados en la cultura digital y mediática. No obstante, dicho debate queda pendiente para ser tratado en otro espacio distinto de este. En particular, los docentes y discentes sobrevivimos a tal situación en mayor o menor medida.

3.3 Técnicas e instrumentos

La temática seleccionada como hilo conductor de la práctica educativa es la elaboración de la imagen del adolescente como representación de su identidad propia y carta de presentación al mundo a través de las redes sociales. El popular *selfie* es explorado y traducido en términos artísticos a través del género del autorretrato y el empleo de la fotografía como herramienta pedagógica. Vincular la práctica del *selfie*, como forma de comunicación y creación innata que es empleada de manera tan extendida entre los jóvenes (Álvarez-Rodríguez & Bajardi, 2016), para desarrollar a partir de esta el conocimiento artístico surge como un medio para conectar la cultura experiencial del alumnado, de carácter privado y vinculada con lo lúdico y el tiempo de ocio, con la cultura académica de carácter público. Es por tanto una manera de significar la cultura experiencial del alumnado que haciéndola pública en el aula nos permite establecer un marco referencial común en el cual se posibilita la comunicación entre el docente y los discentes (Castro-León, 2017).

El proyecto de intervención se diseña en un primer momento para ser implementado en el aula de manera presencial con la mediación de aplicaciones móviles y llevar a cabo un registro etnográfico de la experiencia. No obstante, debido a la situación acontecida de cierre de los

centros educativos al ser decretado el estado de alarma se tienen que desestimar en la implementación algunos de los condicionantes determinados para el desarrollo del diseño de la experiencia y en la investigación dentro del trabajo de campo se tiene que renunciar a estrategias que habían sido planificadas y que son propias de la investigación cualitativa como por ej. la observación participante o la recogida de documentos gráficos durante los procesos de trabajo entre otros. Si bien si es posible el recabar información del alumnado mediante la implementación de un cuestionario, previo al inicio de la actividad, así como conversaciones informales desarrolladas de manera asíncrona mediadas por servicio de chat del espacio virtual creado para el desarrollo de la implementación de la asignatura.

Con el objetivo de desarrollar la competencia digital de los estudiantes al tiempo que adquieren las competencias artísticas establecidas en el currículo y el compromiso también de educar y acompañar a estos en el uso de Internet y las redes sociales se determina por ello conveniente que el educando inicie un proceso de indagación y descubrimiento con la ayuda de medios digitales que posibiliten experimentar y dar lugar a creaciones de imágenes que les representen, el autorretrato.

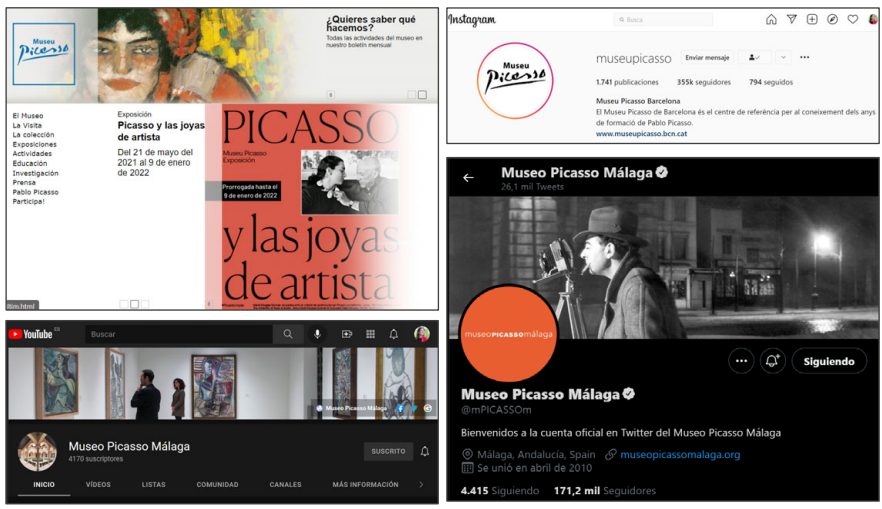
La secuencia didáctica se inicia con una primera fase de búsqueda de informaciones en redes sociales y plataformas virtuales de museos. Al estudiante se le facilitan referencias primarias para la indagación permitiendo así que sea el propio alumnado el que obtenga estas informaciones de utilidad y desarrolle actitudes investigativas tratando también de motivar y educar a los discentes en estos procesos de indagación y búsqueda de fuentes de referencia fiables.

Dado que tomamos como referencia artística a Pablo Picasso y su extensa producción de retratos y autorretratos se anima al alumnado a buscar recursos en las páginas *web* oficiales y redes sociales que acogen contenidos de las obras del pintor malagueño (véase Fig. 1). Para llevar a cabo esta búsqueda se proporcionan distintos recursos en la web para facilitar que cada estudiante pueda atender a sus preferencias de navegación y uso habitual de estas plataformas. El acceso a estas referencias museísticas favorece a que la impartición de la materia

trascienda fuera del aula y del centro, y en este caso particular de sus hogares.

El uso de la fotografía (digital) como herramienta pedagógica y el empleo del *collage* como técnica de exploración artística son requerimientos establecidos para la creación de la imagen propia del estudiante. Ayudado por un *software* libre la imagen digital o autorretrato es editada emulando alguna de las obras seleccionadas previamente dentro de la vasta colección del pintor Picasso, que nos sirve de guía para articular nuestro discurso y reflexión en el aula de EPVA.

FIGURA 1. *Acceso a información mediante búsqueda en Internet de producción artística de Pablo Picasso en Museo Picasso localizado en distintas ubicaciones de la geografía española. Imágenes extraídas de páginas web y redes sociales oficiales.*



Fuente: De izquierda a derecha 1) http://www.museupicasso.bcn.cat/es, 2) https://www.instagram.com/museupicasso/?hl=es, 3) https://www.youtube.com/c/museopicassomalaga, 4) https://twitter.com/mPICASSOm, @mPICASSOm

El contenido pedagógico desarrollado atiende a los objetivos didácticos de la asignatura EPVA establecidos para el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria encontrándose dentro del Bloque 1. Expresión Plástica con la elaboración del *collage* (digital). Como objetivos generales de EPVA de la etapa destacamos (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato):

- Contemplar, interpretar, reflexionar y analizar las imágenes que nos rodean interpretándolas de forma crítica, siendo sensibles a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.

- Participar en la vida cultural, apreciando el hecho artístico, identificando, interpretando y valorando sus contenidos y entendiéndolos como parte integrante de la diversidad, contribuyendo al respeto, conservación y mejora del patrimonio.

- Conocer, comprender y aplicar correctamente el lenguaje técnico-gráfico y su terminología, adquiriendo hábitos de observación, precisión, rigor y pulcritud, valorando positivamente el interés y la superación de las dificultades.

- Utilizar las diversas técnicas plásticas, visuales y audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones, analizando su presencia en la sociedad de consumo actual, así como utilizar sus recursos para adquirir nuevos aprendizajes.

Entre las competencias trabajadas se encuentran (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria la educación secundaria obligatoria y el bachillerato):

- Adquirir la competencia conciencia y expresiones culturales (CEC) poniendo en valor y llevando a cabo la preparación y formación del alumnado en el campo de la imagen como lenguaje plástico, tanto artístico como técnico.

- Tendrá lugar al conocer el patrimonio cultural y artístico andaluz a través de la obra de artistas como Picasso como referente universal.

- Desarrollar las competencias social y cívica (CSC) desde esta materia implica generar actitudes y hábitos de convivencia, respeto, orden y limpieza en el trabajo desarrollado. La realización de actividades grupales supone favorecer el

acercamiento, valoración, respeto y diálogo entre diferentes identidades y culturas. La resolución de conflictos debe contribuir a la disminución de prejuicios, estereotipos y estigmatizaciones culturales y sociales.

– La competencia aprender a aprender (CAA) se desarrolla resolviendo problemas y aplicando los conocimientos a los casos de la vida cotidiana, ya que la Educación plástica, visual y audiovisual ofrece la posibilidad de reflexionar sobre la forma en que los individuos piensan y perciben el mundo, siendo en particular el arte un claro ejemplo de diversidad en formas de expresión.

La selección del software a emplear para estas experiencias se lleva a cabo a partir de un instrumento de evaluación (Caeiro et al., 2020) que considera para su valoración tres dimensiones: artística (diferenciando el dominio expresivo y el dominio perceptivo), técnica y pedagógica. Si bien es cierto que este instrumento de evaluación es diseñado para ser empleado con aplicaciones móviles exclusivamente, por su detallado desarrollo, se considera que contempla muchos aspectos que pueden ser extrapolados a este contexto de *software* de edición de imágenes digitales para equipos de sobremesa o portátiles.

Al respecto de la temporalización para el desarrollo de la propuesta se consideran cinco sesiones de duración 60 minutos cada una de estas. Se establecen los siguientes requerimientos para el desarrollo de la experiencia:

3.3 Procedimiento

Se establecen las siguientes directrices para el desarrollo de la experiencia pedagógica:

– Análisis y selección de recursos y herramientas digitales para la implementación de la propuesta (véase Fig. 2). Es el docente el responsable de esta toma de decisiones atendiendo a las posibilidades del contexto educativo y social de los discentes.

FIGURA 2. Requerimientos actividad *COLLAGE FOTO**GRÁFICO** o FOTOMONTAJE*

<table>
<tr><th>ESTILO ARTÍSTICO</th><th>ARTISTA REF.</th><th>GÉNERO</th><th>TÉCNICA</th></tr>
<tr><td>Cubismo (FIGURACIÓN)</td><td>Picasso</td><td>(Auto) Retrato</td><td>Collage fotográfico o fotomontaje (digital)</td></tr>
<tr><td colspan="3">RECURSOS Y HERRAMIENTAS DIGITALES</td><td>ENTREGABLE</td></tr>
<tr><td>Hardware</td><td colspan="2">Software</td><td>Imagen</td></tr>
<tr><td>Ordenador de sobremesa, portatil, tableta, smartphone</td><td colspan="2">Programa libre para la edición de imágenes digitales; GIMP (PC) o Adobe Photoshop Express (dispositivos móviles tipo tableta, smartphone)
Disponible en versión Android e iOS
Nota: Posibilidad de empleo de otro software distinto del indicado</td><td>Formato de mapa de bits (extensión): JPEG (*.jpg)
Resolución: 300 ppp
Tamaño de imagen (píxeles): No se establece limitación en este parámetro</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

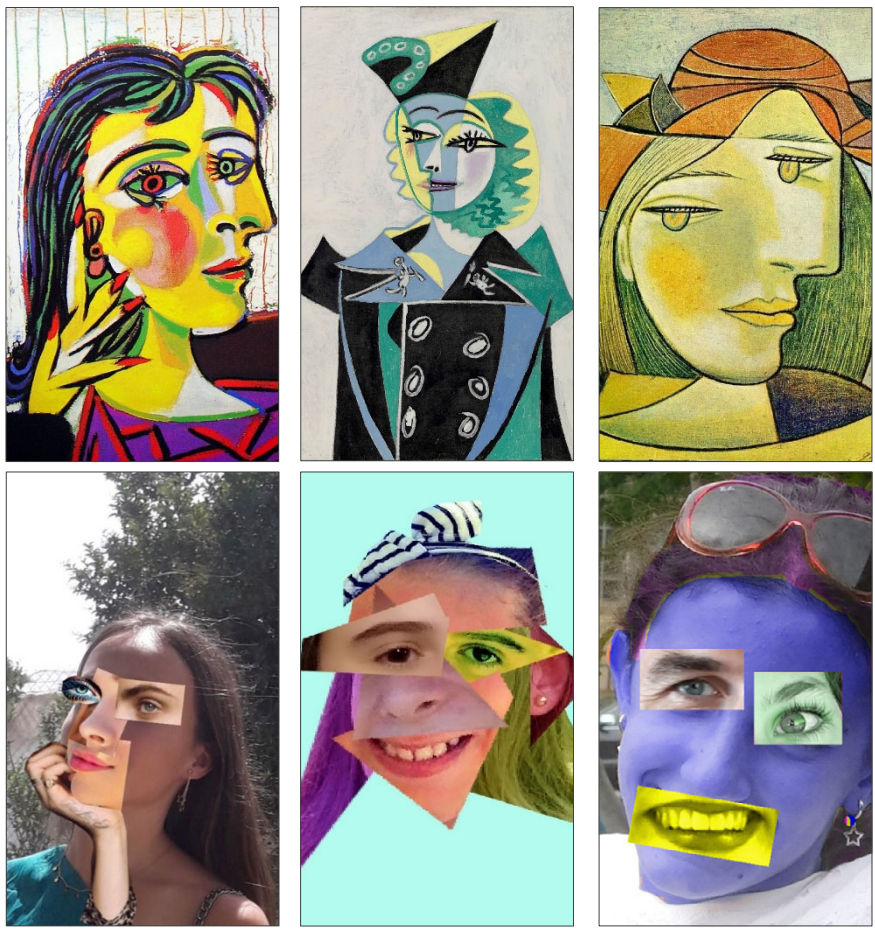
– Establecimiento de grupos de trabajo para la búsqueda de información en plataformas y redes sociales determinadas por el docente. Por grupos de trabajo colaborativo el docente asigna las tareas de búsqueda de información. La interacción, la comunicación y la colaboración entre los miembros del equipo se establece mediante el empleo de plataformas desarrolladas para el trabajo colaborativo. La información recabada por cada grupo es compartida con el resto del aula.

Es imprescindible que el docente dote a los estudiantes de recursos (audio)visuales que puedan ayudar a estos a comprender el manejo de los medios digitales a emplear, para que el manejo técnico no distraiga al estudiante de la reflexión y del proceso creativo. También resulta oportuno disponer de enlaces que puedan facilitar la indagación en Internet (plataformas y redes

sociales) que el alumnado pueda emplear para la búsqueda de información en fuentes relevantes y fiables. Mostrar al alumnado diversos ejemplos realizados por sus iguales favorece la comprensión de la tarea propuesta. Se establece un espacio en el aula virtual para la difusión del contenido.

– Desarrollo del trabajo individual. Trabajo realizado de manera íntegra con medios digitales (véase Fig. 3).

FIGURA 3. Resultados de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir de trabajos entregados por el alumnado.

Realización de fotografías del alumno tomadas desde un plano medio corto o primer plano atendiendo a distintas perspectivas de frente y

laterales. Deconstrucción de las distintas partes del rostro. Se anima al estudiante a experimentar con las diversas herramientas del software seleccionado para el desarrollo de la actividad: formas de recorte, desplazamiento, filtros de color, deformaciones y alteración del tamaño, etc. Reconstrucción del autorretrato. Se persigue lograr un resultado que simule una de las obras del artista seleccionado para el análisis del estilo artístico determinado.

Una vez obtenido el resultado deseado por el alumno este deberá exportar la imagen desde el programa empleado al formato solicitado por el docente. La actividad se dará por finalizada en el momento que el entregable solicitado sea subido por el discente al espacio dispuesto para tal fin en el aula virtual.

4. RESULTADOS

Al desarrollarse la actividad de manera íntegra en los domicilios particulares del alumnado debido a la declaración del estado de alarma no supone una cuestión a ser considerada la disposición de recursos del centro educativo. Sin embargo, la realidad demuestra que no en todos los hogares el alumno dispone de un equipo de trabajo adecuado para la creación y edición de imágenes, así como tampoco cuenta con conexión existente o de calidad a Internet. Es por ello por lo que de la muestra inicial establecida para el desarrollo de la experiencia artística (n=116) no se logra una participación total de la misma con la actividad desarrollada mediante medios digitales. Se ofrece la alternativa a los estudiantes con imposibilidad para realizar la propuesta empleando medios digitales que realicen la tarea con medios analógicos, eliminando así el desarrollo de las competencias y beneficios que aporta la propuesta presentada tal y como está establecida con el empleo de medios digitales.

Las características que se hacen evidentes tras la finalización de la propuesta en relación con los beneficios del empleo de los recursos digitales y los espacios virtuales en el aula de Educación Artística son:

- Aumento de la motivación del alumnado.
- Favorecimiento del aprendizaje artístico.

- Disposición de un entorno de percepción de cualidades estéticas y expresión.
- Desarrollo de competencias digitales.
- Fomento de la creación de contenido digital frente al exclusivo consumo.

A lo largo del proceso creativo y tras el análisis y evaluación de los productos resultantes se aprecian carencias en el correcto empleo y desenvolvimiento con las herramientas digitales que requieren del refuerzo y necesidad de continuar trabajando en próximas experiencias lo relativo a las competencias digitales.

Sin embargo, en lo relativo al desarrollo de las competencias artísticas perceptivas y expresivas, cabe mencionar la evolución experimentada por los participantes tanto a nivel cognitivo como de creatividad, imaginación y fantasía. En relación con la técnica del *collage* encontramos por tanto que, con independencia del uso de la fotografía digital como herramienta pedagógica o en su versión analógica, resulta posible aplicarla en distintos niveles educativos también con el uso de tecnologías digitales. Solo sería necesario adecuar el desarrollo de la actividad al nivel educativo de interés en lo que respecta al eje temático que dinamiza la actividad.

5. CONCLUSIONES

En la sociedad del conocimiento el empleo de la imagen se antepone al de la palabra ocupando esta primera un lugar primordial en el desarrollo diario del individuo. Para entender el mundo en el cual se desarrollan los educandos y poder comunicarse eficazmente estos necesitan ser alfabetizados visualmente al tiempo que también es urgente que adquieran cierta cultura digital y mediática. Con la intención de cubrir todas estas necesidades se presenta una experiencia práctica pedagógica que apuesta por la ruptura de un modelo educativo tradicional reconciliando el saber vulgar del alumnado con la cultura académica, es decir, unificando lo saberes adquiridos en el contexto extraescolar e incorporándolos en el contexto escolar. Esta estrategia posibilita el desarrollo de aprendizajes significativos en el alumnado que muestra una fuerte motivación por los medios y las tecnologías digitales, así como por el

empleo de Internet y las redes sociales para realizar actividades que guarden relación con el ocio y la comunicación.

En el ámbito de la enseñanza de las artes, que es el que nos ocupa, los medios y entornos digitales es un tema de debate surgido ya con bastante anterioridad a esta situación en la que nos encontramos. La Educación Artística no puede permanecer inmutable a los cambios que se están sucediendo con la aparición y uso de las tecnologías digitales (Arañó, 2002). El desarrollo de la pandemia global nos permite dar un paso decisivo a este respecto y nos corresponde en este momento parar para poder reflexionar y avanzar ya con paso firme hacia una definición clara de las relaciones que para la educación en las aulas de Arte queremos tener con los medios digitales. Si bien este debate de la conveniencia o no de la inclusión en las aulas de los medios y espacios digitales no tiene cabida en la actualidad dado que la tecnología digital y medios de comunicación forman parte inseparable de la vida social y natural (Jandrić et al., 2018).

Como aspectos importantes a considerar en el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje en las aulas de Educación Artística del siglo XXI resultan aquellos relativos a lo artístico, lo pedagógico, y lo tecnológico. Procurando desarrollar experiencias didácticas que logren hacer que los discentes reconsideren la relación con la materia y la obra en creación. En este sentido, queremos hacer patente la necesidad del correcto manejo y destreza en el uso de los medios digitales de aplicación en esta propuesta por parte del docente de Educación Artística para que de este modo pueda ser transmitido al alumnado no solo el conocimiento relativo a la materia de arte, alfabetización visual y cultural, sino también las competencias digitales de búsqueda, recopilación, filtrado y selección de información, favoreciendo la alfabetización digital como competencia de adquisición transversal. Así mismo, se hace imprescindible el dominio en el empleo del *software* de edición digital de imagen para que el proceso tecnológico no entorpezca y dificulte el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta de un enorme interés y oportunidad el identificar prácticas pedagógicas que vinculen la educación en las artes y la cultura con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) procurando que

esta asociación contemple al mismo tiempo situaciones que favorezcan la reconstrucción reflexiva de conocimiento artístico a la par que acompañen a los educandos en sus modos de sentir y actuar.

La práctica educativa expuesta en este trabajo muestra un interés destacado en la Educación Artística por la adaptación al progreso y busca proporcionar experiencias dotadas de creatividad anhelando que otras prácticas con similares intenciones puedan reproducirse en las aulas de las enseñanzas artísticas acordes al contexto postdigital.

6. REFERENCIAS

Álvarez-Rodríguez, M. D., & Bajardi, A. (2016). *Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal Arte*. *28*(2), 215-233. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.47964

Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *26*(1), 7-13. https://doi.org/10.1016/J.RMCLC.2014.12.001

Arañó, J. C. (2002). Cibermodernidad o La Educación Artística de Pokemon. *Arte, Individuo y Sociedad*, 187-194. http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110187A

Caeiro, M., Ordoñez, F. F., Callejón, M. D., & Castro-León, E. (2020). Diseño de un instrumento de evaluación de aplicaciones digitales (Apps) que permiten desarrollar la competencia artística. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, *58*, 7-25. https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.74071

Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La factoría*, *14*(15), 1-13.

Castro-León, E. (2017). El desvelamiento de las estructuras de significación del alumnado de Arte. *eari. educación artística. revista de investigación*, *8*, 74-85. https://doi.org/10.7203/eari.8.9965

Debord, G. (1988). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, 3,* de 3 de enero de 2015, 169-546. https://bit.ly/3qzorIA

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(10), 893-899. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, 25,* de 29 de enero de 2015, 6986-7003. https://bit.ly/2EJDiKJ

Prensky, M. (2018). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.

Saura Pérez, Á., & López Naranjo, R. (2011). Autorretratos 2.0: La educación entendida como proyecto artístico Autoras. *Octavo Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática: SIECI 2011*. https://www.iiis.org/CDs2011/CD2011CSC/SIECI_2011/PapersPdf/XA638JH.pdf

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International journal of instructional technology distance learning*, *2*(1), 3-10. http://itdl.org

van Dijk, J. (2020). *The Network Society* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.

RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL EN LAS CIUDADES. UN PROYECTO DESDE EL ARTE CONTEMPORÁNEO: JAÉN DISTRITO MINERO.

ANTONIO JOSÉ ALCARAZ MIRA
Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

El Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 11 se centra en las ciudades, siendo una de sus metas proteger y salvaguardar el patrimonio cultural, así como asegurar el acceso de las personas a servicios básicos, mejorando los barrios marginales, las zonas periurbanas y las rurales.

La desindustrialización unida al periodo de auge en la construcción ha dado como resultado un número creciente de habitantes en barrios escasamente dotados, con infraestructuras y servicios inadecuados. Esas zonas, antes industriales situadas en las periferias, han dejado arquitecturas que fueron concebidas como espacios para la producción industrial y el progresivo crecimiento de las poblaciones las ha integrado en la ciudad.

Los espacios industriales abandonados generan un cierto romanticismo al formar parte de la memoria colectiva en las ciudades, en tanto referente arquitectónico y elemento generador de empleo y riqueza. Y, sin pretenderlo, permiten a los arquitectos realizar intervenciones que generan la diferencia en entornos urbanos planificados, rodeados de nuevas construcciones estandarizadas que se alejan mucho de la estética industrial. La preservación de estos espacios industriales adquiere una dimensión política al tratarse de espacios propensos a la especulación y, en consecuencia, a su destrucción. Es por ello fundamental su catalogación y protección como Bienes de Interés Cultural.

Hoy en día, los espacios industriales recuperados como equipamientos culturales se han convertido en un reclamo turístico internacional. El

ejemplo mas claro es la central eléctrica de Bankside abandonada desde 1981, situada en la orilla sur del Támesis, que alberga la conocida Tate Modern de Londres.

También en España se han recuperado numerosas instalaciones industriales como museos o centros culturales: el Museo Molí Paperer en Capellades, Tecla Sala en Hospitalet de Llobregat, la Fábrica de la Cartuja en Sevilla que acoge el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, Matadero en Madrid o las antiguas Tabacaleras distribuidas por muchas de las ciudades españolas, destacando las ya recuperadas y que han encontrado un nuevo uso en Madrid, Valencia (como sede del Ayuntamiento), Málaga, Alicante (Centro cultural Las Cigarreras), Santander o San Sebastián, todas ellas intervenidas con criterios y usos muy diferentes. Desde la Tabacalera de Madrid, apenas restaurada desde su cierre, a la de San Sebastián, perfectamente rehabilitada, de forma respetuosa pero muy contemporánea, cuyo interior se ha concebido como Centro Internacional de Cultura Contemporánea.

Otros complejos industriales, quizás por su localización fuera del ámbito urbano han resultado mas difíciles de recuperar, aunque presentan similares características que los convierten en especiales e indudablemente merecedores de ser conservados como patrimonio cultural.

Este artículo analiza un proyecto artístico y de investigación, donde arquitectura e industria se convierten en elementos continuos de reconstrucción y memoria del paisaje urbano. El trabajo intenta documentar, interpretar plásticamente, y concienciar sobre el valor estético y patrimonial de la arquitectura industrial.

“Jaén Distrito Minero” reúne la obra realizada por Antonio Alcaraz desde 2018 a 2021 sobre los restos arquitectónicos de la actividad minera en Linares – La Carolina. Fue expuesto en el Museo Ibero de Jaén, entre los meses de marzo y mayo de 2021. El proyecto ha sido comisariado por Alicia Ventura y organizado por la Fundación Caja Rural de Jaén con la intención de itinerar por otros espacios culturales de la provincia de Jaén.

2. OBJETIVOS

Entre los objetivos principales de esta investigación destacamos, En primer lugar, la necesidad de mostrar una memoria del paisaje, ayudar a su conservación y su puesta en valor. En segundo lugar, inventariar y documentar el importante patrimonio de este género con el que cuenta, en este caso concreto, la provincia de Jaén. Por último, concienciar al público en general sobre la relevancia de este patrimonio industrial con la intención de llamar la atención a las instituciones públicas, así como a profesionales, arquitectos e ingenieros sobre estos espacios abandonados y su posible reutilización o uso.

Por ello, y como comentaba la comisaria del proyecto "Jaén Distrito minero" en la publicación que se editó con motivo de la exposición en el Museo Ibero de Jaén, con relación a los objetivos y resultados de este proyecto:

> "Muchas de las obras artísticas vinculadas a esta estética de la ruina o sus autores estarán volcadas de una manera u otra a una preocupación por difundir y conservar ese patrimonio que corría el riesgo de perderse y poseen, más allá de su valor artístico intrínseco o estético, un grandísimo interés documental. Las imágenes son a la vez testimonio y ruinas del tejido histórico. Obras destinadas a hacer ver en presente un entrelazamiento de diferentes estéticas y políticas sobre lo indecible y lo intolerable. La tensión opera asociando la imagen con un referente tomado o creado, la tierra rememorada, el paisaje imposible y el nuevo convirtiendo al artista en arquitecto y constructor, en diseñador y sus materiales son la fotografía, la pintura, el dibujo, el grabado y el hierro escultórico. Una restauración contemporánea donde los elementos de su imaginación se muestran a modo de nuevas arquitecturas generando de aquellas románticas ruinas diferentes paisajes más contemporáneos. Una nueva forma interpretativa, una nueva versión del vasto patrimonio cultural industrial de los paisajes mineros de Jaén"
>
> (Ventura & Lupiañez, 2021)

3. METODOLOGÍA

- Búsqueda de material bibliográfico publicado sobre el Distrito minero de la provincia de Jaén.

- Contactar y entrevistar a diferentes personas y Colectivos, como Arrayanes, muy activos en la defensa del patrimonio industrial.
- Vista a museos que albergan documentación, planos sobre las minas y numerosos objetos de la actividad minera. Lo que nos facilita la localización de restos industriales y nos permite seleccionar material que puede formar parte de las diferentes exposiciones previstas.
- Viajes a Jaén para documentar los restos industriales en el Distrito minero.
- Producción digital en estudio, para preparar las imágenes definitivas que formaran parte del proyecto.
- Producción artística de la obra definitiva. Impresión, pintura y ensamblaje de las piezas.
- Exposición en el Museo Íbero de Jaén: transporte, montaje e instalación de las obras de Antonio Alcaraz y también la documentación y objetos prestada por diferentes museos para su exhibición. En esta fase intervienen activamente la Comisaria, Alicia Ventura, y la Fundación Caja Rural de Jaén.

4. DISCUSIÓN

4.1 Reivindicación del patrimonio industrial

Con la Revolución Industrial comienza un fenómeno histórico que afectó a la mayoría de la población en el mundo, y que en la actualidad continúa teniendo enorme repercusión en las personas, ya que condiciona su trabajo. Pero, además, debido a los sistemas de producción, los agentes contaminantes que provocan y la cantidad de residuos generados…, el desarrollo industrial afecta al medio ambiente y a cualquier forma de vida en nuestro planeta. Por tanto, la evidencia material de estos grandes cambios posee un valor histórico, humano y universal, debiendo reconocerse la importancia de su estudio y conservación.

Los movimientos ciudadanos en favor de la conservación del Patrimonio Industrial arrancan en 1950 con estudios como el de Reneé Eunard sobre el Horno de Saint-Michel en Bélgica o el estudio de Michael Rix sobre la conservación de Patrimonio Industrial en Manchester. Pero, según Inmaculada Aguilar - especialista en Patrimonio industrial de la Universitat de València-, fue la destrucción en 1962 del grandioso pórtico de la Euston Station de Londres, realizada en 1835 por Philip Charles Hardwick y el ingeniero Robert Stephenson, lo que provocó protestas generalizadas y opiniones de historiadores y científicos que encontraron respaldo popular en Reino Unido, dando origen a la Arqueología Industrial como disciplina. (Aguilar Civera, Patrimonio cultural y de la obra pública. Acciones del pasado, propuestas de futuro. Arquitectura industrial, 1998).

Desde entonces, son numerosos los estudios de investigadores que quieren poner de relieve que los edificios y las estructuras construidos para actividades industriales, los procesos y las herramientas utilizadas y las localidades y paisajes donde se han ubicado, así como todas sus otras manifestaciones tangibles o intangibles, poseen una importancia fundamental. Todo ello debe ser estudiado, se debe enseñar su historia, se debe investigar su propósito y su importancia para darlo a conocer al público.

Además, los ejemplos más significativos y característicos deberían catalogarse, protegerse y mantenerse, para el uso y beneficio de hoy y del futuro.

The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage (TICCIH), se encarga del estudio del Patrimonio Industrial, teniendo entre sus objetivos:

- Estimular el intercambio de información científica, técnica, práctica y organizativa entre investigadores, responsables de la conservación y restauración, educadores y enseñantes, empleados y obreros industriales y propietarios de empresas e Instituciones.

- Promover Congresos, Simposium y un Forum para el Intercambio de ideas, sobre la materia del patrimonio industrial y la obra pública.
- Preservar y defender el Patrimonio Industrial.
- Informar del conjunto de recursos asociativos, individuales e institucionales presentes en el territorio en relación con las actividades del Patrimonio Industrial.
- Solicitar y efectuar las actuaciones adecuadas para promover la vinculación en principios y prácticas científicas, organizativas y metodológicas, en materia de la preservación, uso y rescate del patrimonio industrial al TICCIH internacional.
- Promover convenios de colaboración y cooperación en materia de Patrimonio Industrial.
- Editar todo tipo de publicaciones acerca del patrimonio industrial.

(TICCIH, s.f.)

En una de las Asambleas Internacionales del TICCIH, que se realizan cada tres años y que tuvo lugar en Moscú el 17 de julio de 2003, aprobaron la denominada Carta de Nizhny Tagil sobre el Patrimonio Industrial, en la que se ofrece una precisa definición de esta disciplina:

> "El patrimonio industrial se compone de los restos de la cultura industrial que poseen un valor histórico, tecnológico, social, arquitectónico o científico. Estos restos consisten en edificios y maquinaria, talleres, molinos y fábricas, minas y sitios para procesar y refinar, almacenes y depósitos, lugares donde se genera, se transmite y se usa energía, medios de transporte y toda su infraestructura, así como los sitios donde se desarrollan las actividades sociales relacionadas con la industria, tales como la vivienda, el culto religioso o la educación. La arqueología industrial es un método interdisciplinario para el estudio de toda evidencia, material o inmaterial, de documentos, artefactos, estratigrafía y estructuras, asentamientos humanos y terrenos naturales y urbanos, creados por procesos industriales o para ellos"

(Tagil, 2003)

4.2 RECUPERACIÓN DE ESPACIOS INDUSTRIALES. ESPACIOS URBANOS CONTEMPORANEOS

La situación de des-industrialización internacional, también se ha producido en España con el progresivo abandono o el cierre de antiguas harineras, tabacaleras, conserveras, industria textil, cerámicas, colonias agrícolas, complejos metalúrgicos y, también, la industria minera. Ante esta situación, este proyecto desde el Arte contemporáneo intenta despertar la memoria, remover sensaciones, emociones, provocar reflexiones y, también, acciones que permitan conservar este patrimonio.

Como artista plástico, profesor e investigador, formo parte del Centro de Investigación Arte y Entorno, en la Universitat Politècnica de València. Paula Santiago, actual directora del CIAE, dedica un capitulo de su libro In situ: espacios urbanos contemporáneos a los conceptos: Lugares improductivos, Tercer paisaje y Terrain vague. Este último, es un término francés que utiliza Ignasi de Solá-Morales (arquitecto y filósofo) para estudiar de forma objetiva los vacíos (ausencias) que se producen en las ciudades actuales generados por el abandono de espacios hasta entonces productivos y que pasan a ser obsoletos, improductivos o residuales. Llamando la atención y alertando del valor patrimonial que pueden tener estos espacios y sus edificios. Y que el propio autor, Solá-Morales, define de la siguiente forma:

> "Son lugares aparentemente olvidados donde parece predominar la memoria del pasado sobre el presente. Son lugares obsoletos en los que sólo ciertos valores residuales a pesar de su completa desafección de la actividad de la ciudad. Son, en definitiva, lugares externos, extraños, que quedan fuera de los circuitos, de las estructuras productivas […] Son sus bordes faltos de una incorporación eficaz, son islas interiores vaciadas de actividad, son olvidos y restos que permanecen fuera de la dinámica urbana […] exteriores mentales en el interior físico de la ciudad que aparecen como contra imagen de la misma"
>
> (Santiago, 2011)

El terrain vague y también los no-lugares[29], se adentran en la consideración de los aspectos performativos que lo conforman y profundizan la importancia del lugar, la identidad, la memoria, la subjetividad, las prácticas cotidianas o los afectos.

Estos conceptos se encuentran presentes en el resultado plástico de esta investigación desde la practica artística. A lo que podemos añadir, los signos que caracterizan cambios importantes a la hora de percibir el paisaje en este periodo actual.

Como afirma Blanca R. Ramírez en su libro "La construcción social del paisaje": el paisaje puede interpretarse como un producto social, como el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza y como la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado. La mirada con la que se percibe el paisaje permite ser visto como un descubrimiento que está lleno de experiencias y aspiraciones de los seres humanos: pensamientos, ideas, emociones que se conjuntan todos en un espacio que aglutina una forma específica de ser construido, representado o de imaginarlo. Este dinamismo de elementos en constante evolución, deterioro o transformación es sin duda una mirada interesante que permite revivir y renovar otras, de utilizar conceptos que son propios del quehacer geográfico, arquitectónico, o de la ingeniería y del paisajismo. (Ramírez Velázquez, 2016)

En cuanto a la recuperación del patrimonio industrial en las ciudades, como ocurrió antes en otras partes del mundo como el Soho de Nueva York donde fábricas y edificios degradados pasaron a ser estudios de artistas y galerías de arte, también en nuestro país se han recuperado edificios industriales como talleres o estudios de diseño. Es el caso de la antigua fabrica Palo Alto que fue estudio de Javier Mariscal en Poblenou, Barcelona.

Pero son los Equipamientos Culturales, entre los muchos usos a los que se puede destinar un Espacio industrial recuperado, los que nos parecen mas relevantes en este estudio. Tal y como ya hemos adelantado en la

[29] Según Marc Augé, los no-lugares, son lugares de transitoriedad que no tienen suficiente importancia para ser considerados como lugares, lugares antropológicos o vitales.

introducción, un extraordinario ejemplo de ello es la Tate Modern, inaugurada en Londres en el año 2000, consolidada como reclamo turístico internacional. La central eléctrica de Bankside abandonada desde 1981, fue diseñada por Giles Gilbert Scott, organizada en tres espacios paralelos, cada uno de los cuales cumplía una función específica. La caldera fue instalada al norte, las turbinas enormes fueron colocadas en el centro y la casa del interruptor al sur.

El conjunto fue intervenido respetando su aspecto industrial con un proyecto de los arquitectos suizos Herzog & De Meuron (premios Pritzker de arquitectura) y, según sus propias declaraciones:

> "Es emocionante para nosotros hacer frente a las estructuras existentes porque las limitaciones que conllevan exigen un tipo muy diferente de energía creativa. En el futuro esta será una cuestión cada vez más importante en las ciudades europeas. No siempre se puede empezar desde cero. Pensamos que este es el reto de la Tate Modern como un híbrido de tradición, Art Deco y súper modernismo: es un edificio contemporáneo, un edificio para todos, un edificio del siglo XXI".
>
> (Herzog & de Meuron, s.f.)

Un extraordinario ejemplo de recuperación y nuevo uso de un espacio industrial es el **Centro de Arte Tecla Sala** en Hospitalet de Llobregat. Tecla Sala se define como un espacio promotor y difusor de las artes visuales, a través de una programación contemporánea y del compromiso con el territorio. La superficie expositiva está dividida en dos plantas de 1.600 m2 y 625 m2 cada una. Las espectaculares dimensiones, la belleza de sus salas y la cuidada adecuación técnica, lo convierten en un espacio expositivo singular de Cataluña.

FIGURA 1. *Centro de Arte Tecla Sala, Hospitalet de Llobregat.*



Fuente: Elaboración propia

El origen de este edificio industrial fue un molino papelero de mediados del siglo XIX. El edificio principal, catalogado como patrimonio local, es una construcción con muros de ladrillo visto de estilo manchester, proyectado por el arquitecto Claudi Duran Ventosa en 1882, que se convirtió en una de las fábricas de hilaturas más importantes del país, propiedad de la señora Tecla Sala y Miralpeix (Roda de Ter,1886 - Barcelona, 1973), que da nombre al Centro Cultural.

El año 1973 se cerró la fábrica, coincidiendo con la crisis general del sector textil, y en 1982 el Ayuntamiento de L'Hospitalet compró el recinto para convertirlo en el Centro Cultural Tecla Sala, un completo equipamiento municipal que acoge: el Centro de Arte Tecla Sala, la Biblioteca Central, el Centro de Estudios de L'Hospitalet, el espacio de creación TPK Arte y pensamiento contemporáneo y la Fundación Arranz-Bravo. (Centre d'Arte Tecla Sala, 2021)

En Valencia, la ciudad donde trabajamos y residimos, la apertura al público del **Centre d'Art Bombas Gens**, antigua fábrica rescatada de la ruina y el abandono, alberga desde el mes de julio de 2017 un Centro de Arte Contemporáneo, un espacio de investigación y centro de día para niños en riesgo de exclusión, como forma de vincular el centro con el barrio donde se encuentra ubicado.

Carlos Gens Minguet junto con su socio, Rafael Dalli, tenían una empresa de fabricación de pequeña maquinaria, válvulas industriales y bombas hidráulicas, que necesitaban ampliar. En 1930, encargan la construcción de un nuevo edificio al arquitecto Cayetano Borso di Carminati, que se realiza en la actual avenida de Burjassot, entonces a las afueras de la ciudad de Valencia.

La fábrica se mantiene activa hasta 1991, pero con su cierre definitivo se inicia un lento pero imparable deterioro del complejo industrial, fruto del abandono y la falta de mantenimiento, que culmina con el incendio de una parte del conjunto en el 2014.

Pocos meses después del siniestro, los impulsores de la Fundació Per Amor a l'Art adquirirían el edificio para rehabilitarlo y convertirlo en Bombas Gens Centre d'Art, con la idea de convertirse en un centro de referencia en el ámbito del arte contemporáneo. (Bombas Gens Centre d'Art, s.f.)

Otro proyecto, **Valencia Parque Central**, ha supuesto el mayor impacto urbanístico de la ciudad. Recuperando una parte de Valencia, hoy degradada por el desuso de instalaciones industriales de gran superficie, con la dotación de elementos urbanos de primer orden y la posibilidad de comunicación entre los barrios del sur de la ciudad, separados por las vías de tren.

Aunque el proyecto arrancó en 1988, hubo que esperar al 10 de septiembre de 2009 para que Ayuntamiento y la sociedad Valencia Parque Central Alta Velocidad 2003 SA, suscribieran el Acuerdo Marco para el desarrollo urbanístico.

Hasta el momento, la actuación urbana más singular es la generación de un parque urbano que al finalizar tendrá 230.000 m² con nuevos equipamientos públicos y que se ubicará en la actual playa de vías de la estación.

FIGURA 2. *Interior de una de las naves de Demetrio Ribes, Valencia.*



Fuente: Elaboración propia

Entre el patrimonio industrial que se ha recuperado, destacar además de la Estación del Norte de Valencia de 1917, Bien de Interés Cultural y la obra más reconocida de Demetrio Ribes[30], la recuperación de otras naves industriales del mismo arquitecto que tenían usos ferroviarios. (Valencia Parque Central, s.f.)

Dos de las naves de Demetrio Ribes, que fueron rehabilitadas en el entorno del Parque Central, se han destinado a usos culturales y sede de la Universidad Popular, ambas para servicio ciudadano del barrio de Ruzafa y de la ciudad en general. (València Extra, 2017)

[30] **Demetrio Ribes Marco** nació en Valencia en 1875 y fue uno de los arquitectos más relevantes de principios del siglo XX. Estudia arquitectura en Madrid, donde se impregna de todo el debate teórico del momento sobre opciones y corrientes arquitectónicas como el eclecticismo, modernismo, regionalismo o el racionalismo. Su obra arquitectónica tiene un perfil predominantemente industrial, construyendo edificios fabriles, ferroviarios, oficinas, garajes o almacenes. Fue arquitecto facultativo de la Compañía de Caminos de Hierro del Norte de España, desde 1902 hasta 1921, toda su vida profesional.

Otra de las naves será la segunda sede del IVAM en la ciudad de Valencia. Allí se desarrollará parte del programa expositivo del Institut Valencià d'Art Modern, el más experimental y vanguardista. (Julián, 2020)

Pero, desgraciadamente, en el entorno del futuro Parque Central, otros edificios no protegidos, han sido ya demolidos desapareciendo irremediablemente de la memoria colectiva, como es el caso de la antigua fábrica de Cervezas Turia, buen ejemplo de arquitectura industrial racionalista que ocupaba una extensión de 30.000 m^2.

5. RESULTADOS

Un proyecto desde el Arte Contemporáneo:

JAÉN DISTRITO MINERO: CARTOGRAFÍAS. ANTONIO ALCARAZ.

5.1 Contexto histórico del Distrito minero de Jaén

El distrito minero de Jaén es un buen ejemplo de como una actividad industrial transforma el paisaje, pudiendo llegar a convertirlo en patrimonio cultural. Después del abandono progresivo de la actividad minera, el paisaje entre los olivares ha quedado salpicado de casas de máquinas y casas de calderas, cabrias, castilletes y chimeneas, pozos maestros y pocillos, rafas, escombreras y diques de estériles. Son los restos de arqueología industrial, que hoy en día se ven fácilmente al entrar en la provincia de Jaén por Despeñaperros en dirección a Bailén. Este espacio configura el Eje central del territorio minero objeto de este proyecto. Así describía Patricio Lupiáñez, profesor y miembro del colectivo Arrayanes, la situación actual de este territorio:

> "La minería, como una de las industrias más antiguas, ha permitido a las distintas culturas obtener recursos para mejorar sus condiciones de vida. Los territorios donde se ha desarrollado intensamente esta actividad conservan una gran cantidad de vestigios que van configurando un paisaje cultural, en el que permanecen las huellas que han dejado los seres humanos al interactuar con el entorno en el que vivían"
>
> (Ventura & Lupiañez, 2021)

Aunque la búsqueda de metales en la provincia de Jaén se remonta a la Prehistoria, fue la llegada de Cartagineses y Romanos en el siglo III a. C. lo que supuso la intensificación de la explotación de las minas de cobre y plata. Pero, tendremos que esperar al siglo XVI, para conocer los primeros registros otorgados en la comarca, coincidentes con la pragmática de Felipe II, de fecha 18 de mayo de 1563, que anula los impuestos que habría de pagarse por el beneficio de los minerales de plomo y otros. De esta forma, entre 1565 y 1566, se registran 30 minas en Linares. Y ya entrado el siglo XVII se conceden explotaciones en El Centenillo y en parajes cercanos a La Carolina.

Hasta mediados del siglo XVIII, las explotaciones mineras se habían realizado empleando métodos muy rudimentarios que impedían la obtención de mineral en grandes cantidades. En este momento histórico, es importante destacar dos acontecimientos que influyen en el desarrollo futuro de la minería del distrito: la colonización de Sierra Morena auspiciada el rey Carlos III en 1767, con la minería como una de las razones para convencer a los colonos que llegarán de Alemania, y la creación de la Escuela de Minas de Almadén en 1777 para formar personal técnico y cualificado.

El periodo contemporáneo, que arranca en el siglo XIX, es el que más nos interesa. Serán dos siglos cargados de acontecimientos y legislaciones que conseguirán revitalizar el distrito minero, a través de las leyes de minas. La Ley de Minas de 1825, autoriza a todo español o extranjero a realizar trabajos para descubrir, reconocer y adquirir los yacimientos. Este será el detonante de la actividad minera en este periodo histórico, con su promulgación se abrió una importante etapa de modernidad de este sector industrial y es precisamente a partir de ese momento cuando se demandan la mayoría de las solicitudes de explotación de zonas mineralizadas en España.

Entre la promulgación de la Ley de 1825 y la de 1849, se otorgan en el distrito Linares-La Carolina 325 concesiones y, comienzan a llegar empresas extranjeras. Los ingleses, inician la transformación tecnológica, instalando en el Pozo Santo Tomás una máquina de vapor para el desagüe de la mina. Este acontecimiento revoluciona la actividad minera del distrito y permite recuperar yacimientos mineros que habían sido

abandonados por la imposibilidad del achique del agua. Nace en ese momento la industria minera especializada y comienza el periodo de mayor desarrollo en el Distrito Minero.[31]

La tecnología del vapor supuso un revulsivo a la minería, no solo en la extracción y el desagüe, sino también en los lavaderos y en las fundiciones. En 1852 la mina Pozo Ancho instala el primer lavadero mecánico movido por vapor. Treinta y cinco años después ya se contabilizaron doscientas seis máquinas de vapor.

Las Fundiciones son adquiridas por los grupos extranjeros, creando grandes factorías que mejoran la fusión de los minerales de la zona. El 14 de abril de 1885, se inaugura la Fundición de La Tortilla, constituyendo uno de los hechos de mayor relevancia en la historia minera del distrito. Por primera vez en una planta se funde y elaboran todos los productos del plomo.

Se mejoran y crean nuevas infraestructuras destinadas al transporte del mineral y materiales, entre las minas y fundiciones. Aparecen medios de transporte como el Cable Aéreo, por medio de vagonetas suspendidas del cable. El ferrocarril impulsa definitivamente el despegue de la actividad minera, y permite la llegada de los carbones desde Belmez (Córdoba), y facilita la entrega del mineral hacia las fundiciones y los puertos más cercanos.

Se crean fuentes de energía para producir electricidad y abastecer a minas de Linares. En 1896 se presenta el proyecto de la primera central hidroeléctrica instalada en la provincia para aprovechar el salto de agua de 18 metros en el río Guadalimar, en el paraje llamado Escuderos. Los promotores del proyecto son el ingeniero y banquero francés Neufville (Compañía La Cruz); Gonzalo Figueroa (Arrayanes) y el director de la fundición La Cruz, Antonio Conejero. En 1899 ya está en funcionamiento con dos turbinas de 320 caballos cada una, y mediante una línea

[31] El capital extranjero, orientará su inversión económica y tecnológica hacia los ejes más prometedores del futuro empresarial del distrito Linares-La Carolina. Entre 1850 y 1949, unas sesenta compañías extranjeras se establecieron en Jaén realizando su actividad en los filones más importantes.

aérea de 18 km transporta a 7.000 voltios. (Contreras Cortés & Dueñas Molina, 2010)

La revolución industrial, aunque de forma tardía, se hace presente en distrito Linares-La Carolina relanzando la actividad minera de forma tan eficiente que España se convierte en el mayor productor mundial superando a Inglaterra.[32]

La repercusión en el crecimiento de las ciudades es otra de las consecuencias de la actividad minera en la época industrial. Nacen barriadas obreras y poblados mineros como los de El Centenillo, Los Guindos, Colonia La Cruz, La Tortilla, Araceli y Sinapismo. Se transforman los centros urbanos y se desarrolla la planificación urbanística, para dar cabida a los numerosos trabajadores. En La Carolina se propone el Plan de Ensanche en 1870 y la ciudad dobla su población entre 1905 y 1917 pasando de 9.851 a 19.560 habitantes. En Linares, el Plan de Ensanche se realiza en 1875, multiplicando por seis su población en tan solo treinta y un años, pasando de 6.517 habitantes en 1846 a 36.630 habitantes en 1877.

Con la llegada del siglo XX, los filones de la zona de Linares parecen agotados y las empresas extrajeras dejan de invertir en tecnología. La crisis de 1929 desploma los precios y cierran muchas empresas. De esta forma, veinte años después, quedaban en activo quince minas y dos fundiciones.[33]

El final de la actividad extractiva y también la historia minera del distrito Linares-La Carolina se produce el 21 de mayo de 1991, con el cierre de Minas de La Cruz (heredera de Compañía La Cruz, Minas y Fundiciones de Plomo, de la que se había segregado en 1974, tras 156 años de actividad empresarial ininterrumpida). Con su cierre se escribía el

[32] En 1876, tan solo 16 años después de la instalación de la primera bomba de vapor en la mina Pozo Ancho, el mineral aportado por el distrito minero de Jaén fueron 17.977 toneladas de Pb. Y el compauto general de España, 71.051 toneladas de Pb.

[33] En la década de los años sesenta, continúan cerrando grandes empresas mineras: Minas del Centenillo (1963); Fundición La Tortilla (1967); Minas de Arrayanes (1971). Y, entrada la década de los años ochenta, se inicia un descenso muy acusado de los precios del plomo, que ocasionan el abandono definitivo de las empresas que continuaban activas: Compañía M. M. Los Guindos (1982); E. N. Adaro (1986); Fundición La Cruz (1986).

epílogo de la historia minera de esta comarca norte de la provincia de Jaén. Aunque la minería no sucumbiría para siempre de la memoria local, después de 4000 años de actividad, ésta se hallaba impregnada en lo más profundo de la población, formando parte de su propia identidad cultural. (Colectivo ARRAYANES, 2008)

Treinta años después el paisaje minero continúa su progresivo deterioro mostrando las orgullosas huellas de la actividad, restos arquitectónicos testigos de la riqueza que generaron en el pasado y que hoy deben considerarse arqueología industrial.

FIGURA 3. *Distrito Minero IX. El Centenillo. 2020. Díptico 60,5 x 80 + 69x 89 cm. Impresión Epson SureColor P9000 sobre papel Hahnemühle 300gr.*



Fuente: Elaboración propia

5.2 JAÉN DISTRITO MINERO: CARTOGRAFÍAS. ANTONIO ALCARAZ

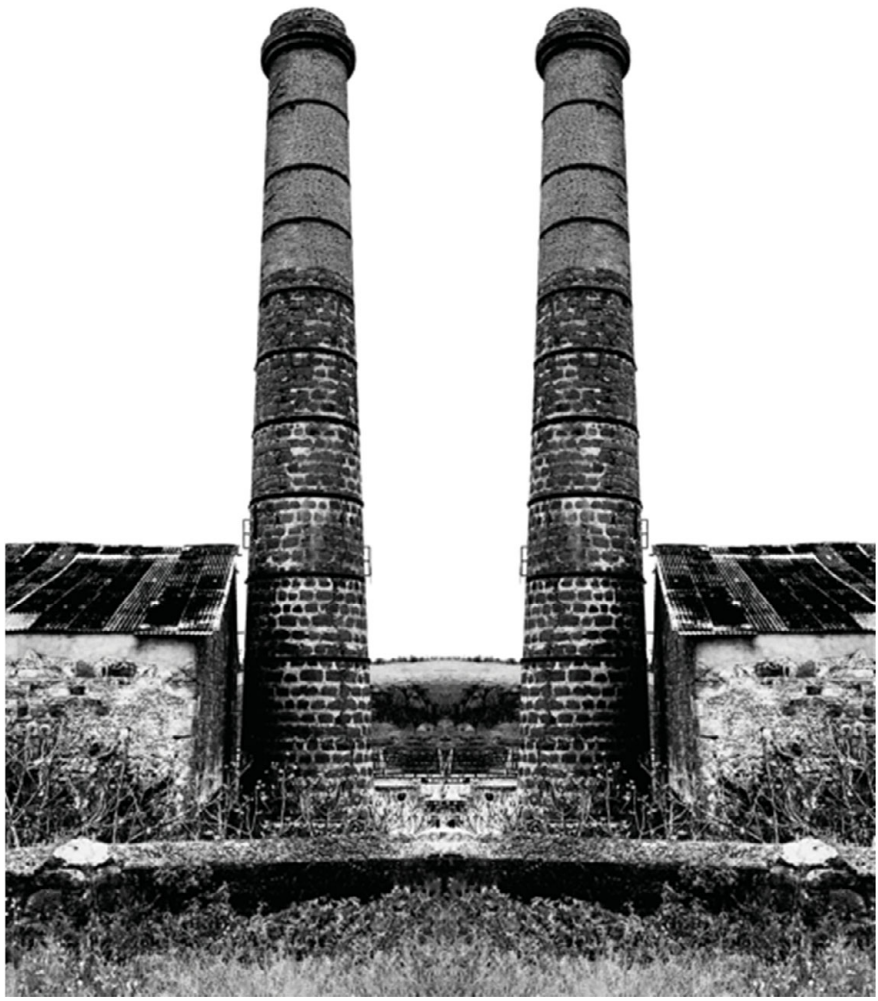
El precedente a este proyecto expositivo fue, "Espacios Industriales. Patrimonio de futuro", exposición presentada en el Centro del Carmen en Valencia en los primeros meses de 2014, organizada por la Dirección General de Patrimonio del Gobierno Valenciano. La muestra recogía algunas de las construcciones más relevantes de la Comunidad Valenciana, y uno de los objetivos fundamentales del proyecto plástico era resaltado por su comisaria, Felisa Martínez, en la publicación que se editó con motivo del proyecto:

> "Mas allá de discursos sobre el paso del tiempo o la inconstancia del hombre, la muestra 'Espacios Industriales. Patrimonio de futuro. Antonio Alcaraz' se enmarca como objetivo principal mostrar el trabajo

> plástico más reciente del artista, pero, también, de llamar la atención sobre el importante legado patrimonial que ha generado el progreso industrial a través de los restos físicos generados por las actividades productivas de los sectores industriales, los destinados a la explotación de recursos naturales, a la producción de energía, industria química y bienes manufacturados, así como los referidos a transporte y a los bienes y servicios públicos. En definitiva, su pintura pretende llenarse de otra utilidad que vaya mas allá del hecho de pintar. Se trata de hacer reflexionar y debatir sobre la sostenibilidad de ese patrimonio industrial desde un punto de vista transversal e interdisciplinar, pensando en arte, en identidad histórica, en arquitectura y urbanismo, en explotación turística y paisaje. En definitiva, significa sensibilizar sobre la puesta en valor y reutilización de ese patrimonio del que somos herederos mirando siempre al futuro."
>
> (Aguilar Civera, Bolinches Martinez, & Martinez Andres, Espacios industriales. Patrimonio de futuro. Antonio Alcaraz, 2013)

En "Jaén Distrito minero", el interés y los objetivos principales continúan siendo los mismos, pero esta vez centrados en la producción minera en la provincia de Jaén, sus restos de arquitectura industrial y como han modificado el paisaje. Esta concepción del paisaje como patrimonio se suma a otra constante en nuestro trabajo desde el arte, la relación que existe entre producción y representación. Interesados por los procesos de transformación, organización y apropiación del territorio, pero indagando en el juego de configuraciones simbólicas e interpretaciones personales que generan en nuestro trabajo nuevas arquitecturas irreales pero posibles.

FIGURA 4. *Distrito Minero III. 2020. 139,5 x 93 cm. Impresión Epson SureColor P9000 sobre papel Hahnemühle 300gr.*



Fuente: Elaboración propia

Utilizamos la fotografía como medio y herramienta para registrar, documentar y producir las obras de este proyecto. Pero los registros

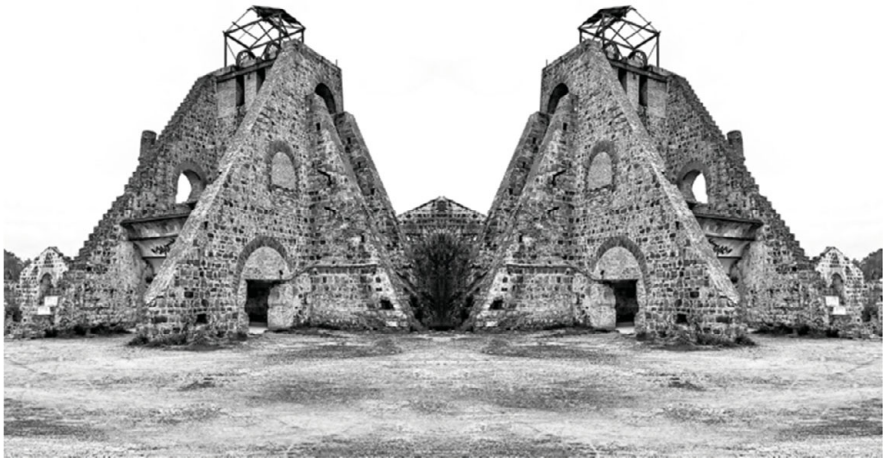
originales no son los protagonistas, sino que subyacen a la imagen final de su construcción no real. No utilizamos la fotografía desde una perspectiva clásica o convencional, los estudios de pintura y la especialización en artes gráficas, ha provocado la hibridación de lenguajes para conseguir nuevos recursos de mayor expresividad y comunicación. En nuestro caso, recurrimos a la fotografía para transformarla, acercándola a la gráfica o el dibujo. Imágenes asociadas a la pérdida y el resto, a la ausencia, a la negación de la idea de paisaje que desaparece tras grandes manchas de pintura.

Según Alicia Ventura comenta sobre los resultados de este proyecto en relación con la utilización de la fotografía:

> "La disciplina de la fotografía ya sea en su versión canónica o en la etapa postfotográfica, deja de pensarse exclusivamente como representación o interpretación del mundo, proponiendo la creación de mundos posibles en el terreno de lo artístico o en el desplazamiento de la imagen no artística a la artística. A partir de la expansión de nuevas tecnologías, la imagen fotográfica dejó de interpretarse como un símil del mundo y testigo eficiente de un hecho. La capacidad de modificar, transmutar o simular cualquier tipo de forma a través de la digitalización modifica sustancialmente las modalidades de percepción e interpretación. Los nuevos dispositivos digitales mostraron, que no se caracteriza necesariamente por ser un análogo de la realidad, sino por ser una construcción cultural, de iconicidad, de simbolización. Incluso cuando se trata de una fotografía impulsiva, de instante, y con mecanismos tradicionales de positivado, sin retoques o manipulaciones, es resultado de una mirada que selecciona su objeto, el encuadre, la angulación y el azar. En el lenguaje de esta muestra la fotografía pasa a ser un modelo teórico y una clave de lectura cuyo espacio o fuente es el archivo".
>
> (Ventura & Lupiañez, 2021)

En una primera fase se han recopilado documentos y fotografías de las minas cuando eran productivas, con sus obreros y los medios técnicos hoy desaparecidos. En ellas, se confirma que la arquitectura utilizada respondía a una tipología constructiva, como toda la arquitectura industrial, que responde a necesidades funcionales. La propia industria exigía la repetición, la serie, el número, conceptos que hemos convertido en un constante en nuestro trabajo plástico.

FIGURA 5. *Distrito Minero VII. Pozo san Vicente, Linares. 2020. 120 x 141 cm. Impresión Epson SureColor P9000 sobre papel Hahnemühle 300gr.*



Fuente: Elaboración propia

Nuestras construcciones interpretadas siguen unos prototipos basados también en la repetición y la simetría, proponiendo nuevas edificaciones. De manera que utilizamos fragmentos de una construcción o resto arquitectónico dando lugar a otro. La fotografía del paisaje casi desaparece y los cielos se construyen con manchas pictóricas.

Así pues, podemos concluir que el interés por la seriación y la tipología, la utilización documental de la imagen asociada a la información, están presentes en los resultados de este proyecto desde el arte contemporáneo, proponiendo la lectura del paisaje como construcción cultural y conservación patrimonial.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación, así como el trabajo plástico que venimos desarrollando en los últimos treinta años, se centra en la parte estética y estructural de la arquitectura industrial. La formación en Bellas Artes nos llevó a reinterpretar y conferir cierta plasticidad a la dureza de estos elementos industriales, trabajando con los registros fotográficos sobre lienzo o papel. De esta forma la arquitectura y la industria, se convierten

en un elemento continuo de reconstrucción y memoria del paisaje urbano, donde los grandes complejos fabriles que ya han perdido o están a punto de perder su función práctica, son los auténticos protagonistas.

El trabajo intenta, además, concienciar sobre el valor estético y patrimonial de la arquitectura industrial. La propuesta, aunque en la actualidad utilice la fotografía como herramienta para documentar el estado actual de fábricas, puentes, viaductos, chimeneas, depósitos y otros contenedores industriales, se aleja de la obra de otros fotógrafos como los Becher, por la utilización de diferentes recursos que acercan la fotografía al ámbito de la pintura o el dibujo. El resultado se complementa con cierto carácter tridimensional o "fuera de formato" con la utilización de estructuras de hierro que conforman planos de planta de diferentes edificios y que sirven a su vez de marco o estructura para delimitar las ampliaciones fotográficas en soportes transparentes.

En cuanto al concepto o posible trasfondo reivindicativo de este trabajo como artista, afortunadamente, legisladores y gobernantes de diferentes países ya han tomado conciencia del valor cultural y significado social de este tipo de patrimonio. Obviamente, existen claros intereses económicos en juego y, en ocasiones, la situación de esas fabricas en la ciudad y las grandes extensiones de terreno que ocupan, pesan más que el valor patrimonial de las mismas, dificultando su conservación. Por ello resulta altamente valioso el registro fotográfico, que realizamos artistas y arqueólogos industriales, de estos elementos que están en peligro de desaparición.

En un principio, todas esas estructuras y edificios fueron concebidos como espacios para la producción industrial y construidos precisamente a las afueras de las ciudades. Sin embargo, en la actualidad muchos de ellos han dejado de ser productivos, y debido al crecimiento de las poblaciones se han integrado como parte de la ciudad. Han perdido su funcionalidad, pero marcan una presencia y un significado en la sociedad a la que prestaron servicio.

De ahí la importancia en hacerlos visibles y concienciar a la población en la medida de nuestras posibilidades, para que algunos de ellos sean reconocidos como Bienes de Interés Cultural, lo que asegura su

conservación y la posibilidad de que sean recuperados como Espacios o Equipamientos Culturales, similares a los ya comentados en este articulo: Recuperación del patrimonio Industrial en las ciudades. Un proyecto desde el Arte Contemporáneo.

FIGURA 6. *Vista de una de las salas de la exposición: Antonio Alcaraz. Jaén Distrito Minero: Cartografías. Museo Íbero, Jaén. 2021.*



Fuente: Elaboración propia

7. REFERENCIAS

Aguilar Civera, I., Bolinches Martinez, L., & Martinez Andres, F. (2013). *Espacios industriales. Patrimonio de futuro. Antonio Alcaraz.* Valencia: Dirección General de Cultura. Consorcio de Museos de la Comunidad Valenciana.

Aguilar Civera, I. (1998). *Patrimonio cultural y de la obra pública. Acciones del pasado, propuestas de futuro. Arquitectura industrial.* Valencia, España: Diputación Provincial de Valencia. Recuperado el 2021

Antonio García, M. Á. (2021). *Activar Paisajes industriales abandonados. El paisaje minero de La Carolina.* Fundación Caja Rural de Jaén. Recuperado el 2021

Bombas Gens Centre d'Art. (s.f.). *Edificio*. Recuperado el 7 de Agosto de 2021, de Bombas Gens Centre d'Art Website: https://www.bombasgens.com/es/edificio/

Cátedra Demetrio Ribes. (s.f.). *LA figura de Demetrio Ribes*. Recuperado el 17 de Junio de 2021, de Cátedra Demetrio Ribes Website: https://catedrademetrioribes.com/inicio/demetrio-ribes

Centre d'Arte Tecla Sala. (7 de Agosto de 2021). *El equipamiento*. Obtenido de Centre d'Arte Tecla Sala Website: http://www.teclasala.net/126575_2.aspx?id=2

Chaves Martín, M. Á., & Tejeda Martín, I. (2018). *Distritos culturales y revitalización urbana.* Madrid, España: Icono14 Editorial.

Colectivo ARRAYANES. (2008). Aproximación al distrito minero de Linares. *Bocamina, I*(22), 32-55. Recuperado el 2021

Contreras Cortés, F., & Dueñas Molina, J. (2010). *La minería y la metalurgia en el Alto Guadalquivir: desde sus orígenes hasta nuestros días.* Instituto de Estudios Giennenses. Recuperado el 2021

de Solá-Morales i Rubio, I. (2021). *Territorios.* Gustavo Gili. Recuperado el 2021

Herzog & de Meuron. (s.f.). *Projects: Complete Works*. Recuperado el 17 de Junio de 2021, de Herzog & de Meuron Website: https://www.herzogdemeuron.com/index/projects/complete-works.html

Julián, L. (24 de Septiembre de 2020). Una de las naves obra del arquitecto Demetrio Ribes en el Parc Central será la segunda sede del IVAM en València. *elDiario.es*. Recuperado el 7 de Agosto de 2021, de https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/eldiario-de-la-cultura/naves-obra-arquitecto-demetrio-ribes-parc-central-sera-segunda-sede-ivam-valencia_132_6244607.html

Las Minas de Linares. Apuntes Históricos. (1999). Colegio Oficial de Ingenieros Técnicas de Minas de Linares. Recuperado el 2021

Martínez Andrés, F. (2007). *Memoria abierta. Arqueología Industrial Antonio Alcaraz.* Cuenca, España: Fundación Antonio Pérez. Recuperado el 2021

Ramírez Velázquez, B. R. (2016). *La construcción social del paisaje.* (J. Nogué i Font, Ed.) Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado el 2021

Santiago, P. (2011). In situ: espacios urbanos contemporáneos. *Cuadernos de Imagen y reflexión, I*(11). Recuperado el 2021

Sebastià, J., & Aguilar Civera, I. (2007). *La Bellesa industrial. Historia de la fábrica i la seua estètica.* Valencia, España: Fundació Bancaixa.

Sobrino Simal, J., & Piñar Somos, J. (2018). *Patrimonio industrial en Andalucía: minas, fábricas y obra pública.* Sevilla, España: Consejería de Fomento, Infraestructuras y Ordenación del Territorio. Recuperado el 2021

Tagil, N. (Julio de 2003). *Carta de Nizhny Tagil sobre el Patrimonio Industrial.* Recuperado el 27 de Julio de 2021, de ICOMOS Website: https://www.icomos.org/18thapril/2006/nizhny-tagil-charter-sp.pdf

TICCIH. (s.f.). *Inicio*. Recuperado el 3 de Agosto de 2021, de TICCIH Website: http://ticcih.es/

València Extra. (15 de Septiembre de 2017). Las naves de Demetrio Ribes para usos culturales serán las primeras en entrar en funcionamiento. *València Extra*. Recuperado el 7 de Agosto de 2021, de València Extra Website: https://valenciaextra.com/es/naves-demetrio-ribes-usos-culturales/

Valencia Parque Central. (s.f.). *Inicio*. Recuperado el 7 de Agosto de 2021, de Valencia Parque Central WebSite: https://valenciaparquecentral.es/

Ventura, A., & Lupiañez, P. (2021). *Jaén distrito minero: cartografías. Antonio Alcaraz.* Jaén, España: Fundación Caja Rural de Jaén. Recuperado el 2021

LOS LIBROS ALTERADOS. UNA FORMA DE POSICIONARSE ANTE LA SOCIEDAD DE CONSUMO Y LA PRAXIS DEL UPCYCLED ART

Hortensia Mínguez García
Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte /IADA)
de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)(México)

1. INTRODUCCIÓN

En la última centuria, los hábitos de consumo de la sociedad postindustrial y neocapitalista en la que vivimos —domeñada ésta, por el pensamiento hedonista y cortoplacista del usar y tirar—, no sólo ha derivado en la instauración de un sistema de producción y consumo hiperacelerado, sino en un problema grave de contaminación que arremete contra el equilibrio medioambiental y el cambio climático a nivel ecosistémico. Hablamos de la desmedida acumulación de residuos sólidos, del gasto innecesario de recursos naturales no renovables, del consumo energético y la producción de CO2 derivada de los procesos de manufactura, distribución y comercialización de productos. Un problema, para nada nuevo, que, a pesar de los esfuerzos de múltiples organismos y estamentos transnacionales, no hemos podido solucionar a falta una auténtica conciencia ecológica.

El reciclaje, la reducción y la reutilización de los productos ya manufacturados, han convenido durante décadas, diferentes estrategias diseñadas para combatir contra el problema de la contaminación tanto en su dimensión social como política. El Arte, nunca ha sido ajeno a dichos propósitos. Prácticas artísticas como el *Upcycled art*, da fe de la lucha que, algunos artistas han venido ejerciendo en aras de reflexionar cómo combatir nuestras propias prácticas cotidianas del usar y tirar, situando al Arte como un agente de cambio, al menos, un espacio detonador de la conciencia ecológica capaz de subvertir pacíficamente las estructuras hegemónicas. Desde esta tesitura, el presente texto —en sintonía con el

objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número 12 delineado por las Naciones Unidas desde el 2015 con miras a garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles—nos introducirá, primero, en cómo la estrategia de reciclar se ha venido desarrollando a lo largo de la historia del arte a través de diferentes movimientos artísticos como el *Junk Art* o el *Arte Povera* para, finalmente, centrarnos en el análisis de los discursos inmanentes al *Libro intervenido u alterado* (*Altered book*). Poéticas, todas ellas, enlazadas al reúso o reciclaje de desperdicios u objetos de consumo para la construcción de piezas en las que el artista, se convierte en arqueólogo de la sociedad en la que vive, a la par que, confidente y vocero de la necesidad de pensar con calma cómo producimos y nos comunicamos en pro de un mundo mejor.

1.1 ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA

Desde hace décadas, las Naciones Unidas viene reparando acerca de las problemáticas medioambientales a colación del cambio climático, la pérdida de la biodiversidad y los aberrantes índices de contaminación.

Lipovetsky (2006), ya nos advertía acerca de los vacíos en los que nuestra sociedad postindustrial y neocapitalista iba a caer a la sazón de la sociedad de consumo que hemos venido construyendo. Una sociedad en la que producimos más de lo que necesitamos, basada en el consumo y desecho desmedido, precipitado e inconsciente. Una forma de vida domeñada por la idolatría de una serie de hábitos fundamentados en una especie de hedonismo cortoplacista que, con descaro, nos reusamos a cambiar y justificamos ante la velocidad con la que la vida y su cotidianeidad pasa frente a nuestros ojos.

La cultura del usar y tirar, no solo es un problema de acumulación de desechos sino también de desperdicio energético por lo complejo de los ciclos que supone la incesante hiperfabricación, comercialización y recuperación de lo producido, sobre todo, si pensamos estos procesos a escala mundial en una sociedad como la nuestra. Una cadena de errores de afectación planetaria en la que, el reciclaje se plantea como una de las estrategias paliativas más simples.

Mundialmente, producimos "más de 2.100 millones de toneladas de desechos" (…) y tan sólo reciclamos un 16%. (Vázquez y Guerra, 2021, s.p.) Pero, ¿qué ocurre con la producción de libros? ¿Cuál es su ciclo de vida como producto de consumo?

Son cientos de miles, los libros impresos que producimos a escala mundial año con año. Libros que, en algunas ocasiones, tienen un periodo de usabilidad muy corto por tratarse de obras especialmente efímeras tales como los manuales técnicos, diccionarios, enciclopedias, inventarios, catálogos o similares. Libros que, en un periodo no superior a 20 años, pasan a ser objetos desechables, pues son publicaciones que rápidamente se convierten en expurgos de las bibliotecas, pues la información de atesaron, queda obsoleta rápidamente por la misma naturaleza de sus temas.

Como bien sabemos, tanto el reúso como el reciclaje constituyen dos formas diferentes de interrumpir el aventurado corto ciclo de vida de los productos que generamos. Supone salvar recursos naturales no renovables, en este caso, los árboles que principalmente utilizamos como materia prima para la producción de libros impresos, así como reducir el volumen de la acumulación de objetos.

Sin entrar en el debate acerca de si los libros deberían ser o no digitales, pues este es un tema que requeriría su propio espacio de discusión, cabría preguntarnos si el reciclaje de este tipo de productos culturales como son los libros impresos, es posible y qué papel toma el arte en este sentido, como garante de modalidades de consumo y producción sostenibles, al menos, como agente cultural que cuestiona problemáticas adyacentes a nuestra forma de producir y consumir cultura.

El artista contemporáneo es consciente de este tipo de problemáticas medioambientales como también, de la dimensión política que estas acarrean. Comprende que el *deadline* es real, y que no se trata únicamente de sobrevivir a una situación desencadenada sino de buscar y crear estrategias e implicaciones adaptativas reales en las que por medio de nuestras propias prácticas artísticas podamos convertirnos en agentes de cambios, pues no se trata de resistir, sino de actuar.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente texto es estudiar los libros alterados o intervenidos como una forma de producción artística vinculada a la práctica del reciclaje a la par que, estrategia discursiva que se opone al materialismo efímero al que nos induce inevitablemente nuestra actual sociedad de consumo.

3. METODOLOGÍA

Para poder estudiar de qué forma se relaciona este género con la práctica del reciclaje para la creación de libros alterados o intervenidos, nuestra postura epistémico-metodológica será la de la hermenéutica. Una metodología cualitativa que, se asienta en los pilares paradigmáticos de la interpretación per se y que, nos permitirá a partir de la revisión de algunas piezas artísticas, comprender cómo, a través del libro como ícono cultural, y su resignificación como método, el artista contemporáneo se posiciona de manera crítica frente a la sociedad materialista. Así, acotaremos nuestro estudio a la revisión de determinadas piezas artísticas vinculadas a las prácticas de nuestro objeto de estudio: el Libro alterado u intervenido bajo la tesitura de que éstas, son eventos interpretativos micro que cartografían en términos generales, las diferentes formas de construir horizontes de sentido respecto a un ícono cultural y de consumo tan relevante como lo es el libro. Como decía Melot (2008) una "forma simbólica (…) que expresa implícitamente, un conjunto de valores y representaciones del mundo" (p. 132) y que diseñado y manipulado a manos del pensamiento artístico, supone un ejercicio de develación respecto a la praxis del arte contemporáneo.

Así, a las faldas de esta postura, describiremos los aportes de algunos artistas interesados en el reciclaje y la resignificación de productos editados como los libros como el neoyorkino The Robert, las mexicanas Brenda Ceniceros o Sandra Cadena, la española Elisa Terroba, la irlandesa Jacqueline Rush o el canadiense Guy Laramée, además de otra suerte de autores involucrados en la creación de libros alterados o intervenidos. No obstante, previo al análisis de la producción de estos artistas, incurrimos en la necesidad de posicionarnos frente a la

problemática medioambiental que nuestra forma de vida está ocasionando y reflexionar sobre el papel del arte y su posicionamiento al respecto.

4. ESTO NO ES BASURA. UNA MIRADA ACERCA DE LAS MATERIAS PRIMAS DEL ARTE.

4.1 UPCYCLED ART. ANTECEDENTES Y DESVIACIONES CONTEMPORÁNEAS

El reciclaje, la reducción y la reutilización de los productos ya manufacturados han convenido durante décadas, diferentes estrategias diseñadas para combatir el problema de la contaminación, tanto en su dimensión social como política. El Arte, nunca ha sido ajeno a dichos propósitos. Prácticas artísticas como la del ensamblaje, el ready made afines al pop art, al *Junk art*, el Arte povera, y en general, a la ideología del *Upcycled art*, dan fe de la lucha más o menos, intencional y/o autocrítica que, algunos artistas han venido ejerciendo en aras de contraponerse a la práctica cotidiana del usar y tirar.

Ya Boccioni, al filo del pensamiento futurista a principios del pasado siglo, promulgaba la idea de que: "Debemos destruir la llamada nobleza, totalmente literaria y tradicional, de mármol y bronce" y así, dar paso a una nueva era creativa en la que, el artista pudiera usar y mezclar de manera libre y promiscua cualquier tipo de material "vidrio, madera, cartón, hierro, cemento, pelo, piel, ropa, espejos, luz eléctrica." (como se cita en Whiteley, 2011, p. 36)

Según estos preceptos, debíamos romper con los viejos decálogos artísticos en los que se creía que sólo determinadas materias primas eran dignas de materializar una obra de arte. Así, desde principios del pasado siglo, el pensamiento vanguardista trazó interesantes propuestas al respecto coadyuvando en el *collage* cubista, la experimentación con el ensamblaje (*assemblage*), los *object-trouvé*, los *ready-mades* tanto a manos de futuristas, surrealistas, dadaístas y neodadaístas, hasta artistas del Arte pop, el Junk Art, el Arte Povera, Fluxus o el Nouveau Réalisme, principalmente. En suma, una prolífica actividad a manos de

artistas como Boccioni, Picasso, Braque, Dubuffet, Duchamp, Schwitters, Arp, Kienholz, Rauschenberg, Chamberlain, Balduccini, Pistoletto, Tàpies, Spoerri, etc. con la que, no sólo se han venido incorporando materiales pobres y cotidianos al arte, sino que además se ha incurrido en la creación de discursos tan dispares como los del Pop Art que utilizaba objetos de consumo de manera fetichista para enaltecer la sociedad de consumo, hasta el antimaterialismo a manos del Junk Art o el Arte Povera.[34]

Hoy por hoy, existe un gran elenco de artistas que, con sus propios discursos, se suman a la creciente tendencia de utilizar materiales de desecho en pro de generar conciencia ecológica. Encontramos así, artistas de la talla de Tim Noble y Sue Webster famosos por sus *Shadow Art* desde finales de los años noventa a Robert William Bradford, Susan Sotckwell, Bruno Lefèvre-Brauer, Jean-Luc Cornec, Miquel Aparici, Artur Bordalo, Michelangelo Pistoletto, David Kemp, Vik Muniz, Michelle Reader, Jane Perkins, Antoine Repessé, Diet Wiegman, Wim Delvoye, Yuken Teruya, Natsumi Tomita, Marta Sanmamed, Ptolemy Elrington, Mbongeni Buthelezi e inclusive, asociaciones sin ánimo de lucro como la del Drap-Art que desde el 1995, ha promovido el vínculo entre el Arte y la Sostenibilidad y en 2004, pasó a constituirse como el *Espacio Drap-Art* convirtiéndose en un referente mundial con la celebración del Festival Internacional de Reciclaje Artístico de Cataluña.

La producción de estos artistas contemporáneos, hoy en día podemos englobarla bajo el concepto del arte reciclado —conocido usualmente a nivel mundial como *upcycled art* o *upcycling art*—. Un término, que salió a la luz por primera vez a manos del ingeniero alemán Reiner Pilz, quien lo nombró en un artículo de Thornton Kay publicado en Salvo-News en la página 14 (número 23) en el mes de octubre. En dicha publicación, Reiner Pilz explicaba que reciclar supone, en muchos casos, aceptar el ciclo descendente de los productos resultantes ya que, durante

[34] A vuela pluma, recordemos que el Junk Art emergió en los años cincuenta en Estados Unidos destacando con el manejo de productos derivados de la cultura popular, la basura y los desperdicios urbanos en una especie de respuesta al idealismo del expresionismo abstracto, mientras que, quince años más tarde, el italiano movimiento del Arte Povera, supuso la evolución de esta inicial crítica a la sociedad de consumo, pero con un aire de posguerra más ligado al arte performático y conceptual.

el proceso del reciclaje acontece un progresivo empobrecimiento de las materias primas. Es decir, para hacer un nuevo producto a partir de desechos, suelen mezclarse-fundirse materiales análogos, pero no idénticos, y la materia híbrida resultante (Por ejemplo, un aluminio obtenido a partir de latas con diferentes aleaciones y residuos de pintura), no posibilita la creación de productos con la misma calidad. Por su parte, el papel también tiene un límite de vida como materia reciclable, ya que la fibra de celulosa puede ser reutilizada hasta seis veces aproximadamente.

Bajo esta tesitura, Pilz visionaba que debíamos luchar contra el *downcycling* diseñando procesos que no deviniesen en la devaluación de los productos, sino en el aumento de su valor en el mercado, de ahí, el neologismo del (*up)cycling*, en cuanto que la preposición *up* alude al movimiento creciente del "hacia arriba".

Posteriormente, esta idea fue recuperada por Gunter Pauli en su obra *Upcycling* en 1996, un emprendedor belga famoso por sus publicaciones sobre economía azul y sus discursos sobre las diferentes maneras sostenibles de la producción de productos. No obstante, consideramos que la obra del arquitecto William McDonough y el químico Michael Braungart *Cradle to cradle: remaking the way we make things* del 2002, debe considerarse un parteaguas al respecto, a la par que manifiesto y asentamiento de esta nueva forma de comprender al reciclaje.

Aunque si bien la idea del *upcycling* no es exclusiva del arte, esta amigable forma de entender los procesos productivos y regenerativos de los objetos desechados fue ganando terreno. Respecto al *Upcycling art*, Vázquez (2021) comenta:

> "Esta manifestación artística tiene como objetivo reutilizar residuos comunes para crear piezas artísticas. Salvan productos que no han sido reciclados correctamente en las ciudades o vertederos o que directamente colman los mares. Con estas creaciones consiguen otorgar un nuevo valor económico, cultural y social a piezas que de otra forma se considerarían simplemente "basura" y contribuirían a la contaminación de nuestro planeta". [s.p.)

En suma, los artistas ligados al *Upcycling art* podemos describirlos como basureros, recolectores y chatarreros, pero también como

arqueólogos que, con argucia, singularizan aquellos productos olvidados por la misma sociedad que los produce y desestima para darles un nuevo ciclo vital. Artivistas generadores de discursos críticos acerca de nuestro estilo de vida consumista, hedonista y materialista, que producen obras de excepcionalidad creativa, alentados por el deseo de inducirnos hacia un despertar colectivo.

4.11 LIBROS INTERVENIDOS U ALTERADOS (ALTERED BOOK)

El libro intervenido o alterado es una obra de arte que habitualmente situamos dentro de la práctica de los libros-arte —también conocida como libros de artista o *artist's book*—, entendimos éstos, como una forma de expresión

> "Que ni sólo (es) arte, ni sólo libro, sino liminal a ambos espacios creativos", y que tal y como su nombre indica, utiliza al libro como medio de comunicación y expresión". (Mínguez-García, 2018, p. 525)

Dentro de los márgenes de este género artístico que viene gestándose con mayor ahínco desde los años sesenta del pasado siglo, se ubican toda suerte de prácticas editoriales alternativas y centrífugas a los estándares y estereotipos del mercado editorial usual. Hablamos de libros objetos, de libros instalación, ilustrados, fotolibros, libros caja, flipbooks, libros-arte tipográficos, hiperlibro-arte, libros únicos, de revistas ensambladas, fanzines, y un largo etcétera que preferiría no delinear mejor, por no caer en excesos categóricos.[35]

Dentro de este *mare magnum* de ediciones artísticas, se ubican los libros intervenidos u alternados, un tipo de creación oriunda a procesos creativos relacionados con el reúso o reciclaje de libros previamente editados por otros autores —literatos, poetas, editores, narradores, etc. que, tras haberse considerado obras obsoletas, son intervenidas, alteradas, recicladas, anuladas, desarmadas, cuestionadas e inclusive, anuladas para su resignificación y reubicación en el mercado. En suma,

[35] Es bien sabido, que toda acotación categórica en exceso, puede provocar una debacle coercitiva que constriña la creatividad del artista. Sin embargo, para quienes busquen una guía que le ayude a comprender los frágiles y móviles límites entre la edición contemporánea usual y la alternativa, recomendamos conocer la obra de Sarah Bodman y Tom Sowden (2010), Bibiana Crespo (2010), Luz del Carmen Vilchis (2016) y Hortensia Mínguez (2017).

objetos resignificados que, son nuevamente incorporados al circuito de los lectores pero, revalorizados como obras de arte. Hablamos de libros como enciclopedias, manuales técnicos o similares que, por razones obvias, pasan a ser libros desestimados por su rápida obsolescencia. Víctimas de los vertiginosos cambios y avances técnicos, culturales y lingüísticos de la misma sociedad que los produjo.

Los libros intervenidos u alternados son especiales por varias razones, por un lado, bajo los términos del *upcycling,* son productos que multiplican exponencialmente su valor mercantil pues cuando el artista transforma, Por ejemplo, un libro expurgado de la biblioteca, le dota de un valor económico que ni siquiera hubiera podido alcanzar como producto de segunda mano. Pero, además, cabría sumar el hecho de que los libros, como bien sabemos, son productos múltiples, objetos editados "n" cantidad de veces. Así, cuando un artista transforma un libro considerado obsoleto, también está convirtiendo algo múltiple en una pieza única. Al respecto Larrea comentaba (2021): "Un libro alterado es un nuevo libro dentro del mismo libro (…) una propuesta que otorga una extensión y un reciclaje en la vida de ese libro, en una nueva existencia que lo hace único entre sus pares editados." (p. 41)

Asimismo, reciclar un libro para intervenirlo de manera artística supone posicionarse de manera crítica frente a los idealismos y mecanismos socioculturales y mercantiles que delimitan y domeñan nuestra forma de producir conocimiento, consumirlo y comunicarnos. Al respecto, podemos encontrar algunas propuestas artísticas sumamente interesantes de la mano de Robert The o Elisa Terroba, como veremos en el siguiente apartado.

4.1 LOS LIBROS INTERVENIDOS Y SUS DISCURSOS

En el presente subíndice, nos centraremos en describir los diferentes discursos que circunscriben la praxis del libro alterado o intervenido, los cuales no siempre expresan de manera explícita un mensaje medioambiental, aunque sí, un posicionamiento frente a la manera de entender la creación.

El libro intervenido tiene su antecedente histórico más añejo en la praxis del palimpsesto medieval (Evangelio, 2021),

> "En el ámbito del libro y de las artes relacionadas con la impresión y la encuadernación, la cultura de la reutilización y de la transformación se ha desarrollado desde épocas muy pretéritas. Un ejemplo paradigmático de ello son los *palimpsestos* o *códices rescripti*, libros manuscritos datados principalmente entre los siglos VIII y IX, compuestos por pergaminos reutilizados tras haber sido borrados o raspados los contenidos anteriores. Curiosamente, lo más interesante de los palimpsestos como tales está precisamente en la falta de perfección en ese empeño por hacer desaparecer la escritura previa, lo que ha derivado en que, en la mayoría de ellos, de forma más o menos visible, haya quedado un rastro que, paradójicamente, ha permitido, pasados los siglos, recuperar escritos que en algunos casos se desconocían o se encontraban incompletos". [pp. 23-24)

Esta forma de intervenir un libro editado sin borrar por completo su esencia, es una de las múltiples formas de abordar este subgénero del libro-arte. Por ejemplo, en el caso de la mexicana Brenda Isela Ceniceros, la artista trabajó a partir de un libro de matemáticas (fig. 1) abstrayendo su contenido inicial claramente instructivo a través del color o el dibujo de puntos, líneas y planos, y por tanto, dejando espacios más o menos legibles respecto al contenido inicial. El resultado fue la transformación de las dobles páginas en espacios de convergencia y de contraste en el que las curvas y superficies matemáticas cobran un matiz visual sin precedentes.

FIGURA 1. *"Puntos impropios" de Brenda Isela Ceniceros (2018) Libro reciclado, corte y dobleces. Dibujo con marcadores, tinta, aerosol y típex. Dimensiones: 37x25cm. Imagen: Cortesía de Brenda Ceniceros.*



Fuente: Fotografía por Brenda Ceniceros.

También, hay artistas que prefieren reciclar libros utilizándolos únicamente como soportes, es decir, como espacios a reconfigurar en su totalidad, anulando cualquier reminiscencia en cuanto a su significado primario. Resultado de un proceso creativo tendente al ensimismamiento, descubrimos obras como las de esta diseñadora, artista y tipógrafa, Sandra Cadena (fig. 2). En esta ocasión, Cadena trabajó con un libro de geometría que había sido dado de baja por una biblioteca. Anota, Sandra Cadena, que en el mismo momento que tomó el libro en sus manos pensó que no podía ser posible que ese libro hubiera muerto. Y si así era, su deber era el de resucitarlo. Como diseñadora, pronto se percató de la tipografía con la que aquel viejo libro estaba editado. Así que tomó la decisión de fraccionar al libro y rediseñarlo a modo de pequeño homenaje a tres grandes tipógrafos: Garamond, Baskerville y Didot.

FIGURA 2. *"Grandes Tipos" de Sandra Ileana Cadena Flores (2018) Libro reciclado. Recorte e impresión digital. Dimensiones: 10 x 5 x 3 cm. Imagen: Cortesía de Sandra Cadena.*



Fuente: Sandra Cadena.

Sin embargo, gran parte de los libros reciclados nacen del deseo de poner en tela de juicio a la misma cultura que los produjo. Así, encontramos los libros-poemas objetuales de Robert The; un filósofo, matemático y artista altamente reconocido por sus *bookguns*, libros rescatados de los escombros y las tiendas de segunda mano que recorta en forma de pistola con el fin de re-empoderarlos y hacerlos valer en contra de la

cultura que los quiso convertir en basura.[36] Nava y Mínguez (2014) comentan lo siguiente:

> […] en cada una de estas piezas, Robert analiza minuciosamente el título y el contenido del libro elegido, para hacerlos resonar con mayor fuerza a través de una transformación formal en donde lo objetual pasa a replantear el significado global de la obra literaria en nuestro presente. De esta forma, metáforas, metonimias y otra serie de tropos, son recurrentes en su quehacer artístico, en cuanto que a través de ellos Robert The consigue hablar por medio de la imagen literaria y reconducir al lector-espectador al ejercicio del "seeing as", es decir, a redescubrir al libro "viéndolo como" otra cosa; a releerlo más allá de lo obvio o alusivo a una historia u alegoría predeterminada. Y así, a cada libro que recicla y transfigura, le confiere un alto valor heurístico, el de permitir al lector descubrir en su imaginación algo nuevo, una idea, un nuevo posicionamiento ante lo que ve" (p.2)

Con la misma potencia metafórica, encontramos libros como los de la malagueña Elisa Terroba recortados en forma de bomba ("Boom", 2015)[37] o granada de mano ("Libros que nunca estallaron", 2012) Piezas que, en sintonía con la "Bible grenade" (2003) y los *bookguns* de Robert The, nos invitan a reflexionar acerca del poder de la palabra escrita y su impacto en la cultura; pero también, en cómo el medio es el mensaje a la par que una arma; Un dispositivo desencadenante, un espacio dialógico que desde nuestros ancestros nos ha servido para perpetuar nuestras ideas, pero también para generar espacios de poder.

De la mano de la misma Elisa Terroba, consideramos pertinente destacar su obra "Cultura como producto" (2012), un conjunto de libros recortados en forma de manzana, dispuestos a la venta dentro de la típica caja de mercado y una pequeña pizarra sobre la que se lee claramente: "Oferta. Cultura como producto". Una pieza muy ilustrativa que infiere en cómo los libros son productos que alimentan y endulzan nuestra mente, pero también, son un medio que puede envenenar nuestras ideas, e incluso, toda nuestra cultura.

[36] https://www.bookgun.com/

[37] http://elisaterroba.com/

Otros libros intervenidos buscan, por el contrario, evidenciar las limitantes con las que nacen los libros como objetos editados de una determinada forma o en un momento espacio-temporal en concreto. En este sentido, recurriremos a dos obras. Por un lado, del mismo Robert The, tenemos la obra "La Erosión del significado".[38] Una enciclopedia transformada en escoba con la que el artista nos insta a recapacitar acerca de lo corto que es el ciclo de vida de este tipo de productos editados como las enciclopedias o los diccionarios. Libros, que como bien sabemos, refractan la vertiginosa mutabilidad que sufre el lenguaje escrito a colación del oral.

Por otra parte, "Geometría descriptiva aplicada" (2018) (fig. 3) es una pieza de autoría propia que nació de la intervención de un libro expurgado de la Biblioteca Central de la Universitat Politècnica de Valéncia (UPV). La obra original era un clásico instructivo sobre los cuatro sistemas de representación (diédrico, acotado, axonométrico y cónico). Una obra centrada en la enseñanza de la representación visio-espacial publicado en los años noventa de la autoría de Miguel Bermejo Herrero.

La obra "Geometría descriptiva aplicada" está conformada por este libro intervenido únicamente en su portada con la palabra "No", la cual, incluí como nota incisiva a la palabra "aplicada". Le acompaña, otro libro en forma de origami realizado con las páginas originales del libro de Bermejo que hablaban del dodecaedro y por medio de las cuales, construí un poliedro de papel que, por su estructura toroidal, permite rotar el conjunto cíclicamente. Los libros, se presentan en una caja que los aglutina como apéndices uno del otro, y con los que pretendo inducir al lector a que experimente dos formas de comprender y acercarse a la geometría: una, de manera instructiva y planimétrica, la otra, interactiva y tridimensional. En resumen, la idea era reforzar la magia que opone a ambas piezas; las dos, referentes a la aplicabilidad de algo, solo que desde paradigmas distantes.

Otro grupo de artistas, intervienen libros viejos a través de procesos de disección. Son artistas que, como Arián Dylan, Noriko Ambe, Brian

[38] https://www.bookdust.com/

Dettmer o Guy Laramée, utilizan estos medios para excavar entre páginas y por medio del recorte, sustraer imaginarios ocultos o generar hermosas analogías como las desarrolladas por Laramée quien recurre copiosamente a la metáfora del paisaje.

FIGURA 3. *"Geometría descriptiva aplicada" de Hortensia Mínguez García (2018) Libro reciclado, origami e impresión a láser. Medidas: hexágono de 30 cm de diámetro aprox. Y libro de 16 x 24 aprox.*



Fuente: Fotografía por Hortensia Mínguez. Autoría propia.

Para Laramée, las culturas surgen, proliferan y se asientan, pero también se vuelven añosas y durante este proceso de obsolescencia, son reemplazadas por otras nuevas quedando como sedimento de un paisaje montañoso, arqueologías de un paisaje pasado. Su famosa obra "Adieu" (2013)[39] da cuenta de ello. Hablamos de una pieza construida a partir del pegado de 24 tomos de una vieja Enciclopedia Británica. Un conjunto de libros que alcanzan casi el metro de largaría que Laramée posteriormente, talló y pintó parcialmente simulando una montaña, pero dejando entrever el material primario del que está hecho la pieza, una vieja enciclopedia.

El uso de libros viejos para la realización de piezas escultóricas es bastante usual, no sólo desde el manejo de procedimientos como el tallado sino también, recurriendo al corte, pegado, ensamblado, plegado, pintado, incrustado o quemado. Hallamos así, obras de Jonathan Callan, Georgia Russell, Doug Beube, Emma Taylor, Thomas Wightman, Pablo Lehmann, Cara Barer, Su Blackwell, Betty Pepper, Lisa Kokin, Nicholas Jones, Jamie B. Hannigan, Karen Hatzigeorgiou, Thomas Allen, Ros Rixon o Jennifer Khoshbin. Merece especial atención la obra de Jacqueline Rush Lee, artista de Irlanda del Norte que durante décadas ha trabajado con los libros como materia prima para la construcción de esculturas.

A diferencia de otros autores que se impulsan del título del libro o su contenido para la creación de su pieza, Rush los evade por completo. Su afán por reciclar libros nace de la necesidad de hablar desde el pensamiento metafórico. Para ella, los libros son como cuerpos; contenedores, lugares de existencia que como materias reflejan el paso del tiempo a través del deterioro de sus formas a la sazón de cicatrices, roces y rasguños. Los libros son espacios dados a la cotidianidad del diálogo y la discusión, del descubrimiento. Lugares para existir e imaginar, erosionados infatigablemente con la fricción de la mano y la mente que los visita. Este puente analógico, Rush lo refuerza con su particular proceso creativo característico por su forma de manipular

[39] Véase Ventura (2013) desde https://www.youtube.com/watch?v=_EO-4IraQQs&t=9s

viejos libros, reunirlos y doblegarlos lentamente con agua y calor. La misma artista comenta:

> […] me siento especialmente atraída por los objetos que registran los procesos físicos o soportan las imperfecciones y cicatrices de la vida. Intuitivamente elegidos, estos objetos creados por capas sugieren metáforas del conocimiento y la corporalidad como una encarnación de la naturaleza transitoria del cuerpo, los pensamientos, recuerdos o experiencias de la vida de uno." (Jacqueline Rusch en Windling 2018, s.p.)

Así, como quien domeña la rama hasta hacerla bonsái, Rush asume a la finitud, la mutabilidad y la imperfección como el estado natural de las cosas, pues del mismo modo que de la lectura de un libro puede acontecer conocimiento y sabiduría, el cuerpo podría ser sólo un espacio transitorio a algo mejor que todavía no alcanzamos a comprender. Pedazos, o *slices* (fig. 4), de un todo, un universo, que inconmensurable, es imposible atrapar en un solo cuerpo, en un solo libro.

Por último, cerraremos este apartado centrado en describir las diferentes formas de abordar el reciclaje y la alternación de libros desde el pensamiento artístico con quienes trasgreden nuestros hábitos invitándonos a experimentar y ritualizar la lectura de otra forma. Para ello, generan instalaciones de gran formato; escenarios imaginarios hechos con libros que, a nuestro ver, transforman la práctica intimista y reservada del pasar la página en un viaje, y al libro, en poesía caminante. Hablamos de artistas como Matej Kren, Anouk Kruith, Xu Bing, Alycia Martin o Meter Wüthrich.

FIGURA 4. "Slice" de Jacqueline Rush (2001) Serie: Volumens. Libros reciclados. Imagen: C*ortesía de Jacqueline Rush Lee.*



Fuente: https://www.jacquelinerushlee.com/volumes

El artista eslovaco Matej Kren, Por ejemplo, construye con libros pasajes, cúpulas o torres desde hace más de veinte años. Estructuras inquietantes que sobrepasan la escala humana y con las que Kren busca inducirnos a un estado de confrontación e incertidumbre en el que los límites entre la realidad y la ficción, el interior o exterior, se vuelven borrosos. Finalmente, experiencias construidas con un recurso tan simple como el libro; símbolo por excelencia que representa a una de las partes más significativas que cimientan nuestra cultura.

5. REFLEXIONES ACERCA DE LA CREATIVIDAD DEL UPCYCLED ART Y EL ALTERED BOOK.

Es quizás al filósofo y antropólogo argentino Risieri Frondizi, a quién le debemos —no la primicia—, pero sí la reflexión más completa acerca

de la creación. Frondizi (1977) partía del supuesto de que crear deviene de un *continuum* proceso de cambios efectivos derivados de actividades transformadoras. Una idea, que claramente ya hemos venido soslayando desde páginas atrás a colación de cómo los artistas pueden convertir desechos en arte.

Deudor no declarado de la teoría histórico-cultural vigotzkiana, Frondizi (1977) exponía que además de ser animales racionales y espirituales, somos seres simbólicos, es decir, hacedores de los símbolos que usamos para dar vida a nuestra particular forma de situarnos en el mundo y comunicarnos. Pero, sobre todo, somos *seres-transformadores* capaces de convertir el pasado en futuro y reinventarnos.

Esta capacidad de sublimación que los artistas afiliados al *upcycled art* consiguen transformando cualquier material de desecho en arte, constituye una interesantísima forma de enfrentarse al problema de la contaminación y la acumulación generada por nuestra sociedad de consumo. Una forma de hacer desde la sabiduría del pensamiento divergente o lateral (De Bono, 1967, 1999) que supone otorgar un uso inusual pero extraordinario, a objetos comunes, un saber decidir e invertir (Sternberg, 1990) que transforma la basura en arte.

Como reflexión final queremos destacar que, a través de estas piezas enlazadas al reúso o reciclaje de libros, se hace patente cómo los artistas son capaces de mirar a través de los fenómenos conformistas y posicionarse frente al reinado de la lasitud y el desapego, contra el dominante estilo de vida consumista y cortoplacista. A la postre, la autenticidad de estas pequeñas dosis de poesía antimaterialista que suponen los libros alterados, se balancea entre la elegancia de su sutil forma de ejercer la autocrítica, y su capacidad de servirnos como detonantes de la reflexión ética.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Gracias a Brenda Isela Ceniceros, Sandra Ileana Cadena y Jacqueline Rush Lee por permitirme el uso de sus imágenes.

7. REFERENCIAS

Bodman, S. y Sowden, T. (2010). *A Manifesto for the Book*. Impact Press at The Centre for Fine Print Research University of the West of England, Bristol.

Crespo, B. (2010). El Libro-Arte. Clasificación y análisis de la terminología desarrollada alrededor del Libro-Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (1), 9-26.

De Bono, E. (1967). *The Use of Lateral Thinking*. Cape.

De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.

Evangelio, F. (2021) La transmutación hacia el arte de unos libros desahuciados. En A. Alcaraz, y F. Evangelio (Coords.). *Sobre libros 2. Libros intervenidos* (pp.22-33) Sendemà.

Frondizi. R. (1977). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. Fondo de Cultura Económica.

Larrea, C. (2021). El libro alterado, un camino hacia una forma de arte. En A. Alcaraz, y F. Evangelio (Coords.). *Sobre libros 2. Libros intervenidos* (pp.34-49) Sendemà.

Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.

McDonough, W y Braungart, M. (2002). *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*. North Point Press.

Melot, M. (2008). El libro como forma simbólica. Enl@ce: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 5 (3), 129-139. http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=82350308

Mínguez, H. (2017). (Coord.) *Cartografías del libro-arte*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Mínguez-García, H. (2018) Resistirse al tiempo: los libros-arte y el cultivo de la memoria. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(3), 519-540. https://doi.org/10.5209/ARIS.57828

Moros, L. (2010). El libro de artista y el libro intervenido. Un análisis semiótico. *Fermentum*, 20(57), 151-170. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70518541011

Nava Salas, M.O. y Mínguez García, H. (2014) Entrevista a Robert The. Provocador de lectores. ASRI. Arte y Sociedad, Revista Investigación 7, 1-9. https://www.eumed.net/rev/ays/7/robert-the.pdf

Sternberg, R.J. (1990). *Metaphors of Mind*. Cambridge University Press.

Thornton, K. (1994, 11 de octubre) *Salvo in Germany - Reiner Pilz*. SalvoNEWS, pp.11-14. https://web.archive.org/web/20110715234115/http://www.salvoweb.com/files/salvonews/sn99v3.pdf

Vázquez, D. y Guerra, A. (2021, 18 de julio). *Upcycled Art o cómo se puede usar el arte contra la contaminación medioambiental*. Divulgación cultural Creativa. Huella Cultural. https://www.huellacultural.com/post/upcycled-art

Ventura, Sébastien. (2013) *Adieu. Guy Laramée*. Les productions cinéclap (https://www.youtube.com/watch?v=_EO-4IraQQs&t=9s) You tube.

Vilchis Esquivel, L. C. (2016). *Libros de artista. Teoría y praxis desde la experiencia de "El Archivero"*. Palibrio.

Whiteley, G. (2011). *Junk: Art and the Politics of Trash*, I.B. Tauris.

Windling, T. (2008, 16 de april) Book Arts by Jacqueline Rush Lee. The Journal of Mythic Arts: News and Reviews. https://endicottstudio.typepad.com/endicott_redux/2008/04/book-arts-by-ja.html

EL ARTE COMO VÍA TRANSVERSAL PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS 17 OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y METAS DE LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

BIBIANA CRESPO-MARTÍN
Universidad de Barcelona

1. EL ARTE, EL AGENTE OLVIDADO EN LOS 17 OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y METAS DE LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En la Asamblea General de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015: 1-40), celebrada en septiembre de 2015, 193 países aprobaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos objetivos constituyen la denominada Agenda 2030, un proyecto mundial de gran envergadura cuyo epicentro es los derechos humanos, focalizado en lo que se ha dado a llamar las tres pes —planeta, personas y prosperidad—, sin dejar a nadie atrás. Cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible conlleva unas metas concretas con el propósito de alcanzarse en el año 2030 y requieren de modificaciones, adaptaciones, variaciones y cambios estructurales de nuestros sistemas económicos, financieros y políticos que gobiernan nuestras sociedades a fin de procurar por los derechos humanos globales. La pandemia provocada por la COVID-19 y la consecuente crisis sanitaria, económica y social en la que estamos sumidos acrecienta la necesidad de cumplimiento de estos Objetivos a la vez que evidencia su propia dificultad, puesto que se trata de una crisis sistémica y sincrónica.

Con la Agenda 2030 se inauguró una nueva etapa en la cooperación, en la aceptación del carácter multidimensional del desarrollo, en la asunción de la naturaleza compartida de los grandes desafíos del desarrollo y de la universalidad para superarlos, en la necesidad de poner en

común recursos y capacidades, de muy diversas fuentes, a trabajar conjuntamente a través de distintas alianzas y entre múltiples actores. Y es así que esta encomiable Agenda ha generado ingentes cantidades de informes, estudios y documentación publicada por multitud de organismos oficiales de muy distinta índole. No obstante, y teniendo en cuenta que no hay ningún objetivo específico con respecto al arte, poco o nada podemos encontrar sobre las desigualdades existentes en el ámbito del arte en nuestras sociedades y de cómo combatirlas, no encontramos nada sobre el papel o la función que el arte podría o debería desempeñar en el plan de acción para la implementación de la Agenda 2030, nada sobre los valores inmanentes del arte que velan por las tres pes antes mencionadas, o sobre los indicadores que el arte facilitan para medir la consecución de los ODS. Si bien es cierto que hay unas pocas metas que tienen una ligera relación con la cultura (las metas 2.5, 4.7, 8.3, 8.9, 11.4 y 12.b)[40]:

- la meta 2.5 aborda la necesidad de promover el acceso a los beneficios que se deriven de la utilización de los recursos genéticos y los conocimientos tradicionales y su distribución equitativa, para alcanzar el objetivo de poner fin al hambre y lograr la seguridad alimentaria,

- la meta 4.7 destaca la necesidad de que la educación promueva una cultura de paz y no violencia y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible,

- la meta 8.3 sugiere que las políticas orientadas al desarrollo deberían apoyar la creatividad y la innovación, junto a las actividades productivas, la creación de empleo decente y el emprendimiento,

[40] Alfons Martinell (2015: s.p.) ofrece un análisis de los motivos por los que la cultura no está contemplada en la Agenda 2030 y aporta una formidable argumentación sobre sus propiedades transversales para ser considerada en todos los ODS. Por otra parte, Lucía Vázquez García (2018: s.p.) apunta a la formación, la apropiación y la integración como los tres pasos claves que el sector cultural debe dar para incorporar la cultura en la Agenda 2030.

- las metas 8.9 y 12.b se refieren a la necesidad de elaborar y poner en práctica políticas que promuevan un turismo sostenible, mediante la promoción entre otros de la cultura y los productos locales, y a la necesidad de elaborar y aplicar instrumentos que permitan seguir de cerca los efectos de estas políticas, y
- la meta 11.4 subraya la necesidad de redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo, en el marco del Objetivo 11, relativo a lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, (Martinell, 2015: s.p.)

ningún ODS ni metas asociadas contemplan el arte y su función, funciones o funcionalidades para la consecución de los ODS y la Agenda 2030. Tampoco en el texto de la Cumbre se da cuenta de los aportes —ni aquellos impactos directos ni los indirectos e intangibles— de la cultura, y menos aún del arte, al desarrollo.

Este escrito pone de relieve la capacidad que posee el arte para la culminación de los 17 Objetivos de la Agenda 2030. Y es que,

> "Apoyar formas y expresiones artísticas nuevas, emergentes y experimentales es invertir en el potencial del capital social y por ende en el desarrollo humano.' [Sánchez Buendía, 2010: 177). Más aún, suscribo totalmente las declaraciones del Fondo para el logro de los Objetivos Del Milenio (F-ODM, 2013) por cuanto 'el respeto a la diversidad cultural promueve el desarrollo de sociedades dinámicas e integradoras', y los análisis realizados sobre los hitos alcanzados demuestran que 'el fortalecimiento de las industrias creativas y la protección del patrimonio natural y cultural son instrumentos efectivos de desarrollo económico'. La labor desarrollada por el F-ODM desde el año 2007 aprovecha la capacidad del ramo creativo para generar empleo, para el crecimiento económico, disminuir la pobreza, y apoyar las iniciativas que promueven la inclusión de los grupos minoritarios, en riesgo de exclusión o provenientes de entornos desfavorecidos en la vida social, política y cultural de las sociedades".

Renombrados ejemplos de prácticas artísticas contemporáneas permiten significar la importancia de la acción transformadora que el arte puede ejercer en cada uno de los 17 Objetivos a fin de vindicar el papel

fundamental del arte en el cumplimiento de dicha Agenda 2030. Capacidad transformativa, generación de pensamiento lateral, propiedades holísticas, dimensión transnacional, aptitudes para la transversalidad disciplinaria, promoción de la inter- y transdisciplinariedad, y un largo etcétera son aptitudes, cualidades y facultades que posee la praxis artística altamente preciadas para ponerlas al servicio de una sociedad que busca comprometerse con la mitigación, y de ser posible la erradicación, de las desigualdades y las nefastas consecuencias del cambio climático o, entre otros desafíos, con el propósito de generar un modelo para una prosperidad compartida en un mundo sostenible.

2. EL ODS 17 — *ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS*— COMO FACTOR CLAVE, TAMBIÉN EN ARTE, PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y METAS

***FIGURA** 1. 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.*



Fuente: Naciones Unidas

Estos son los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España (2019: 1-35) especifica:

- *ODS 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.*
- ODS 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- ODS 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
- ODS 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos.
- ODS 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- ODS 6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
- ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
- ODS 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- ODS 9. Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
- ODS 10. Reducir la desigualdad en y entre los países.
- ODS 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- ODS 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.

- ODS 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- ODS 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- ODS 15. Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de la diversidad biológica.
- ODS 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
- ODS 17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Cada uno de ellos cuenta con unas metqas concretas, que suman un total de 169, a las que están asociadas una serie de indicadores que permiten medir el impacto de cada acción (Gobierno de España, Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2019: 1-35).

Por supuesto, nuestro compromiso, por alto que sea, no puede pretender abordarlos todos, eso sería imposible, y hemos de entender que esta agenda está diseñada a diferentes niveles de acción: acción gubernamental, acción local y acción individual. Y es en estos dos últimos, en la acción local y la acción individual, donde podemos significativamente colaborar en tanto que individuos.

¿Cómo? Tres posibles modos de proceder son:

1. Interiorizando e introduciendo cambios en nuestras propias acciones. Cambios concretos, y quizás pequeños, que pueden tener un gran impacto, como el uso responsable de la energía, el reciclaje, etc.

2. Creando consciencia en nuestro entorno para que otras personas se sumen a introducir sus propios cambios y a su vez a otras, creando un efecto multiplicador del impacto.

3. Liderando ciertas iniciativas (como las que seguidamente veremos) que propicien una alta diseminación de las acciones.

Uno de los objetivos que resulta fundamental para alcanzar las metas de la Agenda 2030, a cualquier tipo de nivel, es el ODS 17. Es decir, el que lleva por nombre *'Alianzas* para lograr los objetivos', o sea, crear relaciones con la finalidad de establecer convenios entre todos los actores que deben tener un papel activo: gobiernos, empresas privadas y ciudadanos. En este sentido, es crucial promover e impulsar alianzas para aunar trabajo y recursos a fin de lograr la consecución de los ODS y se conviertan en una realidad.

Adentrándonos en el ámbito artístico, es importante subrayar la gran importancia que las alianzas han adquirido en el arte contemporáneo.

De unos años a esta parte acontecen una serie de manifestaciones artísticas contemporáneas basadas en el desarrollo de prácticas artísticas de naturaleza participativa, colaborativa o colectiva. Prácticas artísticas entre artistas y artistas, artistas y comisarios, artistas y otros profesionales, artistas y espectadores, artistas y público, artistas y comunidades sociales, etc.; distanciándose cada vez más tanto de una producción de objetos o artefactos[41] como de una metodología sustentada en el trabajo individual regido por la autoexpresión (Crespo-Martín, 2020: 275). Los artistas son 'juzgados' por su proceso de trabajo —por el grado en que proporcionan buenos o malos modelos de colaboración— focalizando la atención en el proceso sobre el producto (es decir, los medios sobre los fines) (Bishop, 2006b).

Por supuesto, la participación, la cooperación, el trabajo en grupo o el trabajar conjuntamente en el contexto artístico no es un fenómeno reciente, sino todo lo contrario. Su origen es lejano y diverso, puesto que ha adoptado modelos muy diferentes de organizar la producción

[41] Acerca de la tríada 'obra de arte – artista – audiencia' y su relación con la autoría se recomienda el texto de Molnár y Trame (2013).

artística y sus estéticas, léase, Por ejemplo, los talleres de la Edad Media o los grandes estudios de artistas del Barroco como Rembrandt. Sin embargo, en el arte contemporáneo, las motivaciones que incitan al trabajo participativo son de naturaleza muy diferente, desde querer trabajar en pos de una sociedad más equitativa, ecuánime y positiva de manera colectiva, a estimular la generosidad de confraternizar como alternativa al individualismo de nuestra contemporaneidad, proporcionar a la audiencia una experiencia artística participativa tangible o simbólica, o simplemente como una forma de entretenerse y pasarlo bien en grupo. Cualquiera que sea la motivación lo que sí evidencian es un gran interés en experimentar con innovadores métodos y metodologías artísticas que explotan la interacción, la socialización y los modos de comunicación, así como la conciencia creativa colectiva como técnica, material y proceso artístico (Crespo-Martín, 2020: 276).

Consecuentemente, en la literatura especializada se encuentra todo un glosario sobre lo que define la acción participativa en el arte contemporáneo, como el arte interactivo, el arte participativo, el arte público, el arte relacional, el arte dialógico, el nuevo arte público —*new genre public art*—, el arte colaborativo, el arte cooperativo o *community-art*, entre otros (Bishop 2006a y 2006b; Kester, 2004; Bourriaud, 2007; Kravagna, 1998; Schlieben, 2007; Lind, 2007).

3. 17 RETOS Y OPORTUNIDADES EN TRES PROYECTOS ARTÍSTICOS

El arte cooperativo o *community-art*, es decir, las prácticas cooperativas, acentúan el propósito de trabajar conjuntamente en pos de un bien mutuo entre los participantes y teniendo en consideración las oportunidades de un impacto social o político. De esta suerte, muchos de estos proyectos adquieren una dimensión social. Muestra de ello son, Por ejemplo, la obra *Bad Kids* de Pawel Althamer (2004), *The Battle of Orgreave* y *Social Parade* de Jeremy Séller (2001 y 2004) o los tres proyectos que se analizarán a continuación que darán cuenta de sus aportaciones a los 17 retos de los ODS y la agenda del milenio, esto es, el proyecto *Chicago Urban Ecology Action Group* (1992-1993) de

Mark Dion, *De tu puño y letra* (2014-2015) de Suzanne Lacy y *The Land Foundation* (1998-actualidad) de Rirkrit Tiravanija.

3.1 Chicago Urban Ecology Action Group (1992-1993), Mark Dion

El artista americano afincado en Nueva York Mark Dion (1961), concibe su creación artística como una práctica integral que puede adoptar formas muy variadas, desde un objeto a una instalación artística, un libro, un proyecto *en proceso* en una galería, interacciones fuera del contexto artístico o prácticas dialógicas de trabajo de campo. Su obra cuestiona el modo en que las ideologías e instituciones predominantes influyen en nuestra comprensión de la historia, el conocimiento y el mundo natural. Dion cuestiona también la soberanía de la ciencia en la sociedad contemporánea y, en sus creaciones, proyecta el concepto de las políticas medioambientales y de las políticas públicas como fuente de construcción del conocimiento sobre la naturaleza. Por ello, muchas de las veces, la presentación de su obra adopta la estética museográfica propia de los museos de historia natural.

El *Chicago Urban Ecology Action Group* capitaneado por Dion formaba parte de los ocho proyectos seleccionados para la muestra de arte público '*Culture in Action*' (Jacob, 1995) comisariada por Mary Jane Jacob en 1993 para la organización Scuplture Chicago. El proyecto procesual *Chicago Urban Ecology Action Group* tenía tres etapas: un programa educativo versado en el estudio del ecosistema de las selvas tropicales dirigido a un grupo de quince estudiantes de educación secundaria de dos escuelas del oeste de la ciudad de Chicago, una expedición con estos estudiantes a dos reservas de la selva tropical en Belice —un país de América Central con un régimen político demócrata liberal, pacífico, independiente, de baja densidad demográfica, compartido por diferentes grupos étnicos—, y la creación/acción de diferentes actuaciones como grupo urbano de acción ecologista redirigiendo sus esfuerzos en realizar un cambio en su ciudad de origen, Chicago. A su regreso de Belice, el grupo estableció su emplazamiento de actuación en el antiguo Lincoln Park Casting Club de Chicago como su entorno 'natural' inmediato y desde el que organizaron microexpediciones al zoo de

Lincoln Park, a la laguna y al parque circundante. Recogían muestras, realizaban experimentos, limpiezas del parque, talleres, conferencias, sesiones de debate, instalaciones artísticas con el material recogido en el parque, colaboraron otras instituciones como la Chicago Academy of Science y el Zoo del Lincoln Park, organizaron un centro de información sobre ecología para el público en general, etc. En definitiva, un espacio físico y simbólico para fomentar el pensamiento crítico a través de procesos de diálogo y debate y, el intercambio de conocimientos y la experimentación basado en la colaboración.

FIGURA 2. *Mark Dion y el Chicago Urban Ecology Action Group realizando su proyecto Chicago Urban Ecology Action Group para 'Culture in Action', Chicago (1993).*



Fuente: https://never-the-same.org/interviews/mary-jane-jacob/

El éxito y el impacto de este de proyecto radica en el compromiso de sus participantes y en la repercusión que pudiera tener en la conciencia social de la comunidad, lo que podría llevar a cambios de actitud o, algún día, incluso a resultados. Dion pensó que la escala y la capacidad de gestión de un ecosistema urbano mejorarían drásticamente el compromiso medioambiental gracias al intercambio real, la cooperación y

usar el arte como herramienta educativa, así como como agente de cambio social.

Vemos pues como este portentoso proyecto aborda el cumplimiento de muchos de los 17 ODS:

- ODS 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos.
- ODS 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- ODS 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- ODS 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- ODS 15. Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de la diversidad biológica.
- ODS 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
- ODS 17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

3.2 *De tu puño y letra* (2014-2015), Suzanne Lacy

Otra dimensión de las alianzas en las prácticas artísticas participativas es el llamado nuevo arte público —*new genre public art*—. El término fue acuñado a principios de los noventa por Suzanne Lacy (crítica de arte, artista performer y miembro fundador del *Feminist Studio Workshop* en el *Woman's Building* en Los Ángeles) para referirse al arte como

dinamizador del activismo, a menudo creado fuera de la esfera institucional, en el que el artista establece un compromiso directo con una audiencia participativa comprometida, para abordar problemas sociales y políticos en un plano artístico con la finalidad de concienciar a todos los estamentos de la sociedad[42].

Durante los años setenta Lacy (1945, Wasco, California, EEUU) se erigió como una de las principales artistas de performance en Los Ángeles que idearon el arte de compromiso social de raigambre activista. Una de las características preeminentes de su trabajo es el poder de convocatoria participativa de sus performances, haciendo que se involucren, a veces, centenares de personas. Tales como, Por ejemplo, *De tu puño y letra* (Quito, Ecuador, 2014-2015). En Ecuador un 60 por ciento de las mujeres son víctimas de la violencia y solamente un 10 por ciento de ellas logran escapar de sus parejas agresoras. Lacy fue a Quito en 2014 donde conoció la campaña 'Cartas de Mujeres' impulsada por la Agencia de la ONU para refugiados —ACNUR— que dotaba de herramientas pedagógicas para facilitar la interacción y escribir sus historias. Lacy quiso denunciar esta terrible situación incluyendo a los hombres de manera más icónica en esta problemática. Para ello, tomó todas esas cartas sobre violencia machista e infancias marcadas por los maltratos y fueron leídas por cientos de hombres de todas las edades y condiciones sociales en la plaza de toros Belmonte ante una audiencia de 1.500 personas y acompañados ocasionalmente por una banda de música. Finalmente, estos 300 hombres provistos de velas se apiñaron para leer 'sus' cartas a grupos íntimos de dos o tres personas a la vez, y la conversación que siguió se convirtió en la última parte de la performance en la que participaron mediadores, lectores de cartas y miembros del público por igual.

De tu puño y letra visibiliza, da voz y pone el acento en uno de los problemas globales más importantes de nuestro tiempo como es el de la violencia contra las mujeres y los niños, en el que participantes, asociaciones del mundo del arte y externas a ella, público y entes

[42] '[*new genre public art*...] —visual art that uses both traditional and nontraditional media to communicate and interact with a broad and diversified audience about issues directly relevant to their lives— is based on engagement' (Lacy, 1995: 19).

colaboradores promovieron cambios estructurales políticos y sociales mediante la naturaleza dialógica de la performance.

FIGURA 3. *Suzanne Lacy, De tu puño y letra (Quito, Ecuador, 2014-2015).*



Fuente: https://www.suzannelacy.com/performance-installation#/de-tu-puno-y-letra/

Señalar pues, que *De tu puño y letra* ofrece sin lugar a duda una aportación a los siguientes ODS:

- ODS 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
- ODS 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- ODS 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- ODS 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

– ODS 17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

3.3 *The Land Foundation* (1998-actualidad), Rirkrit Tiravanija

Finalmente, y para ejemplarizar un proyecto que aborda el resto de ODS no citados aún, se examinará *The Land Foundation* (1998-actualidad) de Rirkrit Tiravanija (1961, Buenos Aires) cofundador, junto con el artista tailandés Kamin Lertchaiprasert (1964, Lop Buri, Tailandia), de este proyecto artístico experimental comunitario inaugurado en el año 1998 que posibilita la participación, la eduación alternativa, el compromiso social y el desarrollo autosostenible, en un espacio abierto tanto en su sentido literal como figurado. En él se involucran voluntariamente artistas y colaboradores cuyos intereses y disciplinas son muy diversos, resultando en intervenciones que van desde la edificación de viviendas, al cultivo de arroz, experimentos de energía alternativa, instalaciones artísticas, educación no-formal, etc. La misión principal es promover y apoyar la cultura, la agricultura ecológica y sostenible, y el autoconocimiento gracias a la meditación Vipassana; del mismo modo que también promover, al igual que se destacó en el proyecto *Chicago Urban Ecology Action Grou* de Dion, el pensamiento crítico por medio de procesos de diálogo, debate y discusión, la retroalimentación de conocimientos y la experimentación. Con tal propósito se planifican numerosas actividades que engloban seminarios, talleres, exposiciones, proyectos basados en la colaboración y debates.

FIGURA 4. *Rirkrit Tiravanija & Kamin Lertchaiprasert, The Land Foundation (1998-actualidad).*



Fuente: https://www.thelandfoundation.org/

The Land Foundation está ubicado en Sanpathong (al norte de Tailandia) y abarca seis hectáreas de terreno. Un territorio con las características idóneas para convertirse en laboratorio de pruebas y modelo de agricultura funcional ecológica a partir de una infraestructura muy básica y gracias a la participación y colaboración de artistas profesionales —como el colectivo danés SUPERFLEX en cuyo *supergas* se sirve de excremento animal para hacer biogás como combustible para cocinar y generar luz o Francois Roche o Philippe Parreno— o artistas emergentes, activistas culturales, formadores, granjeros, y cualquier tipo de voluntariado que desee cooperar activamente en este campo experimental de desarrollo autosostenible o quiera explorar un nuevo modelo de vida. El contexto rural de *The Land Foundation* propicia la implicación de profesionales de muy diversas disciplinas y voluntariado de muy distintas procedencias gracias a la diversidad de objetivos del proyecto. Esta heterogeneidad enriquece grandemente la rentabilidad de las

acciones, al igual que configura una comunidad constituida adrede para el proyecto (Crespo-Martín, 2020: 284).

Y así, las propuestas de *The Land Foundation* dan respuesta a los retos de los ODS:

- ODS 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
- ODS 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- ODS 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos.
- ODS 6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
- ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
- ODS 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- ODS 9. Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
- ODS 10. Reducir la desigualdad en y entre los países.
- ODS 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- ODS 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- ODS 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

- ODS 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- ODS 15. Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de la diversidad biológica.
- ODS 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
- ODS 17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

4. CONCLUSIONES ¿ARTE PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE?

Tras la exposición y razonamientos desarrollados en este texto se puede plantear abiertamente que el concepto de desarrollo sostenible no puede seguir entendiéndose únicamente bajo la dimensión económica, y menos aún la de las economías regidas por los países, puesto que todo ámbito social está ocupado por personas, y por ello el desarrollo ha de pensarse desde la dimensión del individuo. A este respecto, y gracias a su cualidad transversal, el arte y la cultura en general adquiere una dimensión importantísima ya que éstas establecen claros vínculos entre individuo y sociedad.

Valgan aquí las elocuentes palabras de Martinell (2010: 20) aplicadas a la cooperación al desarrollo:

> "En este sentido, la cultura podría incorporarse a la cooperación al desarrollo como una prioridad y contenido horizontal que incide en otros ámbitos, de la misma forma que derechos humanos, género o medio ambiente aportan a esta acción su visión y complementariedad".

Aunque el propio Martinell (2015: s. p.) parece refutar sus propios argumentos cuando en otro de sus escritos manifiesta que:

> "También existe una cierta visión utilitaria de la cultura al servicio de otros sectores como puede ser el turismo, la ciudad, la artesanía, el folklore, etc… entendiendo que lo más importante es el fruto que generan en otros sectores sin apreciar y considerar que los resultados que se incorporan proceden de procesos muy amplios que las personas mantienen en su vida cultural".

Las obras aquí citadas desvelan diferentes procederes a fin de apoyar valores cívicos de sostenibilidad mediante un compromiso activo. Estos distintos métodos pueden resumirse en:

- Apoyando a los miembros de la o las 'comunidad/des'[43] cercana/s en el uso de su libertad para contribuir a los debates públicos, fomentando discusiones abiertas y basadas en pruebas, contrarrestando la desinformación y las falsedades y explicando la falta de finalidad de los juicios preconcebidos.
- Fomentando y estimulando oportunidades para que los miembros de la o las 'comunidad/des' cercana/s se comprometan activamente en proyectos y debates sociales que construyan puentes y generen el entendimiento en toda la sociedad.
- Promoviendo el compromiso cívico en todas las misiones artísticas impulsadas, desarrollando la participación, el respeto a la diversidad y el debate abierto como un valor común en todas las acciones.
- Proporcionando una reflexión continua sobre la identidad y la cultura universal, así como su contribución a un mundo global.

[43] El término comunidad dentro de los discursos de prácticas artísticas participativas es un concepto indeterminado y muy discutido por cuanto se aproxima con las 'comunidades' de los llamados *community-art based projects* o *community-oriented projects* que se distinguen por tener una clara implicación y disposición a inducir al cambio social. Sobre las tipologías de comunidades que pueden darse en un proyecto artístico participativo se recomienda las disquisiciones de Kwon (2002: 116-135) en las que intenta dar respuesta a la diversidad de modelos colaborativos constitutivos y de comportamiento que pueden darse en una 'comunidad' de un proyecto artístico.

Como se ha apuntado al inicio de este escrito, el grado de cumplimiento de la agenda del milenio viene determinado por una serie de indicadores ligados a cada una de las metas correspondientes a cada uno de los objetivos. Estas rúbricas permiten disponer de toda la información estadística para efectuar el seguimiento de la estrategia y determinar el nivel de ejecución. Si leemos los indicadores marcados (Gobierno de España, Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2019) todos inician con valores cuantitativos como proporción, tasa, número, total, índice, incidencia, etc. Sin embargo, determinar la capacidad de acción político-social de las acciones artísticas puede levantar juicios muy dispares, polémicos, controvertidos y hasta contrarios. No se puede obviar la dificultad que supone, desde parámetros artísticos, establecer indicadores observables y medibles para mostrar los cambios y progresos hacia los logros de los ODS. Resulta extremadamente complejo determinar en términos cuantitativos una tasación de actuaciones o medidas llevadas a cabo y los logros alcanzados para solventar o paliar las cuestiones tratadas a posteriori de la acción artística, pero lo que cualitativamente sí se puede asegurar es que difundir, divulgar y compartir experiencias repercute directamente en la toma de conciencia de los riesgos que se aproximan a ritmo vertiginoso, repercute en la aceptación y tolerancia hacia lo diferente y en la gestación de un conjunto de valores de gran beneficio social.

Por cuanto, a los valores artísticos, Caldarola (2019) sostiene que algunas obras de nuevo arte público deben ser evaluadas por su valor intelectual basado en sus características artísticas de forma similar a lo que sucede con las obras de Arte Conceptual.

Por la orientación investigadora inter- y multidisciplinar de este capítulo de libro la metodología utilizada se ha fundamentado en la revisión y el estudio crítico y comparativo de las fuentes teóricas y bibliografía especializada sobre el tema (de teorías ya existentes en diversas disciplinas y relacionadas en las referencias bibliográficas aportadas), con creaciones artísticas de esta índole, así como se ha intentado aplicar metodologías de análisis pertenecientes al campo del arte, la estética, la sociología o la comunicación. En virtud de ello, este texto busca, a la postre, revisitar lo acordado en la Agenda del Milenio y su hoja de ruta,

tras constatar las valiosas oportunidades que brinda el arte para acelerar el progreso en la consecución de los 17 ODS y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible gracias a sus principios de integridad y universalidad.

5 APOYOS

– Este texto es el resultado de las investigaciones llevadas a cabo en el sí de los siguientes proyectos de investigación consolidados: '*Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social'* (POLICREA) (Ref: PID2019-104628RB-I00) Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) de España, '*Art, Poesia i Educació'* (POCIÓ) (Ref: SGR 1067 2017-2020) SGR ayudas para dar apoyo a las actividades de los grupos de investigación de Cataluña y, '*Artistic creation of today, heritage of tomorrow in Ibero-America: museum and archive, memory and identity*' (ArtChiv-Me) (Ref: UB-03-19) proyecto interuniversitario e internacional financiado por la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU) —*https://univartesiberoamer.wixsite.com/univartiberoamerica*—.

6. REFERENCIAS

Bishop, C. (2006a). Participation [Participación]. Whitechapel, The MIT Press.

Bishop, C. (2006b). The Social Turn: Collaboration and its discontents [El giro social: la colaboración y sus descontentos]. *ArtForum February*, 6, 178-183. Recuperado de https://www.artforum.com/print/200602/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-10274

Bourriaud, N. (2007). Estética Relacional. Adriana Hidalgo Editora.

Caldarola, E. (2019). Assessing the Intellectual Value of New Genre Public Art [Evaluar el Nuevo Arte Público]. Open Philosophy, 2 (1), 22-29. https://doi.org/10.1515/opphil-2019-0003

Crespo-Martín, B. (2020). Acerca de las prácticas artísticas participativas contemporáneas como catalizadoras de la sociabilización. Historia y Comunicación Social, 25 (1), 275-286. Universidad Complutense de Madrid.

Gobierno de España, Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2019). Mapa de indicadores de la Agenda 2030 en España. Recuperado de

https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/MAPA_DE_INDICADORES_0.pdf

Jacob, M. J.; Brenson, M.; Olson, E. M. (1995). Culture in action: public art program of Sculpture Chicago [Cultura en acción: programa de arte público del Sculpture Chicago]. Bay Press.

Kester, G. (2004). Conversation pieces: Community and Communication in Modern Art [Piezas de conversación: comunidad y comunicación en el arte moderno]. University of California Press.

Kwon, M. (2002). One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity [Un lugar tras otro: Site-specific art e identidad de ubicación]. The Mit Press.

Kravagna, C. (1988). Working on the Community. Models of Participatory Practice [Trabajando en la comunidad. Modelos de práctica participative]. En: *Republicart.* Multilingual Web Journal. s.p. Recuperado de http://www.republicart.net/disc/aap/kravagna01_en.htm

Lacy, S. (1994). Mapping the terrain: new genre public art [Cartografiando el terreno: nuevo arte público]. Bay Press.

Lind, M. (2007). The Collaborative Turn [El giro colaborativo]. En Billing, J.; Lind, M.; Nilsson; L. (eds.) (2007). Taking the Matter into Common Hands: On Contemporary Art and Collaborative Practices [Tomando el asunto en manos communes: sobre el arte contemporáneo y las prácticas colaborativas]. 15-31. Black Dog Publishing.

Martinell, A. (2015). ¿Por qué los ODS no incorporan la cultura?. Confluencia. Recuperado de http://alfonsmartinell.com/por-que-los-ods-no-incorporan-la-cultura/

Martinell, A. (2010). Aportaciones de la cultura al desarrollo y a la lucha contra la pobreza. En Martinell A. (coord.) (2010). Cultura y desarrollo. Un compromiso para la libertad y el bienestar. 1-24. Siglo XXI.

MDG-F Secretariat. (2013). Culture and Development. Review of MDG-F Joint Programmes Key Findings and Achievements [Cultura y desarrollo. Revisión de los programas conjuntos, principales resultados y logros del F-ODM]. MDG-F

Molnár, M.; Trampe, T. (2013). Public Art: consequences of a gesture? An interview with Mary Jane Jacob [Arte Público: ¿consecueencias de un gesto? Una entrevista a Mary Jane Jacob]. Oncurating, 19. Recuperado de https://www.on-curating.org/issue-19-reader/public-art-consequences-of-a-gesture-an-interview-with-mary-jane-jacob.html#.YOFbxxMzblw

Naciones Unidas. (2015). Aprobación de la Agenda 2030 Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 1015. Recuperado de

https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030.pdf

Sánchez Buendía, E. (2010). Cultura y desarrollo en el escenario internacional. En Martinell A. (coord.) (2010). Cultura y desarrollo. Un compromiso para la libertad y el bienestar. 117-180. Siglo XXI.

Schlieben, K. (2007). Polyphonous language and construction of identity: its dynamic and its crux [Lenguaje polifónico y construcción de identidad: su dinámica y su quid]. En Billing, J.; Lind, M.; Nilsson; L. (eds.) (2007). Taking the Matter into Common Hands: On Contemporary Art and Collaborative Practices [Tomando el asunto en manos communes: sobre el arte contemporáneo y las prácticas colaborativa]. Black Dog.

Vázquez García, L. (2018). Tres claves para incorporar la cultura en la Agenda 2030. Educación, arte, cultura. Recuperado de https://www.educacionysostenibilidad.com/blog/incorporar-cultura-en-agenda-2030/

AUTORRETRATO, EMERGENCIA CLIMÁTICA Y POSICIONAMIENTOS CREATIVOS. UNA PRÁCTICA DIDÁCTICA MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA

PILAR ROSADO RODRIGO
Universidad de Barcelona

RAMÓN CASANOVA FERNÁNDEZ
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

1.1 EL RETO DEL CAMBIO CLIMÁTICO

El cambio climático es una gran amenaza a la que se enfrenta la humanidad. El término *Antropoceno* nos sirve para hacer referencia a los efectos que han provocado sobre el clima y la biodiversidad de nuestro planeta la acumulación de gases de efecto invernadero y a los daños irreversibles consecuencia del consumo excesivo de recursos naturales. El ser humano parece responsable del enorme número de extinciones de especies de seres vivos en las últimas décadas, habitualmente derivado de acciones como la tala masiva, la deforestación, la apropiación de terrenos para la agricultura o las actividades de ganadería. La necesidad de encontrar soluciones es inminente ante la perspectiva de un punto de no retorno (Demos, 2016).

Muchos jóvenes se han empoderado para salvar el planeta. El movimiento internacional *Fridays for Future* (viernes por el futuro), principalmente estudiantil, reclama acciones urgentes contra el calentamiento global y el cambio climático. También numerosos científicos apoyan las movilizaciones en favor del clima, fundando a su vez *Scientists for Future*.

1.2 Tecnología y nuevas identidades

La implementación tecnológica está incidiendo de forma radical en la construcción identitaria del ser humano. Nuestras capacidades expandidas tecnológicamente, modifican nuestra percepción individual y social, así como los modos nos relacionamos e interaccionamos con el entorno. En un mundo globalizado, las propuestas alternativas, vendrán mediadas probablemente por la tecnología y las nuevas percepciones del yo y el nosotros derivadas de ella en un contexto cada vez más virtualizado.

Las fronteras tradicionales del cuerpo o la propia identidad se han visto superadas en el contexto tecnológico, se han sobrepasado dicotomías clásicas como cuerpo-mente u hombre-máquina. Las compudoras pueden emular nuestras expresiones (Rosado, 2021a). La comunicación electrónica conlleva un aura de liberación, de desinhibición. Creemos poder construir identidades múltiples, cuerpos fluidos. Seguimos el espejismo de poder sobrevolar nuestras limitaciones sociales. Evaluamos la idea de que nuestras identidades cibernéticas puedan desbordar los límites de nuestros antiguos sujetos, de que en un futuro cercano podamos escapar de nuestros frágiles cuerpos y sobrevivir como mentes puras en las máquinas.

Aparentemente, nuestras capacidades aumentan a un ritmo vertiginoso, de modo que nuestros jóvenes se sienten ante un punto de inflexión en el que quizás puedan corregir la deriva autodestructiva del *antropoceno*. En esta experiencia docente hemos planteado a nuestros alumnos la posibilidad de utilizar sus nuevas capacidades para repensar su lugar en el mundo. Consideramos que es nuestra tarea acompañarlos.

1.3 La docencia como territorio para la expresión

Los autores de este artículo somos artistas y profesores en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Presentamos en este escrito una propuesta didáctica realizada con los estudiantes de Bellas Artes y Diseño a lo largo del curso académico 2020-2021.

La propuesta docente que presentamos se vincula con el objetivo sostenible número 13, por el cual se insta a la adopción de medidas

urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. Siendo el cambio climático una gran amenaza a la que se enfrenta la humanidad, la sociedad en su conjunto debe encontrar soluciones ante la perspectiva de un punto de no retorno. Por nuestra parte, entendemos que el contexto docente debe comportarse como catalizador de dinámicas de trabajo y análisis de perspectivas. Creemos firmemente en la capacidad del arte y de la educación para impulsar la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible propuestos por las Naciones Unidas para la Agenda 2030. Nuestros proyectos artísticos y nuestra docencia confluyen en la exploración de posibilidades relacionales de reencuentro y restauración del medioambiente.

Mostramos a continuación las investigaciones fotográficas realizadas por Pilar Rosado en su proyecto titulado "Injerto" (Fig. 1).

Utilizando algoritmos generativos inteligentes que aprenden de los datos, se crean representaciones posibles de un futuro ser humano en simbiosis con el mundo vegetal y el tecnológico.

En el proyecto "Injerto" se especula desde la imagen sobre un futuro híbrido posible, a partir de la idea de la hibridación. Se propone extender esta técnica a la creación de imágenes de humanos, imbricadas con imágenes del mundo vegetal y el cibernético. El trasfondo es imaginar escenarios posibles en los que las cualidades de ambos mundos se integren con la humanidad y sus producciones, para construir un entorno sostenible y equilibrado en el que la vida pueda desarrollarse con naturalidad.

La propuesta constituye una metáfora del futuro que nos aguarda, un tiempo de cambio hacia una identidad líquida, fluida, que nos facilite mutar, seguramente injertados con las computadoras, hacia una nueva identidad en comunión con la naturaleza (Rosado, 2021b).

Por su parte, mostramos dos imágenes de uno de los proyectos en marcha de Ramón Casanova. "Oir Río" (Fig. 2), es un proyecto de inmersión vivencial en el ecosistema de los ríos de montaña. Pretende establecer, mediante imágenes, un recorrido emocional que incluya el ser humano en el delicado ecosistema de los ríos jóvenes. Las imágenes muestran una comunión capaz de trascender aproximaciones a lo

individual para acercarnos al poder elemental de lo húmedo y lo luminoso. En un contexto de déficit energético, y ante la necesaria drástica reducción de los combustibles fósiles, las llamadas energías limpias, tienen la responsabilidad de tomar el relevo del modo más respetuoso posible con los ecosistemas. Los ríos asumidos exclusivamente como recurso energético derivan a menudo en alteración de cauces con consecuencias dramáticas para el medio ambiente y los equilibrios naturales (Casanova, 2021).

FIGURA 1. *Pilar Rosado (2021). Injerto.*



Fuente: Cortesía de Pilar Rosado.

FIGURA 2. *Ramón Casanova (2020-21). Oir Río.*



Fuente: Cortesía de Ramón Casanova

2. ANTECEDENTES ARTÍSTICOS

En este apartado mostraremos una selección de artistas que nos permiten describir a grandes rasgos algunas de las referencias performativas y visuales desde las que nuestros alumnos abordan la propuesta. Agrupamos las referencias bajo dos epígrafes: El arte como visibilizador, en el que mostramos autores que han actúan directamente en el medio para provocar reflexiones y despertar conciencias; El poder de la imagen, en el que presentamos someramente el poder transformador al que nos entregamos mediante los actos icónicos.

2.1 El arte como visibilizador

El arte tiene por costumbre manifestarse ante cualquier tipo de injusticia, desigualdad o discriminación, y por supuesto también ante el problema global del cambio climático. Es importante dar visibilidad y evidenciar para provocar una reflexión que conduzca al cambio. Pasaremos a explicar algunos ejemplos de artistas que con sus obras han contribuido a promover concienciación acerca de los problemas a los que se enfrenta la sociedad relacionados con la naturaleza, la tecnología y la forma en que el ser humano habita el planeta en la actual crisis ecológica, así como también se está viendo afectada la forma de concebir "lo humano" (De Vicente, 2017).

2.1.1 Agnes Denes: Marcando prioridades

La artista conceptual húngara afincada en Nueva York Agnes Denes fue una de las primeras en utilizar el arte para visibilizar la problemática del cambio climático y denunciar su impacto negativo en el medio ambiente. Para una de sus obras más conocidas, *Wheatfield - A Confrontation,* de 1982, Denes negoció los derechos temporales sobre un terreno de 4000 m2 en un vertedero del bajo Manhattan, a 200 metros de Wall Street y del World Trade Center, frente a la Estatua de la Libertad. En él, después de meses de preparación, en mayo de ese año fue sembrado un campo de trigo. La cosecha fue recogida el 16 de agosto y se recogieron más de 454 kg de semillas. El heno resultante fue dado a los caballos del Departamento de Policía de New York. Plantar y cosechar

un campo de trigo en una tierra con un valor de 4500 millones de dólares creó una poderosa paradoja. El campo de trigo fue un símbolo, un concepto universal. Representa alimento, energía, el comercio del mundo y la economía. Se refería también a la mala administración, el hambre del planeta y las preocupaciones ecológicas. La intención de Agnes fue llamar la atención sobre los valores humanos y nuestras prioridades erróneas (Fig. 3).

FIGURA 3. *Agnes Denes (1982). Wheatfield - A Confrontation.*



Fuente: recogido el 1 de septiembre de 2021 en http://www.agnesdenesstudio.com

2.1.2 Fabrice Monteiro y Dously: residuos y más residuos

En la figura 4 pueden ver una de las 9 fotografías de la serie titulada "La profecía", una inquietante serie de imágenes creada por el fotógrafo Fabrice Monteiro y la estilista conocida como Doulsy, en la que abordan problemáticas actuales como los residuos marinos, el calentamiento global o la contaminación. En la serie fotográfica, la basura se convierte en prendas de alta costura. En esta imagen, una criatura exhausta, parecida a un espíritu, sale de las profundidades del océano y se ve

sobrecargada por las toneladas de decadencia y desechos que conforman su largo traje, constituido mayoritariamente por bolsas de plástico.

FIGURA 4. *Monteiro – Doulsy (2015). La profecía.*



Fuente: recogido el 1 de septiembre de 2021 en https://fabricemonteiro.viewbook.com

Las alternativas a la problemática del cambio climático, en un mundo globalizado, vendrán mediadas probablemente por la tecnología cuya implementación, a su vez, está incidiendo de forma radical en el paisaje.

Podemos estar en varios lugares de forma simultánea, han aparecido nuevas formas de interacción entre nosotros y con las máquinas, utilizamos capacidades aumentadas y, todo ello ocurre a gran velocidad, afectando a la construcción identitaria del ser humano.

2.1.3 Yung Yake: emojis, nuevo lenguaje universal

Hacia 2015 el artista Yung Jake alcanzó gran popularidad con los retratos realizados a partir de emoticonos, especialmente los de *celebritis,* que compartía en sus redes sociales. El artista dibuja retratos puntillistas a través de cientos de emojis como cámaras de vídeo, lunas, conejos, hormigas, monos, gambas, manos, *smileys*, nubes y un largo etcétera (Fig. 5). Los emoticonos forman parte de nuestro día a día, se han convertido en un lenguaje universal que nos permite interactuar con

cualquier persona, sin importar ni su idioma ni lo lejos que se encuentre. Yake recupera un nuevo origen pictográfico para el lenguaje y nos hace ver la capacidad de las imágenes para construirse a partir de estratos codificados que actúan como sedimento significativo.

2.2 El poder de las imágenes

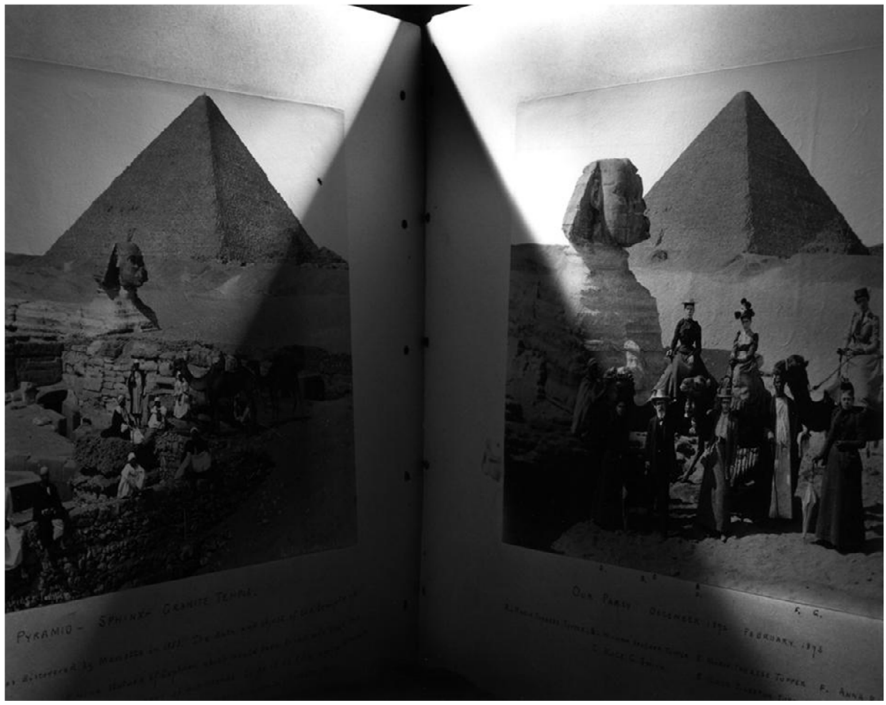
En los presupuestos procesuales de nuestra propuesta trabajamos con la idea de que la imagen disloca la realidad que refiere y, de este modo, las imágenes tienen el poder de convertirse en la referencia ulterior, ultrapasando el poder de la realidad inicial y cuestionándola mediante la consolidación de nuevas realidades mediales. A continuación revisaremos cuatro ejemplos que nos pueden ayudar a entender la capacidad de la imagen fotográfica para establecer relaciones y, además de registrar e informar sobre ella, trascender poéticamente la realidad.

2.2.1 Abelardo Morell

Como podemos ver en esta imagen de Morell (Fig.6), la fotografía tiene la capacidad de extender los límites tradicionales de relación. Morell fotografía un libro que incluye fotografías vernáculas relativas a las primeras expediciones fotográficas mas, a su vez, a través del uso de la luz y la sombra piramidal arrojada, nos transporta emocionalmente al universo que visualmente refiere. De este modo, Morell consigue enriquecer nuestra percepción hasta convertirla en una experiencia propia y cercana.

Las expediciones fotográficas se realizaron en un momento en que el ser humano se sentía aún un explorador. El mundo estaba por descubrir, interpretar y (si se nos permite) colonizar. Hoy la realidad es distinta y Morell nos demuestra que una aproximación sensible es posible desde la distancia. Cruza realidades, temporalidades y las imbrica en una experiencia íntima (Morell and Woodward, 2005).

FIGURA 6. *Abelardo Morell (2000). Old Travel Scrapbook: The Pyramids*



Fuente: recogido el 1 de septiembre de 2021 en www.clevelandart.org/art/2016.62

De este modo. Tal como ya avanzaba Stieglitz con sus equivalencias (fotos de nubes que se correspondían con estados del alma) el fotógrafo mira hacia afuera como quien se enfrenta a un espejo en el que se representa una realidad que le concierne, que le afecta y que se corresponde profundamente con su yo interior.

De alguna manera, este modo de fotografiar nos advierte de la capacidad que tenemos para convertir la mirada en una comprehensión del entorno que nos incluya también como actor consciente y responsable.

Por ello se hace importante tomar consciencia de las correspondencias del propio acto de generación de la imagen. Las capacidades e implicaciones del lenguaje visuales que utilizamos para establecer relaciones capaces de interrelacionar sanamente con el entorno. Evitando acciones impulsivas de consumo visual. Tornando el propio acto generador de

imagen como una reflexión sobre aquello fotografiado, aquello que fotografía y sobre la imagen, la realidad, resultante de nuestra interacción.

2.2.2. Dieter Appelt

FIGURA 7. *Dieter Appelt (1978). Fleck auf dem Spiegel*



Fuente: (David, 2011).

En este caso, Dieter Appelt realiza la acción cotidiana de mirarse al espejo (Fig. 7). Al hacerlo, emborrona su figura con su propio aliento. Este es un gesto que contrapone lo vivo a lo visual, de algún modo parece decir que: mi aliento demuestra que estoy vivo, encripta mi reflejo y mi imagen vibrante. Estamos ante el registro de una acción que nos cuestiona las limitaciones de la imagen a la vez que nos enfrenta al acto desnudo de imaginarnos.

Más allá del espejo, en su evolución actual hacia las pantallas, la capacidad de los procesos tecnológicos para multiplicar nuestra presencia, aún virtualmente, nos lleva a poderosas estructuras de construcción

icónica. Superposición de elementos significantes, tropos de lenguaje, narraciones estabilizadas en un tiempo suspendido y por tanto analizable.

2.2.3. Harry Callahan

FIGURA 8. *Harry Callahan (1951). Eleanor*



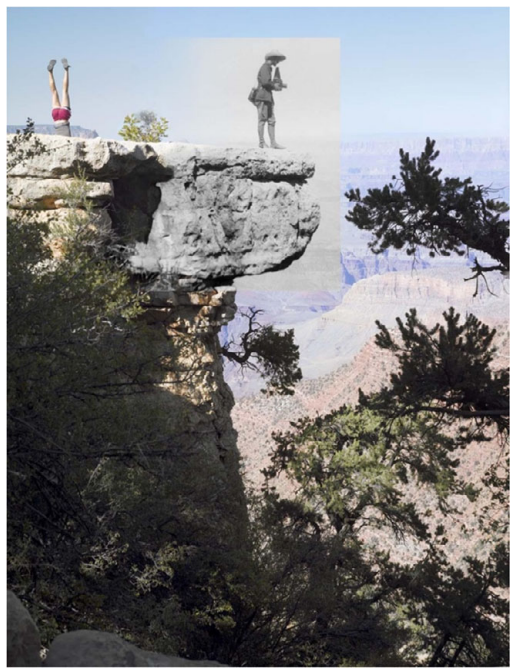
Fuente: recogido el 1 de septiembre de 2021 en
www.metmuseum.org/art/collection/search/266590

Introducimos aquí esta Imagen de Harry Callahan como ejemplo claro de la capacidad de la imagen para establecer proyecciones de relación, con los elementos mínimos, del modo más directo (Fig. 8).

El simple encuentro, la coexistencia entre dos imágenes, deriva en un poderoso núcleo imaginal entre campo y contracampo. La silueta de Eleonor en el umbral de un espacio interior se inunda de interpretaciones simbólicas derivadas de la superposición con las ramas, la falta de horizonte, la clave baja, la maraña. Pudiendo Interpretar el conjunto como el encuentro entre entorno e interno. Debemos tener claro que hablamos de nosotros cuando hablamos del paisaje, hablamos de paisaje cuando hablamos de nosotros. Ambas posibilidades nos enfrentan a nuestro modo de mirar, seleccionar y recogernos como parte del mundo (Gowin, 2015).

2.2.4. Klett y Wolf

FIGURA 9. *Mark Klett and Byron Wolfe (2008).*



Fuente: recogido el 1 de septiembre de 2021 en blog.arqueologiadelpuntdevista.org/2010/09/mark-klett-working-across-time.html

La relación entre imágenes puede construirse, como en la obra de Klett y Wolf, a través de una revisión espacial y temporal. En su caso, la refotografía del paisaje, tomada desde un mismo punto de vista, años después, contrapone dos modos de relacionarse con el entorno, los enfrenta de tal modo que la comparación exalta las diferencias y nos permite localizar modos de hacer y asumir la naturaleza (Fig.9).

Desde las aproximaciones románticas, que exaltaban la experiencia de verse superado por la magnificencia de entornos inexplorados, a la sociedad del espectáculo y las redes sociales, que encumbran la autoimagen y el uso del espacio natural ya controlado, hasta dominado, en un atrezo para un enésimo selfi (Klett et al., 2012).

3. PROPUESTA DOCENTE

En la sociedad actual, especialmente nuestra juventud, se ve muchas veces enfrentada a problemas de dependencia relacionados con el uso de la tecnología. Podríamos citar varios ejemplos más específicos, como la "nomofobia", que es el miedo irracional a no tener el teléfono móvil, sintiendo que sin este dispositivo vamos a estar desconectados del mundo. El denominado "phubbing", que consiste en ignorar a una persona que está junto a ti por prestar atención a la tecnología móvil. El término deriva de una combinación de las palabras inglesas *phone* (teléfono) y *snubbing* (hacer un desprecio). En español lo traduciríamos como "ningunfoneo", y el ninguneo no está dirigido exclusivamente a las personas del entorno inmediato sino también con el propio entorno.

En nuestra propuesta didáctica recogemos esta problemática poniendo a prueba a los alumnos, tratando de revertir la tentación de este uso adictivo de la tecnología, forzando el aprovechamiento de redes y herramientas tecnológicas en un proceso de aprendizaje que incluye autoconocimiento, conocimiento del entorno, y la premisa de establecer un posicionamiento explícito al respecto de ambas cuestiones.

La propuesta a los alumnos consiste en la realización de un autorretrato que los incluya en el contexto de los objetivos de desarrollo sostenible, más en concreto en relación al problema climático y las vías de actuación posibles para mitigarlo. Procedimentalmente se trata de una

construcción de tipo collage o recorte digital, realizado siempre a través de programas digitales de gestión y edición de la imagen.

Conceptualmente se propone a los estudiantes que utilicen la tecnología como espejo coagulante de imágenes que hablen de sí mismos en relación con: 1. El aprovechamiento de la tecnología en los procesos creativos y 2. Establecer un posicionamiento crítico propio respecto a la situación climática y las acciones que pueden afectar al cambio climático.

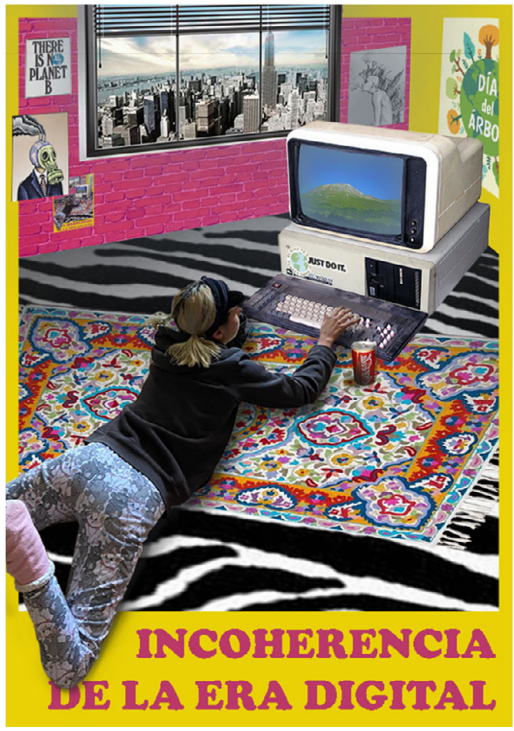
De este modo nuestros alumnos debían generar estructuras visuales que desplegaran una reflexión propia sobre su identidad teniendo en cuenta el contexto climático, atendiendo a identificaciones de sentido, reconociendo problemáticas como propias, y provocando reacciones al respecto.

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos una selección de imágenes resultantes de esta proposición didáctica realizada por los alumnos durante el desarrollo de la asignatura de Aplicaciones Gráficas en los grados de Bellas Artes y Diseño de la Universidad de Barcelona en el curso 2020-2021.

Encontramos ejemplos como el de Sofia de la Manierre (Fig. 10) en el que quedan perfectamente reflejados elementos en cuestión como la gran ciudad alienante al otro lado de la ventana, la vivencia del entorno, incluso natural, mediada por aparatos tecnológicos, las campañas de concienciación social contra el cambio climático, representada por multitud de posters simplemente colgados en la pared de su habitación, donde paradójicamente su función de divulgación queda anulada, la propia frase que acompaña la escena, que subraya la, usando su expresión, Incoherencia de la era digital. Finalmente, la alumna ubica su autorretrato en este contexto aludiendo al hecho de sentirse implicada, una especie de autocrítica.

FIGURA 10. *Sofía de la Manierre (2020). Estudiante de diseño.*



Fuente: Cortesía de Sofía de la Manierre.

María Nogué (Fig. 11) se presenta junto a una acumulación de información y pruebas objetivas de la devastación asociada al problema climático. En primer término, la pantalla que sustituye la cabeza, muestra el rostro de la activista Greta Thunberg. María nos da entender así una identificación de la juventud con un problema que han heredado de generaciones precedentes. Las televisiones del siglo XX inciden en identificar la procedencia de una problemática que los jóvenes vinculan a lógicas extractivas del pasado siglo y urgen a resolver en el presente.

FIGURA 11. *María Nogué (2020). Estudiante de diseño.*



Fuente: Cortesía de María Nogué

Jesús Jiménez, estudiante de bellas artes, construye este retrato fragmentado que podemos ver en la figura 12, en el que, a pesar de que se sigue reconociendo, nos deja entrever un interior desbordado por mecanismos y engranajes que le desdibujan, especialmente llama la atención el ojo artificial que alude a los algoritmos de visión computacional que escudriñan los datos y reconocen a las personas. Su rostro se ubica sobre un paisaje al fondo que parece más un dibujo a tinta, en el que los árboles se mezclan con las torres de alta tensión. Su torso se disuelve y la mano parece ejecutar un "mea culpa".

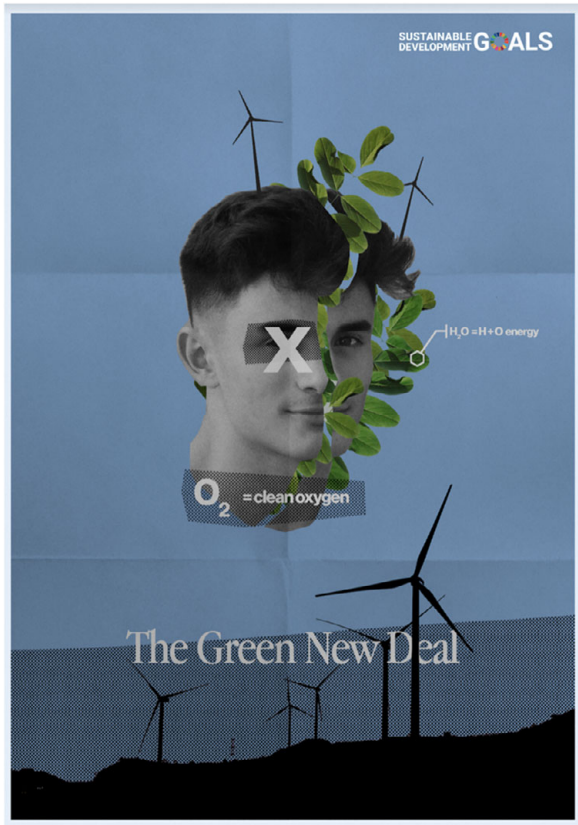
FIGURA 12. *Jesús Jiménez (2021). Estudiante de bellas artes.*



Fuente: Cortesía de Jesús Jiménez

Oriol O'Callaghan nos presenta una visión optimista del futuro (Fig. 13). Planteando un Nuevo Green Deal. Oriol lo asocia a una energía interna derivada de los recursos naturales y el agua. En su estética de carácter comercial, Oriol ha focalizado las alternativas sostenibles en la energía eólica, en concreto en los molinos de viento. Tal asociación nos hace ver la inocencia con la que a veces enfrentamos un problema integral con soluciones de alcance limitado y acompañadas de polémicas intervenciones en los ecosistemas.

FIGURA 13. *Oriol O'Callaghan (2020). Estudiante de diseño.*



Fuente: Cortesía de Oriol O'Callaghan.

En general, la mayoría de los estudiantes ponen de manifiesto en sus autorrepresentaciones el sentido de responsabilidad, de ser conscientes de que la solución forma parte de sus actitudes y comportamientos, se dirigen a sí mismos, a su propia generación, como en el autorretrato de Laia Cateura ciega, sorda y muda ante la polución que atiborra el fondo de la fotografía y un enorme "WAKE UP" "DESPIERTA" sobre su cabeza nos permite vislumbrar una franja de arboleda de un tímido verde (Fig. 14).

FIGURA 14. *Laia Cateura (2020). Estudiante de diseño.*



Fuente: Cortesía de Laia Cateura.

Sara Capeto Velhinho centra en su rostro la composición (Fig. 15). Con el lema Ecotecnología, clama por un planeta más limpio. Integrados en su rostro, muestra como dos partes contrapuestas de su propio yo, energías basadas en el carbono y el petróleo, sus efectos en el planeta ejemplificados en la basura y los efectos sobre los animales, con planteamientos verdes asociados a tecnologías ecosostenibles.

FIGURA 15. *Sara Capeto Velhinho (2020). Estudiante de diseño.*



Fuente: Cortesía de Sara Capeto.

5. CONCLUSIONES

En un momento de crisis global acentuado por la pandemia, nuestros alumnos han trabajado virtualmente, siempre con la mediación de pantallas y procesos tecnológicos. Los sucesivos confinamientos apremiaron a procesos de reflexión y cuestionamiento de los modelos sociales y de relación con el medio ambiente. El retiro forzado provocó de retruque el cuestionamiento e interiorización de las dialécticas previamente establecidas entre lo interno y el entorno.

En este contexto, la propuesta planteó a los estudiantes una reflexión mediante la acción creativa, sobre su vivencia de la construcción identitaria, mediada por la tecnología en este momento crítico del cambio climático.

En este artículo evaluamos las interrelaciones originadas entre la autorrepresentación y la interiorización del paisaje, teniendo en cuenta el gran impacto que ambas cuestiones producen en nuestra sociedad. El análisis de los ejercicios realizados por los estudiantes nos ayuda a entender de qué manera vivencian estos procesos de construcción identitaria, teniendo en cuenta los modos en que materializan sus pensamientos en el montaje fotográfico. En primer lugar, podemos afirmar que los procesos digitales de construcción de imagen están totalmente asumidos en su imaginario e idiosincrasia. No deja de sorprender la fluidez con la que recolectan imágenes de diferentes fuentes y repositorios digitales para incorporarlas con soltura a un imaginario propio y a menudo autoreferencial.

Sobre los conceptos trabajados, podemos remarcar que estos autorretratos ponen de manifiesto hasta qué punto los estudiantes se sienten involucrados e interpelados. Demuestran ser conscientes de que, a pesar de tratarse de un problema heredado de anteriores generaciones, en gran medida las soluciones a estos problemas van a venir marcadas por su actitud personal. Entre las imágenes producidas, no encontramos llamamientos hacia el estamento político o gubernamental, sino que más bien las propuestas van dirigidas al individuo. Por otro lado, los rostros alterados y fragmentados inducen a pensar que los alumnos vivencian en primera persona la profunda transformación del yo que están provocando, por un lado, los avances tecnológicos fulgurantes y por otro lado la alteración de sus hábitats y entornos. Algunos proyectos parecen albergar tímidas esperanzas puestas en las energías renovables. En todos ellos se exterioriza el deseo de alcanzar un equilibrio perdurable entre el progreso y la sostenibilidad del planeta.

De todos estos resultados extraemos la importancia de plantear nuevas perspectivas desde la docencia que nos ayuden a dar voz a los estudiantes y que propicien dinámicas de acción que, no solo fomenten la sensibilización y reflexión, sino que además permitan vertebrar o vehicular

sus inquietudes respecto a este contexto de cambio climático en el que todos estamos inmersos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad [MINECO) de España "*Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social"* (POLICREA) (Ref: PID2019-104628RB-I00).
SGR "*Art, Poesia i Educació"* [POCIÓ) (Ref: SGR 1067 2017-2020).
Observatorio sobre la Didáctica de las Artes [ODAS).
PULCHRUM. Grup d'innovació docent en els tallers de Belles Arts: Tradició i contemporaneïtat GINDO-UB/156.
Programa Serra Húnter de la Generalitat de Catalunya.

8. REFERENCIAS

Casanova, R. (2021). *Ramón Casanova*. www.ramoncasanova.eu

David, C. (2011). *Arte y Fotografía*. Phaidon Press Limited, p.170.

De Vicente, J.L.; Wark, M.; Morton, T.; Vieira, P. y Robinson, S. K. (2017). *Després de la fi del món*. Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

Demos, T.J. (2016). *Decolonizing Nature: Contemporary art and the politics of* ecology. Stenberg Press.

Gowin, E. (2015). *Fundación MAPFRE, Área de Cultura, Harry Callahan* [Video]. Youtube. www.youtube.com/watch?v=Moo0wk8hMzg&t=748s

Klett et al. (2012). *Reconstructing the View. The Grand Canyon Photographs of Mark Klett and Byron Wolfe*. University of California Press.

Morell, A., & Woodward, R. B. (2005). *Abelardo Morell* (Monographs). Phaidon Press.

Rosado, P. (2021a). Prosopagnosia: "La petite mort". Simulación artificial de la expresión de un orgasmo. En L. Baigorri y P. Ortuño (Ed.) *Arte identidad y representación en la sociedad transmedia. Cuerpos conectados.* Dyckinson. https://www.dykinson.com/libros/cuerpos-conectados/9788413774411/

Rosado, P. (2021b). *Pilar Rosado*. www.pilarrosado.eu

ALGUNAS CUESTIONES SOBRE ARTE Y EMERGENCIA ECOLÓGICA

Eva Figueras Ferrer
Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona

1. UNA APROXIMACIÓN AL ARTE ECOLÓGICO

La crisis climática, la desertización del planeta y la pérdida constante de biodiversidad biológica, así como la alteración de los flujos biogeoquímicos, son fenómenos profundamente interconectados, que se retroalimentan y convergen en una crisis ecológica, cuyo origen deriva de los problemas del Antropoceno. En las últimas décadas, la crisis ambiental ha adquirido tal magnitud que podemos hablar de una emergencia ecológica global, que conlleva múltiples amenazas que están interrelacionadas y que afectan especialmente a las personas en situación de pobreza, los campesinos, los indígenas y, en general todos los colectivos vulnerables. La sobreexplotación de la naturaleza pone en riesgo la biodiversidad planetaria, y en consecuencia de todos los seres que la habitan. Indudablemente, para lidiar con la magnitud del problema y lograr la transición hacia la sostenibilidad, es preciso actuar de forma inmediata, con una visión sinérgica y con el reconocimiento de la interdependencia mutua entre los objetivos sociales, ambientales y económicos de la Agenda de Desarrollo Sostenible (ODS), así como la necesidad de equilibrarlos y ponderarlos.

Desde hace apenas cincuenta años el discurso artístico medioambiental acentúa los orígenes biológicos del hombre, su parentesco con la vida y la pertenencia y dependencia a la comunidad biótica. A partir de entonces, en el panorama artístico mundial proliferan movimientos en consonancia con la consciencia ecologista emergente de la época. Son un ejemplo el *Land art*, el *Earth art*, el *Earth works*, el *seite specific,* el arte ambiental, el arte ecológico, el ecoarte, la ecovención, etc. Si bien

todos ellos podrían englobarse bajo el paradigma de sostenibilidad, las particularidades y diferencias entre unos y otros no siempre están bien delimitadas. En este estudio nos centraremos en el arte ecológico entendido como un modelo integrador donde se invita a la humanidad a alinearse con la naturaleza para cuidarla y respetarla, en la que el activismo y el cooperativismo sirvan para concienciarnos y aprender a convivir con el resto de los seres vivos en nuestro hábitat, la Tierra. Un arte que ponga el acento en la ética de la justicia social y en el respeto a la biodiversidad del planeta. Un arte comprometido que nos ayude a acelerar la transición del modelo Antropoceno a un humanismo biométrico en un universo simbiótico entre todos los seres vivos. En definitiva, el arte ecológico lo entendemos como una filosofía de vida que se rebela contra el pensamiento dual que ha invadido por mucho tiempo el paradigma de la Modernidad.

2. ARTE Y CIENCIA EN CONFLUENCIA: UN CAMBIO DE RUMBO HACIA EL MODELO ECOLÓGICO BIOMÉTRICO

Hasta hace pocas décadas, ha existido una brecha que separa las actividades y los pensamientos científicos y humanísticos, los cuales han vivido de espaldas y se han mantenido demasiado separados el uno del otro, constituyendo un problema en el progreso de la sociedad humana, especialmente en el contexto actual de emergencia climática y ecológica. Conscientes de esta brecha disciplinar, pensadores, políticos, activistas, artistas, científicos y docentes, entre otros, intentan activamente romper este muro existente entre estas dos áreas del conocimiento. La cooperación y el pensamiento divergente son imprescindibles para un cambio de rumbo hacia el modelo ecológico biométrico.

La artista multimedia y educadora Beth Carruthers, inmersa en las interacciones entre el medio ambiente y las especies, así como en las relaciones entre el mundo humano y las especies más éticamente sensibles y ecológicamente justas, expone que ante la crisis ecológica mundial "requerimos resiliencia y flexibilidad, así como necesitamos un cambio de rumbo" (Carruthers, s.f.). María Novo argumenta que este cambio de rumbo hacia un modelo ecológico sólo podemos llevarlo a

cabo con la cooperación entre diferentes disciplinas, creando alianzas entre científicos y artistas. La obra de arte "

> "se sitúa en ese sutil espacio intermedio entre lo que la ciencia nos dice y lo que la imaginación nos advierte, también entre el sujeto histórico y su contexto, el medio ambiente" [Novo et ál., 2001, p.5)

Ante la pregunta ¿Qué ofrece el arte que la ciencia no pueda darnos? Tonia Raquejo y José Maria Parreño apuntan que "la ciencia nos permite indagar en lo visible, explicar la realidad ambiental, y el arte facilita que nos adentremos en lo invisible, en aspectos complejos de la realidad que no podemos comprender desde la ciencia" (2015, p. 340). En el coloquio de la presentación del libro *Arte y ecología* (Canal UNED, 2015), Raquejo expone que los datos científicos no son suficientes para despertar la consciencia del momento planetario por el que estamos pasando porque la ciencia no incide sobre lo emocional y, argumenta, que a través del arte y de la empatía podemos lograr un despertar emocional con respeto a aquellos datos que nos da la ciencia.

Una disertación similar entre arte y ciencia es la de Mariano Mémolli en el prólogo del catálogo *Andrea Juan. Proyecto Antártida* del año 2006:

> "La Ciencia y el Arte tienen en común el pensamiento libre y creativo, aunque con diferentes matices. La ciencia utiliza el método científico como herramienta objetiva para llegar a la demostración de una hipótesis y el arte se basa en emociones e impresiones subjetivas con la obra como producto final. Si se parte del concepto que no son antagónicas, se pueden integrar en un ambiente determinado para lograr una conjunción en la cual se transmiten obras emotivas iniciadas en el pensamiento científico". [Mémolli, 2006, p.7)

El arte juega un papel fundamental en el proceso de sensibilización ambiental ya que su capacidad creativa y generadora de discurso social lo convierte en un altavoz de la crisis ecológica actual.

Un ejemplo de esta conjunción a la que alude Mémolli son los proyectos creativos en colaboración con científicos de la fotógrafa Mandy Barker. Uno de los objetivos de la artista es concienciar sobre la contaminación causada por los residuos plásticos en los océanos del mundo y dar a conocer las investigaciones actuales que estudian los efectos que

tiene en la vida marina y, en última instancia, en nosotros mismos: "the aim of my work is to engage with and stimulate an emotional response in the viewer by combining a contradiction between initial aesthetic attraction along with the subsequent message of awareness" (Barker, 2020).

Anne-Marie Melster (2020) argumenta que la sensibilización no es suficiente y que para cambiar la sociedad, la colaboración e interacción ciudadana y la educación son fundamentales. Enfatiza que la colaboración con las ciencias, la política y la educación, es la manera más eficaz para crear contenido y buscar soluciones a los problemas ecológicos. Co-Fundadora y Directora ARTPORT_making waves (https://artport-project.org/), Melster propone proyectos híbridos y transdiscisplinarios en los que se involucra a artistas, científicos, políticos, educadores, filósofos, etc. El artista, por su mentalidad creativa, abierta y permeable, es, según la autora, el enlace y facilitador de los contenidos. Por ejemplo, en el proyecto We are Ocean, Marseilla (https://artport-project.org/portfolio/we-are-ocean-marseille/), cuyo tema principal se centra en cómo preservar el océano como un todo, incluidos sus organismos vivos, el artista Marc Johnson ejerce de puente y conductor de las actividades desarrolladas en los talleres escolares, la performance y la mesa redonda que se realizan en colaboración con los científicos.

3. EL ARTE COMPROMETIDO CON LA ECOLOGÍA. UN RECORRIDO POÉTICO_ARTÍSTICO

Actualmente, son muchos los artistas que trabajan en un arte comprometido como respuesta a la crisis ambiental global. Algunos artistas, como Cecilia Jonsson o Tomás Saraceno plantean sus proyectos creativos desde la interdisciplinariedad. Para otros artistas, como Herman de Vries o Miguel Sbastida, el arte es un posicionamiento vital, un modo de habitar en el planeta, siendo la ecología su filosofía de vida.

3.1 Proyectos interdisciplinares de arte ecológico

Los proyectos creativos colaborativos cada vez son más frecuentes y necesarios en un mundo globalizado, interconectado y de producción

tecnificada, que ha cambiado nuestro modo de habitar en el planeta Tierra. Como ejemplo de un proyecto artístico interdisciplinar, destacamos la instalación *The Iron Ring* de Cecilia Jonsson (2013, en el que intervinieron científicos, granjeros y herreros durante la investigación que se llevó a cabo en los alrededores de Río Tinto, en el sur de España, donde las minas de metales extensas o abandonadas y las actividades industriales han provocado que las liberaciones de metales en el ecosistema se aceleren y alcancen niveles tóxicos. Las denominadas plantas hiper-acumuladoras de hierro *Imperata cylindrica* (una mala hierba invasiva), son tolerantes al hierro inorgánico y pueden crecer en estos terrenos degradados. Allí extraen el metal del suelo para almacenarlo en concentraciones muy altas dentro de sus raíces, tallos y hojas. El medio de 'limpiar' el suelo contaminado, sin embargo, es un compromiso periódico que se basa en la interacción humana: la cosecha. La biomasa enriquecida con metales de las plantas (en otras palabras, sus materiales biológicos contaminados) debe eliminarse del suelo antes de que las plantas se marchiten por temporada y el metal extraído vuelva al suelo. De modo que después de que se retira la cosecha, puedan crecer nuevos brotes para continuar con el proceso de descontaminación. En el proyecto *The Iron Ring* se propone cosechar la hierba con el fin de extraer el mineral que se encuentra en su interior. El resultado es la proposición de un nuevo escenario para la minería del hierro que, en lugar de promover la destrucción, podrá contribuir a la rehabilitación ambiental de las minas de metales abandonadas.

El Studio Tomás Saraceno de Berlín está concebido como un entorno híbrido de taller, laboratorio y oficina, con un equipo humano multidisciplinar compuesto por arquitectos, diseñadores, ingenieros, historiadores del arte, antropólogos, biólogos, curadores y músicos, entre otros. Guiándose por las teorías del ingeniero e inventor Buckminster Fuller, la estratagema de Saraceno consiste en crear plataformas suspendidas, habitables y ecosostenibles, defendiendo la noción poética de un mundo global sin nacionalidades ni fronteras geográficas. Por ejemplo, *Ciudad Aeropuerto*, está compuesta por gigantescas células en forma de globos que conforman el modelo de lo que el artista sugiere es una ciudad suspendida en el aire (2018, s.f.).

FIGURA 1. *Tomás Saraceno, Ciudad Aeropuerto, 2008. © Courtesy Tomás Saraceno*



Según Breukel, "*Ciudad Aeropuerto* es la combinación de teoría e interacción la que nos da la sensación de que el artista nos propone un modelo alternativo para el modo en que las personas deberían interactuar con su entorno" (2011, p. 18). Ante esta afirmación nos cuestionamos ¿Cómo deberíamos interactuar ecológicamente con nuestro entorno? Evidentemente la respuesta es múltiple, incluso si la acotamos dentro del ámbito artístico. Una respuesta plausible sería siguiendo el principio biocéntrico, donde la vida es el centro y considerando el planeta tierra como Gaia –organismo viviente– y el Universo como ser vivo. De ese modo, quizás se abriría la posibilidad real de integración entre el ser humano y el cosmos, sin relaciones jerárquicas derivadas del Antropoceno.

FIGURA 2. *Tomás Saraceno, En Órbita, 2013.*



Fotografía por Studio Tomás Saraceno

3.2 Ecopoética: el arte como filosofía de vida

Herman de Vries, artista, biólogo y horticultor octogenario, es uno de los artistas que pone la vida en el centro y defiende la igualdad "de todos y todas con todo" (Ruiz, 2020, 24 de setiembre). De Vries convierte sus paseos diarios por el Parque Natural Steigerwald de Baviera, en una especie de deriva situacionista urbana, pero en un entorno natural. Al igual que el *flâneur,* el artista mientras pasea recolecta hojas, piedras, ramas, plantas, tierra o cualquier objeto que posteriormente utilizará en sus composiciones creativas. De Vries defiende que la naturaleza es una obra de arte y el artista tiene la función de reconectar a los humanos con su entorno, desde lo bello y lo sensible.

Kristine Guzman, comisaria de la exposición *chance & change* celebrada en el MUSAC, comenta que Herman de Vries nos invita a ver, tocar, oler y escuchar la naturaleza y nos describe una visión profunda de un estilo de vida muy personal dedicado a la obra de arte de la naturaleza. El artista "quiere aportar interpretaciones mínimas sobre lo que

es la realidad para así incitarnos a percibir y a pensar en consecuencia" (Guzman, 2017-2018, p. 15).

FIGURA 3. *Herman de Vries,*



The Branches of the Trees, 2003. © autor

> "La comunión con la naturaleza, la actitud ética y responsable de cuidarla y amarla, también son el hilo conductor del hermoso ensayo del filósofo coreano Byung-Chul Han, Loa a la Tierra, con sus reflexiones y confesiones surgidas durante el tiempo dedicado al cuidado de su jardín en Berlín. Citamos algunos párrafos del libro para comprender la profundidad del compromiso del autor con la vida y la tierra. Han defiende que la tierra es un organismo viviente y que "somos un ser planetario", por lo que "es necesario una consciencia planetaria". [Han, 2019, pp. 32-33)
>
> "La tierra no es un ser muerto, inerte y mudo, sino un elocuente ser vivo, un organismo viviente […) la tierra es frágil. Hoy nos dedicamos a explotarla brutalmente, a desgastarla y, a base de ello, a destruirla por completo". (Han, 2019, pp.12-13).

La denuncia de la sobreexplotación de la tierra y la reivindicación de tratarla sosteniblemente y "cuidarla bien y tratarla con esmero", es recurrente a lo largo de su obra:

> "Es lamentable que hoy se explote la tierra tan brutalmente. Casi se está desangrando. Por ejemplo, hoy se libran combates sangrientos con niños soldados drogados para conseguir los metales que en química se llaman "tierras raras". Hoy hemos perdido toda sensibilidad para la tierra. Ya no sabemos qué es. Solo la concebimos como una fuente de recursos que, en el mejor de los casos, hay que tratar sosteniblemente. Tratarla con cuidado significa devolverle su esencia". [Han, 2019, pp. 32-33).

> "Tras unos devastadores incendios forestales parece que el mundo se esté hundiendo en estos momentos bajo unas lluvias diluviales. Los hombres deterioran la tierra. Ahora reciben el castigo por su falta de escrúpulos y su insensatez. Hoy hace más falta que nunca una *loa a la tierra*. Tenemos que tratar con cuidado la tierra. De lo contrario, pereceremos por culpa de la destrucción que nosotros mismos causamos. La tierra es bella, e incluso mágica. Deberíamos respetarla, tratarla con esmero, e incluso alabarla, en lugar de explotarla tan brutalmente. Lo bello nos obliga al respeto y al esmero. Lo he aprendido y experimentado". [Han, 2019, p. 173)

La exaltación de la belleza como imperativo para el respeto y el esmero a la tierra de Han, bebe del pensamiento estético humanista iniciado por el poeta y filósofo Friedrich Schiller en el S. VXIII. En su obra *Cartas sobre la educación estética del hombre*, el arte juega un papel determinante en la educación de los humanos, ya que su capacidad de generar experiencias creativas que fomenten una sensibilidad estética es primordial para el desarrollo de una sociedad sostenible (Schiller, 1968).

La sensibilidad estética la hallamos en las fotografías de Yao Lu. A modo de un trompe-l'oeil, nos atraen por una belleza sensible que en realidad no es lo que aparentan. Nacido en China, sus obras recuerdan el trabajo del artista japonés Hokusai y la escuela de Ukiyo-e (浮世絵, traducido sería "cuadros del mundo flotante". Pero con una mirada atenta nos damos cuenta de que no son lo que parecen. Las obras de Yao Lu están totalmente hechas por el hombre. Las formas que se asemejan a pinturas de paisajes orientales de cascadas, acantilados y montañas, en realidad son vertederos y montículos de escombros abandonados, cubiertos con la malla verde que se usa para evitar que el polvo se escape de los sitios de construcción o que cubren los saltos mientras están en tránsito.

FIGURA 4. *Yao Lu, detalle de Dwelling in the Mount Fuchun, 2008.*



Fuente: © Yao Lu

Contemplar estos paisajes cargados de sentimiento, misterio y belleza, indudablemente provocan una respuesta emocional, ya que el contenido subliminar del mensaje es todo lo contrario a la primera impresión que percibe el espectador, invitándole a reflexionar sobre los efectos devastadores de la actividad humana en nuestro hábitat natural.

En concordancia con los postulados poético-estéticos de Herman de Vries, de Byung-Chul Han y de Yao Lu, el joven artista Miguel SBastida, afirma que los artistas tenemos una gran responsabilidad no solo como creadores de objetos y de conocimiento, sino también de estéticas relacionales entre objetos que creamos y el mundo que nos rodea (SBastida 2020, 17-18 de diciembre). El origen de la problemática medioambiental es, según el artista, ideológico, de nuestra relación con el planeta y de no considerar al individuo como una entidad autónoma por encima del resto de seres vivos, sino como multiorganismos simbióticos y sinérgicos, como ecosistemas de componentes humanos y no humanos en continuo flujo. El artista se pregunta: ¿De qué manera una filosofía distinta sobre los límites de lo humano y lo no humano podría ayudar a disolver estas separaciones y crear una consciencia más sostenible en

nuestra relación con el planeta? SBastida intenta descentralizar las nociones de lo humano y tratar de romper con las cosmovisiones dualistas para buscar espacios de intercambio y pensamiento simbiótico:

> "Repensar nuestros cuerpos al margen de taxonomías antropocéntricas: si somos capaces de re-imaginar el ser humano, establecer límites entre lo interno y lo externo, lo animado y lo inanimado, sin duda también somos capaces de generar nuevos espacios para el pensamiento interconectado, las relaciones horizontales y ecofeministas hacia otros seres". (SBastida, 2020, 17-18 de diciembre)

Cerramos este apartado con un bello ejemplo de su ideario vital: *At the pace of the rocks* (2017), una *Site specific* performance en la que el artista intenta convertirse en una roca desde el amanecer hasta el atardecer, como reivindicación poética de pensamiento simbiótico e interconectado con otros seres vivos en un entorno natural.

FIGURA 5. *Miguel SBastida, At the pace of the rocks, 2017*



Fuente: permiso del artista

4 HACIA UNA CONCIENCIA AMBIENTAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL COMPROMISO DE LAS UNIVERSIDADES

En las últimas décadas, las temáticas relacionadas con la conciencia ambiental y la crisis ecológica van ganando terreno en el ámbito educativo. Como argumenta Anne-Marie Melster (2020, 17-18 de

diciembre) para cambiar la sociedad, la colaboración e interacción ciudadana y la educación son fundamentales. La constatación de la emergencia ecológica y climática, así como la necesidad de actuar en educación superior e investigación inter y transdisciplinariedad es cada vez más urgente y apremiante. Grupos y proyectos de investigación como *Climatologías del Planeta y la Conciencia* de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)[44], *Humanidades ecológicas y transiciones ecosociales. Propuestas éticas, estéticas y pedagógicas para el Antropoceno*[45] de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), el proyecto artístico *HerbArt: arte y ciencia en confluencia*[46] (2019-2021) de la Universidad de Barcelona o nuestra participación como socios en el proyecto europeo *Roots & seeds. Biodiversity Crisis and plant resistance*[47], son algunos ejemplos del compromiso de las universidades en la generación de nuevos espacios para el pensamiento interconectado, el desarrollo de estrategias para la sensibilización ecológica y la transición hacia sociedades ecosostenibles. Todavía queda un largo camino por recorrer y, ante un mundo volátil, lleno de incertidumbre, complejo y ambiguo, es imprescindible preparar a los futuros ciudadanos para que "posean una mezcla de visión, comprensión, claridad y agilidad" (Grané y Forés, 2019, p. 138).

4.1 ¿Es necesario un cambio de modelo universitario para fomentar la trasndisciplinariedad?

El físico Basarab Nicolescu, en *Carta Transdisciplinar* (1994, 2-6 de novembre), defiende y argumenta la necesidad de apertura de todas las disciplinas, especialmente destacable en sus artículos 3, 4 y 5.

---

[44] Climatologías del Planeta y la Conciencia. IP. José María Parreño. Ver: https://www.ucm.es/climatologiasplanetaconciencia/

[45] Humanidades ambientales. Estrategias para la empatía ecológica y la transición hacia sociedades sostenible. IP. José Abelda,.Ver: https://ecohumanidades.webs.upv.es/

[46] *HerbArt: arte y ciencia en confluencia*. IP. Eva Figueras, Mar Redondo, Joan Vallès y Teresa Garnatje, U.B.

[47] *Roots & seeds. Biodiversity Crisis and plant resistance* (Bio XXI, 616712-CREA-12020-1-ES-CULT-COOP1), Quo Artis (Barcelona), Universidad de Barcelona/UB, Leonardo/ OLATS (París) y Ars Electrónica (Linz).Ver: https://rootsandseedsxxi.eu

> "La transdisciplinariedad es complementaria del enfoque disciplinario; saca de la confrontación de disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí; y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de varias disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a lo que las cruza y las supera". [art.3)
>
> "La piedra angular de la transdisciplinariedad radica en la unificación semántica y operativa de significados *a través* y más allá *de las* disciplinas. Presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada a la relatividad de las nociones de "definición" y "objetividad". El exceso de formalismo, la rigidez de las definiciones y la absolutización de la objetividad que implica la exclusión del sujeto conducen al empobrecimiento". [art.4)
>
> "La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida en que va más allá del campo de las ciencias exactas a través de su diálogo y reconciliación no sólo con las ciencias humanas, sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior". [art.5).

En consonancia con los postulados de Basarab Nicolescu, y buscando soluciones ante la emergencia climática, retomamos la advertencia de María Novo (Novo et ál., 2001) sobre la necesidad de impulsar un modelo ecológico transdisciplinario que fusione ciencia, tecnología y arte, que sirva de marco para entender las relaciones simbióticas de los sistemas vivos. Según la autora, la crisis ecológica será irreversible si no actuamos de inmediato, porque la resiliencia del Planeta tiene unos límites que no podemos permitirnos sobrepasar.

A pesar de que los grupos de investigación son más abiertos y permeables en cuanto a constitución de equipos y con apuestas teórico-prácticas interdisciplinares, generalmente, exceptuando algunos másteres, en las aulas no se contempla la docencia híbrida entre arte y ciencia, impartida por docentes procedentes de diferentes facultades con el objetivo de abordar los contenidos curriculares desde la transdisciplinariedad. Quizás ha llegado el momento de cambiar el modelo universitario estructurado en facultades, disciplinas, departamentos, secciones docentes, etc., y pensar en estructuras más integradoras y globales, generadoras y transmisoras del saber en concordancia con los nuevos retos globales actuales. La interdisciplinariedad requiere, según Nubiola (2000), de una serie de actitudes como la empatía, la colaboración, la

escucha, la no discriminación, la democratización del conocimiento, etc. que permiten una mejor recepción de las necesidades del entorno. Y es hacia esas necesidades que dirigimos nuestro trabajo.

4.2 ¿Qué nos proponemos y cómo podemos participar desde la educación artística?

Como docentes e investigadores trabajamos en el proyecto interdisciplinar *Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (España). Nuestros objetivos se centran en:

a. Analizar la necesidad de herramientas y enfoques transversales en la intersección de Arte y Ciencia para generar espacios comunes para artistas, curadores, científicos y agentes sociales.
b. Estimular la cooperación transnacional construyendo puentes de comunicación entre las diferentes áreas del conocimiento técnico, científico, social, artístico y transcultural.
c. Explorar la co-creación y el enfoque transversal como metodología para estimular la investigación artística y la producción de obras de arte.
d. Estudiar cómo las prácticas artísticas pueden contribuir a crear conciencia sobre los desafíos sociales y comprender mejor la actual crisis de la biodiversidad, procurando que sean accesibles a un público más amplio.
e. Visibilizar las prácticas de arte y ciencia creando sinergias con iniciativas de la UE en el ámbito de la biodiversidad.

Desde la educación artística trabajamos para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y el compromiso social. Partiendo de estos pilares pedagógicos, extensibles a cualquier materia académica, del ámbito científico, tecnológico o humanístico, podemos afirmar que el Arte es una buena aliada para el impulso de un nuevo paradigma ecológico.

5. CONCLUSIONES

La emergencia ecológica global es el resultado de la sobreexplotación de la naturaleza y pone en riesgo la biodiversidad planetaria y el bienestar de sus habitantes. Para lidiar con la magnitud del problema y lograr la transición hacia la sostenibilidad, es preciso actuar de forma inmediata, con una visión sinérgica y con el reconocimiento de la interdependencia mutua entre los objetivos sociales, ambientales y económicos de la Agenda de Desarrollo Sostenible (ODS), así como la necesidad de equilibrarlos y ponderarlos.

Si bien nos enfrentamos a grandes retos globales que tienen un carácter transnacional y una solución transinstitucional (Glenn, 2012), como académicos tenemos la responsabilidad de trabajar para un futuro sostenible para el Planeta y todos sus habitantes. Para lograrlo defendemos un modelo universitario transdisciplinar, de apertura de todas las disciplinas y buscar soluciones globales a retos globales (Basarab Nicolescu, 1994, 2-6 de novembre).

Para cambiar la sociedad, la colaboración ciudadana y la educación son fundamentales. El artista, por su mentalidad creativa, abierta y permeable, es el enlace y facilitador de los contenidos (Melster, 2020, 17-18 de diciembre). Por consiguiente, en un contexto transdisciplinar en el que convergen las ciencias y las humanidades para proteger al Planeta de la profunda crisis ecológica actual, el arte y la educación tienen una función importante como catalizadores de los profundos cambios que todos los ciudadanos tenemos que emprender para generar un impacto medible para nuestro bienestar colectivo.

Las artes y la educación tienen la facultad de mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades. Durante años, tal vez décadas, han sido una herramienta potente para impulsar el desarrollo emocional e intelectual de quienes encuentran en la expresión artística, un lenguaje y un vértice desde donde comprender el mundo y conectarse con los otros.

7. APOYOS

I+D+i P*oéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social,* financiado por MCIN/AEI PID2019-104628RB-I00, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades [España).

8. REFERENCIAS

Barker, M. (2020) *Mandy Barker* [página de la artista]. Recuperado el 6 de junio de 2021. https://www.mandy-barker.com/about

Breukel, Cl. (2011). Idealismo realista: la obra de Tomás Saraceno. *Arte al Día. Internacional reports on contemporary Latin American art*, 136, 18-24. https://issuu.com/mjlemaitrem/docs/issues_136

Carruthers, B. (s.f.). *Research into praxis, into flourishing*. Rastreador. Consultado el 6 de junio de 2021. https://beth018.wixsite.com/bethcarruthers

Glenn, J. C. (2012) 15 Desafíos globales para las próximas décadas. *Hay futuro. Visiones para un mundo mejor*. BBVA.

Grané, J. y Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros. Resiliencia y neurociencia*. Plataforma Editorial.

Guzman, K. (2017 16 de junio-2018 4 de febrero). *chance & change de herman de vires*. [Catálogo exposición]. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. MUSAC https://issuu.com/musacmuseo/docs/hermandevries_chance_change

Han, Byung-Chul, (2019). *Loa a la Tierra. Un viaje al Jardín*. Herder.

Jonsson, C. (2013) Production Network for Electronic Art (PNEK), V2_ Institute for the Unstable Media and the Arts Council Norway. *The Iron Ring. Imperata cylindrica grass, iron artefacts from the evolution steps* [HD–video] https://www.ceciliajonsson.com/video-13-the-iron-ring

Matilsky, B.C. (1992). *Fragile Ecologies: Contemporary Artists' Interpretations and Solution*. Rizzoli International Publications.

Melster, Anne-Marie, (2020, 17-18 de diciembre) *15 años dedicados a la transformación sostenible en proyectos de arte contemporáneo* [ponencia] Sostenibilidad (o no tanta) en la creación artística y sus instituciones. Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. [video]. You Tube. https://www.youtube.com/channel/UC_WyKXIDmyRotvmpZvC2wiA

Mémolli, M. (2006). [Prólogo]. En *Andrea Juan. Proyecto Antártida*. Latingráfica S.L.

Nicolescu, B. (1994, 2-6 de novembre). *Charter of Transdisciplinarity,* (adoptado en el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad, Convento da Arrábida, Portugal. https://basarab-nicolescu.fr/chart.php

Novo, M., López Ospina, G., Pozo, L. y Pastor, M. (2oo1). *EcoArte: El Arte de la Confluencia*. Caja de Ahorros del Mediterráneo/UNESCO.

Nubiola, J. (2020). El valor cognitivo de las metáforas. En P. Pérez-Ilzarbe y R. Lázaro (Eds.), *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores* Cuadernos de Anuario Filosófico, 103. Universidad de Navarra. http://www.unav.es/users/ValorCognitivoMetaforas.html

Plaza Rubio, D. (22 de mayo de 2015). *Noticias. Arte y Ecología*. Canal UNED https://canal.uned.es/video/5a6f2559b1111f444PP78b45ec

Raquejo, T. y Parreño, J. M. (2015) *Arte y Ecología*. UNED. Colección Temática.

Ruiz, R. (2020, 24 de septiembre). El artista más natural del planeta: herman de vries. *Blog SIGNUS, Arte y Cultura* [@signusecovalor]. https://blog.signus.es/el-artista-mas-natural-del-planeta-herman-de-vries/

Saraceno (2018). *Studio Tomás Saraceno*. [página de la artista]. Recuperado el 6 de junio de 2021. https://studiotomassaraceno.org/about/

Sbastida, M. (2020, 17-18 de diciembre) *Implicación ética de crear objetos en un mundo sobrepaso por la obsolescencia programa i rit-mos materialistas del consumo humano*. [ponencia] Sostenibilidad (o no tanta) en la creación artística y sus instituciones. Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. [video]. You Tube. https://www.youtube.com/watch?v=e9i9HessX4Q&t=6477s (minuto 1:31:18)

Sbastida, M. (2017) *At the pace of the rocks.* [página del artista] Consultado el 6 de junio de 2021. https://www.miguelsbastida.com/at-the-pace-of-the-rocks/

Schiller, Friedrich (1968). *Cartas sobre la educación estética del hombre.* (1ª ed. 1794). Espasa-Calpe, S.A.

MADRID MÍTICO VIRTUAL, LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DE LA HIPERCONEXIÓN

LIDÓN RAMOS FABRA
Universidad Francisco de Vitoria

CARLOS PESQUEIRA CALVO
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Proponemos aquí el inicio de un proyecto que se sustenta sobre varios pilares: la realidad virtual, la mitología en torno a la ciudad de Madrid, el trabajo cooperativo y comunitario y la sostenibilidad.

Se trata de una nueva manera más sostenible de dar a conocer la ciudad, no asociándola directamente al turismo clásico, sino fomentando, desde proyectos como estos, la creación de industrias culturales basadas en la tecnología, el conocimiento y el pensamiento crítico.

Pretendemos hacer un esfuerzo positivo para proteger y reactivar el patrimonio cultural de la ciudad, dando a conocer aspectos menos notables como la mitología asociada a Madrid y su nacimiento.

Prospectivamente los resultados de la investigación, gracias a la tecnología y a la digitalización, serán de acceso universal y gratuito. Todo el proyecto está enfocado a dar a conocer esos aspectos que escapan a lo tangible y a todo aquello que habitualmente resulta más complejo de acceder y que apela a lo sensible.

Esta investigación está íntimamente ligada con un estudio previo que demostró la viabilidad del proyecto, del que también se habló en la segunda edición de congreso INNTED y que se presentó en un simposio llamado *La obra de arte como herramienta creativa, colaborativa e interdisciplinar para proyectos extracurriculares.* Pasaremos del estudio inicial, alegórico y experimental a uno específico en el que aplicaremos

la metodología propuesta a una temática concreta*, Madrid Mítico* Virtual, enmarcado dentro del proyecto de investigación AGLAYA_CM "Estrategias de Innovación en Mitocrítica Cultural" *(H2019/HUM-5714).*

Madrid Mítico Virtual es un *work in progress* en el que todos los elementos que lo componen tienen la misma relevancia. El alcance de objetivos debe estar asociado no solo con los resultados, sino con la importancia que le damos a todo el trayecto hasta llegar a estos. Resulta fundamental el proceso de construcción de la obra final, ya que este propósito se plantea como una metodología docente extracurricular en la que colaborarán alumnos, alumni, profesores y profesionales, aunando esfuerzos en los que se valorarán las capacidades individuales para trabajar cooperativamente en un mismo proyecto. Se trata de un proyecto con una clara vocación investigadora y de aprendizaje.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos iniciales/ teóricos

- Reinterpretar la ciudad y mostrarla como un bien cultural más allá de lo tangible.
- Promover la investigación en Mitocrítica a través del mitoanálisis.
- Promover tecnologías sostenibles aplicadas a la divulgación y difusión cultural.
- Investigación teórica de la ciudad, del nacimiento y de la mitología de Madrid.
- Investigar sobre la ciudad de Madrid, orígenes, patrimonio y bienes culturales, en relación con el turismo y las industrias culturales.
- Revisión descriptiva de los textos asociados a la mitología relacionada con el nacimiento de Madrid.

Es poco conocida la mitología relacionada con la ciudad de Madrid. Revisar los textos en los que se menciona y encontrar referencias bibliográficas y artísticas será nuestro objetivo principal al inicio del proyecto. También resultará fundamental para la investigación toda manifestación artística relacionada con dicha mitología.

Debemos destacar que los objetivos que inicialmente se plantean como teóricos, al tratarse de una investigación focalizada hacia las artes, se materializarán con una o varias obras artísticas.

5. DISCUSIÓN

Aunque la investigación propuesta está en desarrollo debemos destacar que la parte relacionada con la metodología educativa ha sido investigada con anterioridad a través de una prueba piloto y que se aplicará aquí con una temática diferente. Toda la propuesta girará en torno a los estudios sobre mitología. En esta propuesta aplicaremos las mejoras sugeridas en los resultados de la investigación previa.

Aquí, al tratarse de un texto de revisión, no aparece una hipótesis como tal, aunque sí que hemos definido una estrategia que podría resumirse en:

> "La mitología aplicada en la enseñanza superior extracurricular aunará la investigación teórica, la innovación docente en la praxis artística y la realidad virtual".

En una investigación previa, comprobamos que la viabilidad de un proyecto de este tipo, en el que de manera extracurricular, colaborativa, igualitaria y multidisciplinar y de carácter divulgativo en el que trabajan conjuntamente alumnos, ex alumnos, profesores y profesionales es clave para la consecución de un objetivo común.

En dicho caso, la creación de una obra artística se realizaría utilizando la realidad virtual como herramienta para la construcción virtual de una obra artística.

La elección de esta herramienta tiene tanto que ver con el interés por utilizar las TIC en la educación superior como por la versatilidad que nos proporciona. Gracias ella podremos trabajar desde puntos de vista diferentes, utilizando planteamientos complejos y alegóricos que nos permitirán resultados innovadores. La aproximación a las artes se hará desde la investigación teórica para la consecución de un resultado práctico. La conjunción de estos dos componentes dará como resultado la obra final, aún por definir.

En investigación realizada previamente, *La obra de arte como herramienta creativa, colaborativa e interdisciplinar para proyectos extracurriculares*, finalizada en 2019, observamos que, aunque el proyecto resultaba viable, también era necesario implementar determinadas mejoras previas para poder aplicar dicha metodología a un grupo de trabajo mayor.

En la actualidad el proyecto ha pasado de aquel grupo inicial y reducido de 12 personas, entre las que se encontraban cuatro profesores, a un grupo mucho más amplio.

La propuesta se ha adscrito al grupo de investigación sobre Innovación y Análisis de la Imagen IAI de la Facultad de Comunicación de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, que a su vez está incluido en el proyecto Aglaya" Estrategias de innovación cultural" y que tiene como IP a José Manuel Losada.

Partiremos desde este grupo e iremos incluyendo a profesores y profesionales para ir ampliando la experiencia poco a poco. Podrán participar al resto de miembros de Aglaya que lo deseen.

A su vez se incluirá en el proyecto a los alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria de los grados de Diseño, Bellas Artes, Humanidades, Arquitectura y Comunicación Audiovisual que deseen participar voluntariamente en la propuesta, a través de seminarios divididos en campos de interés. Estos seminarios serán extracurriculares y retribuidos con créditos. Esta fue una de las cuestiones que más debatimos en la anterior experiencia y que se incorpora como una mejora en la aplicación actual. Todo trabajo debe ser retribuido como parte de la enseñanza en la educación superior.

Trataremos de construir una sólida investigación teórica y una aplicación práctica desde la multidisciplinaridad, el trabajo igualitario y cooperativo.

Inicialmente, la investigación se divide en varias áreas de interés:

Arte:

- Manifestaciones artísticas de carácter histórico/mitológico.
- Arte inmersivo.

- Site-specific.
- Arte y realidad virtual.

La Investigación Tecnológica tendrá dos vertientes:

- Realidad virtual.
- La representación alegórica en la realidad virtual.

La investigación sobre mitología se dividirá en:

- La investigación del mito.
- Los precursores de la creación de la mitología de la ciudad.
- Los procesos de creación de un mito.

Históricamente investigaremos:

- Antecedentes históricos de la ciudad.
- Revisión cronológica.
- Representaciones de la ciudad.

Toda esta investigación, que ya se está llevando a cabo, se desarrollará a lo largo del curso 2021-2022 y se manifestará finalmente como una memoria de resultados. Pero también como artículos científicos, capítulos del libro, conferencias y comunicaciones sobre las áreas planteadas anteriormente. No debemos olvidar el espíritu divulgativo de la propuesta.

En una segunda etapa del proyecto, trasladaremos y aplicaremos toda esta investigación a práxis artística.

Se manifestará no solo en obras artísticas tradicionales, sino que se verá reflejado en un documental y en una obra artística generada gracias a la realidad virtual.

A partir de aquí se tomarán varias acciones que tienen que ver con la estructura general del proyecto y que deben ser sostenibles, hiperconectadas y ecológicas.

Sostenible, porque se mostrará la ciudad digitalmente, integrando, junto con la imagen, las sensaciones y el espíritu propio de la ciudad tratando de "interferir" lo mínimo posible en su estructura y funcionamiento.

Esto es, desarrollar espacios, sensaciones y sensibilizar al espectador sin construir físicamente, ya que todo el proyecto será virtual.

Estará hiperconectado, ya que el proyecto se enfocará desde varios puntos de vista basados en la accesibilidad. Estas acciones se presentarán de lo más accesible y sencillo a lo más complejo. Trabajaremos no solo desde la realidad virtual, sino desde la realidad aumentada y los visionados de 360º.

Se trata de un proyecto mayoritariamente ecológico: creemos que con un mínimo de contaminación podemos mostrar la ciudad, reinventándola y reinterpretándola más allá de lo tangible. Mostraremos una paradoja, la experiencia individual/colectiva. Desde un punto de vista ecológico, no generaremos residuos físicos para crear esta obra/representación. No será necesario un desplazamiento con medios de transporte y no habrá contaminación sonora. La experiencia es particular y se recomendará, para un mayor disfrute del usuario, elementos auditivos como los auriculares, así como los dispositivos móviles particulares. Por ello, el acercamiento será individual, pero la experiencia colectiva. Además, los participantes podrán conectarse desde cualquier lugar del mundo, solo precisarán de conexión a internet. Se trata de una propuesta gratuita, divulgativa y universal.

Experiencia docente planteada y la aplicación de la metodología propuesta en el proyecto estará íntimamente ligada con la investigación en mitología, asociada a la mitocrítica y al mitoanálisis, sobre los supuestos orígenes míticos de la Villa de Madrid.

Cuando emprendimos el reto de investigar sobre la ciudad de Madrid nos enfrentamos a varias opciones. La premisa era investigar la mitología en la ciudad de Madrid y eso nos llevó a una pregunta que cambió el planteamiento total del proyecto.

¿Qué mitologías existían asociadas a la ciudad de Madrid? En general, cuando se investiga acerca de la mitología de Madrid se suele escudriñar sobre todo las obras artísticas que adornan los edificios de la capital. En ellos podemos encontrar representaciones asociadas a la reforma urbanística que llevó a cabo Carlos III en el siglo XVIII y al influyente trabajo de Francesco Sabatini como figura principal.

Pero no debemos olvidar a otros artistas como Juan Pascual de Mena y Ventura Rodríguez. Estas obras son mayoritariamente esculturas exentas, relieves que forman parte de el diseño de los edificios o bien como elementos arquitectónicos asociados al arte publico, fuentes, monumentos conmemorativos o elementos decorativos propios de la ciudad.

En este tipo de representaciones podemos encontrar figuras míticas como Cibeles, Neptuno, la fuente del Ángel Caído, Diana Cazadora, Minerva, Quimeras, Grifos, Gárgolas, Apolo, Las Cuatro Estaciones, Las Musas, Circe o Medusa, donde las mitologías griega, romana y egipcia conviven con total naturalidad y contribuyen a la riqueza artística y cultural de la ciudad.

> "La Mitocrítica centra su investigación en el descubrimiento y comprensión del *mito* inherente a la significación de todo relato, en el modo específico y concreto en que sus símbolos se despliegan narrativamente en las "obras" (Durand, 2013, p. VI)

Al revisar los textos que investigaban la mitología de Madrid, comprobamos que siempre estaba asociados a este tipo de representación. Estas figuras escultóricas que bien se representaban como esculturas exentas, como fuentes o como parte del diseño arquitectónico actuaban como elementos independientes e inconexos. El único hilo conductor que las asociaba era en algún caso el arquitecto/escultor que las diseñó, la temática o la mitología en sí misma. Encontramos un interesantísimo ejemplo en las Jornadas organizadas por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Comillas CIHS) y el grupo INTRA el pasado 8 de marzo de 2019 que llevaba por título "Bajo el cielo mítico de Madrid. Un paisaje escultórico, teatral y cinematográfico" en la Universidad Pontificia Comillas (https://acisgalatea.com/bajo-el-cielo-mitico-de-madrid/).

Por ello comenzamos a buscar algún tipo de mitología en la que se hablase de la propia ciudad o de alguna leyenda que hablase de ella. Encontramos el primer indicio en un artículo periodístico publicado por el ABC en el que se hablaba del falso origen mitológico de Madrid inventado por Felipe III. Este artículo se publicó el 15 de octubre de 2014 en su edición digital y estaba firmado por Marta R. Domingo (https://www.abc.es/madrid/20141015/abci-madrid-leyenda-origen-201410131617.html).

El artículo planteaba no solo la leyenda asociada al nacimiento de Madrid, sino que hablaba de su falta de veracidad, de una mitología creada y construida a medida de las necesidades de Felipe III. Parece ser que estos datos son reales y su aparición fue inmediatamente posterior a el traslado de la capital a la Villa de Madrid.

No solo resultó ser interesante la mitología que comentaba sino varias cuestiones que rodeaban al artículo. La falsedad o veracidad de la historia fue llamativamente atractiva.

> "La primera leyenda falsa que existe sobre la capital tiene que ver con su origen mitológico. Esta fábula supuestamente grecorromana surgió durante el reinado de Felipe III, cuando las villas de Madrid y Valladolid se disputaban el título de capital de España. Con ella pretendían equiparar Madrid con otras ciudades europeas que eran cabeza de Estado y que también contaban con un mito similar sobre su fundación." (Domingo, M.R., 2014)

Esto nos permitía indagar no solo en las referencias histórico-mitológicas, sino en cuestiones y reflexiones asociadas a la investigación en Mitocrítica.

> "El sueño o el "deseo mítico" configuran la realidad más radicalmente que la propia historia; el mito en tanto expresión del hombre como símbolo, misterio, revelación o epifanía. Por ello, el lenguaje del símbolo recurre a la imagen poética, el gesto y/o la pintura, y el mito se acompaña del ritual, la música y la danza" (Durand, 2013, p. X).

Después de leer las referencias que aparecían en el artículo, decidimos profundizar un poco más en este mito. El hecho de que fuese "inventado" o encargado con fines políticos carecía de relevancia. Los orígenes del mito no necesariamente deben estar relacionados a un origen histórico, la "verdad" o con una larga tradición fabulosa. En este caso, el mito está respaldado con una necesidad heurística. Felipe III necesitaba dotar a la Villa de Madrid de un origen mítico comparable al de otras grandes capitales europeas.

Pretendía equiparar la ciudad de Madrid a grandes ciudades europeas como Roma y el mito de su fundación, con Rómulo y Remo amamantados por una loba.

> "El *mitoanálisis* plantea la posibilidad de "descifrar amplias orientaciones míticas de momentos históricos y culturales colectivos" (Durand, 2013, p.VII).

En el caso que nos ocupa, parece estar creada expresamente por encargo, las referencias que hemos encontrado son pocas, los textos están difusos, pero sí que hay pequeñas pistas que hemos ido a encontrarlo a lo largo de la investigación aún sin terminar. Por ello hemos decidido trabajar hacia atrás, analizando los datos de los que disponemos para ir desgranando el origen del mito.

En todo este proceso también hemos encontrado manifestaciones artísticas creadas expresamente para respaldar este nacimiento mitológico de la ciudad.

Sabemos que en parte esta mitología fue creada para desligar a la ciudad del nacimiento real y original indudablemente unido a la cultura árabe, Mayrìt, del que sí conocemos y podemos encontrar referencias, documentación histórica veraces, así como manifestaciones artísticas aún presentes en la ciudad.

Resulta interesante este punto de partida inusual, prácticamente desconocido y que salvo por el trabajo de algunos investigadores como Gregorio Hernández de Velasco, Juan López de Hoyos, Jerónimo de la Quintana, Francisco Tarafa, Juan López de Mendoza y Pedro de Medina, entre otros.

Seguiremos con la metodología planteada por Durand como aproximación para descomponer los estratos mitémicos:

1. En primer lugar, una relación de los "temas", es decir, de los motivos redundantes, u "obsesivos", que constituyen las sincronicidades míticas de la obra.

2. En segundo lugar, se examinarán, con el mismo espíritu, las situaciones y las combinatorias de situación de los personajes y decorados.

3. Finalmente se utiliza un tipo de tratamiento" a la americana", como el que Lévi-Strauss aplica al mito de Edipo, mediante la localización de las distintas lecciones del mito y las

correlaciones entre una lección de un mito con otros mitos de una época o de un espacio cultural bien determinado.

> Mediante el doble efecto de esta aproximación Mitocrítica a la obra, mediante la confrontación con el "momento mítico" de la lectura y de la situación del lector presente, se obtienen conclusiones interesantes respecto a la constitución de un Atlas delimitado de los mitemas y situaciones míticas o mitológicas respecto a las estructuras profundas de las obras y a las relaciones de gustos que pueden existir entre un momento dado de lectura y el momento de escritura". (Durand, 2013, p.343).

Empezaremos con estas referencias básicas bibliográficas:

Gamallo, J.L., Gimeno, H. (1990) Nuevas inscripciones romanas de Villamanta (Madrid). Gerión, 8. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid 1990-287/298.

Goitia Cruz, A. (2007) Efímero y perdurable. Entradas triunfales en el Madrid Cortesano: las puertas de Alcalá y Atocha. AIEM, XLVII (2007), 465-493.

De la Quintana, J. (1629). A la muy antigua, noble y coronada villa de Madrid: historia de su antigüedad, nobleza y grandeza. Imprenta del Reyno. Biblioteca digital Comunidad de Madrid.

López de Hoyos, J. (1569). Historia y relación verdadera de la enfermedad, felicísimo tránsito y suntuosas exequias fúnebres de Doña Isabel de Valois. Pierres Cosin. Biblioteca Nacional de España:R/2861(2)

Lopezosa Aparicio, C.(2004). Precisiones y nuevas aportaciones sobre la primitiva Puerta de Alcalá. Del Arco de Cajés a la propuesta de Ardemans. Anales de la Historia del Arte. 14,181-191 Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Historia del Arte II (Moderno).

Mesonero Romanos, R., (1861). El antiguo Madrid: paseos histórico-anecdóticos por las calles y casas de esta villa. Establecimiento tip.de F.de P. Mellado. Repositorio digital de la Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid.

Quintana, J. de (1628). Historia de la muy antigua, noble y coronada villa de Madrid. Repositorio digital de la Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid.

Talavera Esteto, F.J. (2004). La figura de Cibeles en la mitografía latina: de Varrón a Isidoro de Sevilla. Revista de Estudios Latinos (RELat) 4,2004. 125-151.

No hay que olvidar que, además, de algunas referencias bibliográficas como las anteriormente citadas, encontramos manifestaciones artísticas apologéticas creadas expresamente para respaldar este relato mitológico. Algunas de ellas cómo las esculturas que aparecían inicialmente en la primera Puerta de Alcalá, que no es la Puerta de Alcalá diseñada por Francesco Sabatini. En aquella primitiva Puerta de Alcalá aparecía la figura Onco de Bianor II, el héroe protagonista de la narración mitológica asociada al nacimiento de la ciudad de Madrid y aparentemente creada por encargo a Francisco Tarafa.

También podemos encontrar referencias en el nombre que se le otorgaba inicialmente a la ciudad y que posteriormente cayó en desuso, Mantua Carpetanorum. Este nombre aparece en leyenda que corona el plano de la ciudad creado por Pedro de Texeira en 1656: *Mantua Carpetanorum sive Matritum Urbs Regia*. Mantua Carpetanorum o Regia ciudad de Madrid.

Nombre dado a la villa de Madrid, que asocia el origen mítico de la ciudad y que actuaría como sustituto del original Mayrit de origen árabe. Manta en honor a la madre de Onco de Bianor II y Carpetanorum de Carpetania y Carpetanos, que es como se denominaba antiguos habitantes de esta región.

Sabemos también a través de la lectura de la Ilíada, una de las primeras referencias en las que aparece Onco I, padre de Onco de Bianor, que murió a manos de Agamenón y que aparece brevemente en la narración, lo que lo convierte en un personaje perfecto para la creación de una leyenda en torno a él y a sus descendientes. A partir de ahí, y con el respaldo de este caso clásico de la literatura universal, comienza el desarrollo de la historia.

Inevitablemente, tras la lectura de varios textos encontramos representaciones apologéticas de la figura de Onco de Bianor II (en algunos textos denominado Oncos).

La mas llamativa es la relacionada con un hito clave dentro de la ciudad, que aún ahora es representativa de Madrid. La puerta de Alcalá denominada así por el camino de Alcalá y que se consideró ya desde el principio uno de los más importantes para la entrada en la villa. Hasta tal

punto que se convirtió en el inicio de la entrada en la villa de Margarita de Austria y posteriores consortes.

> "El 24 de octubre de 1599 la reina Margarita de Austria iniciaba su entrada triunfal en la Corte después de aceptar simbólicamente la corona y las llaves de la ciudad que con solemne gesto de reverencia le ofrecieron Ocnos, ataviado a lo romano y Mantua coronada de oro y piedras preciosas tal como merecía la ocasión, el grupo escultórico que, compuesto por las efigies del que se consideraba fundador de la Villa y de su madre, junto a las armas de Madrid, fundamentó los apologéticos contenidos del arco […]" (Lopezosa, 2004, p.184)

Esto nos da una idea de la importancia que se le dio a la leyenda creada sobre los orígenes míticos de la ciudad, así como de la necesidad apologética, mencionada en el texto de Lopezosa Aparicio, de posicionar elementos dentro de ciudad que sustentasen dicha leyenda para así fundamentarla.

El recorrido del que habla que se ha mantenido es el de la entrada de la Corte por la puerta desde Alcalá, recorriendo el paseo del Prado, anteriormente llamado el Prado Viejo, donde confluía la calle de Alcalá con el Prado, continuando hasta la carrera de San Jerónimo, subiendo por ella hasta llegar al Alcázar.

Hay que tener en cuenta que la situación de la primigenia puerta de Alcalá es confusa, aunque todos la sitúan en lugares cercanos. Desde la confluencia de la actual calle Barquillo con la calle Alcalá hasta un poco más arriba, en la confluencia del Paseo del Prado con la calle de Alcalá, que coincidiría con la actual situación de la plaza Cibeles y facilitaría el recorrido de la Corte hacia el Alcázar. Para ello, y con el fin de no confundirnos con el actual trazado y urbanismo de la ciudad, nos remitiremos al plano/mapa planteado por Pedro de Teixeira (1656), que coincide casi cronológicamente con esta inicial Puerta de Alcalá (1599).

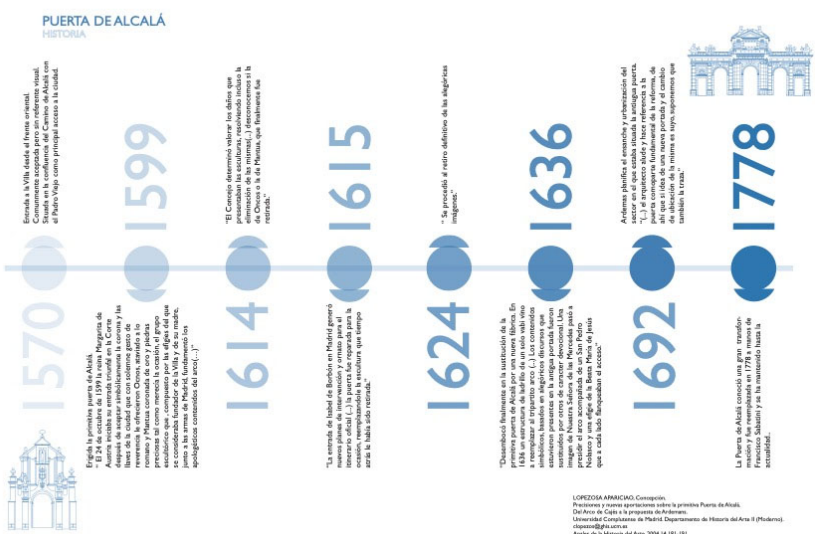
A pesar de todo esto, los trabajos que encontramos resultan dispersos e inconexos. Consideramos que una revisión descriptiva de los textos iniciales y de las referencias que encontraremos a partir de ellos resultará fundamental para seguir profundizando en la investigación. Desde distintos enfoques y mediante campos conexos trataremos de dar luz a todo

lo que rodea al planteamiento del mito, donde encontraremos conceptos útiles que permitan una mejor revisión en profundidad, un análisis para su posterior divulgación.

Por ello, también se realizará una revisión exhaustiva que nos permita responder esta pregunta: ¿de dónde sale la leyenda del nacimiento de Madrid? Y, no menos importante, ¿cuál es esta leyenda? Ya que los datos encontrados hasta ahora resultan contradictorios, también sería necesario, tras una minuciosa investigación, replantear o reformular la leyenda, basándonos en las referencias histórico-mitológicas encontradas. Reestructurarla y adaptarla a la tradición mitológica griega, ya que se pretende asimilar a dicha cultura.

Esto nos puede resultar de gran utilidad para seguir trabajando en torno a ella. Como hemos planteado desde el inicio, esta propuesta no ha de quedarse en la investigación teórica, sino que sustentará una investigación práctica que tendrá como resultado una o varias obras artísticas en torno a la temática planteada.

FIGURA 1. *Infografía creada por Lidón Ramos basada en el texto y los datos del texto Precisiones y nuevas aportaciones sobre la primitiva Puerta de Alcalá. (Lopezosa, 2004)*



Fuente: Lidón Ramos

La cronología que mostramos en la figura 1 gracias al trabajo de Lopezosa, nos permitirá, no solo entender la evolución de la Puerta de Alcalá. El desarrollo estético de la puerta, su ornamentación y los cambios simbólicos que se han ido dando a lo largo de los años. Sino que nos guiará por las transformaciones arquitectónica de la ciudad, la evolución cultural y las necesidades urbanísticas asociadas a la evolución desde una villa inicial a una ciudad moderna.

La puerta inicial era un presente y la constatación de un mito, pero servía también a la corona de otros modos como indica la cita sobre la entrada triunfal de Margarita de Austria como reina consorte.

El análisis del relato y las vicisitudes de la Puerta de Alcalá puedes servirnos para detectar otros hitos claves en el recorrido hecho por las consortes.

El Mapa de la figura 2 nos ayudará a contrastar la situación de los monumentos mencionados. El documento original y su posterior digitalización tienen una gran calidad que nos permite una aproximación real e incluso una identificación veraz de la disposición urbanística de la ciudad.

Esperamos encontrar muchos mas hitos ya que si el planteamiento de Felipe III era respaldar su encargo con planos, o esculturas, los ejemplos encontrados hasta el momento resultan escasos e insuficientes. Estamos seguros de que a lo largo de la investigación aparecerán mas ejemplos.

Tampoco debemos olvidar investigar a los Carpetanos, pueblo primitivo que habitaba la zona y a los que se hace referencia reiteradamente en el mito. Sabemos que no coinciden geográficamente con la villa o con la situación de los hitos, pero esto solo lo hemos visto desde una aproximación muy superficial. Esperamos seguir ahondando en este tema ya que nos permitiría averiguar porqué la utilización de este pueblo.

FIGURA 2. *Plano creación de Pedro de Texeira 1656. Repositorio digital del Instituto Geo-**GRÁFICO** Nacional.*



Fuente: Instituto Geográfico Nacional

Ahora nos corresponde continuar investigando no solo el mito, sino todos los elementos artísticos diseminados por la ciudad que pudieron servir en su momento de respaldo artístico al nacimiento mítico de la ciudad.

6. CONCLUSIONES

Debemos reconocer que al encontrarnos el inicio de la investigación resulta ciertamente difícil aportar conclusiones sólidas, pero sí podemos reflexionar sobre los elementos clave de esta primera parte de la investigación.

Por la propia naturaleza del proyecto, creemos que es importante no solo investigar los datos históricos que podamos hallar en los distintos textos mencionados y en otros muchos que hay que revisar. Va a tratarse de una investigación larga y lo que aquí presentamos es un inicio.

Para poder avanzar en la investigación debemos diversificar y focalizar la investigación siendo absolutamente necesaria la división del trabajo por temáticas, tal como se plantea.

Se trata de un proyecto con muchas vertientes que, quizá para el espectador externo, resultan totalmente inconexas. Pero que resultan fundamentales en una investigación de esta naturaleza.

A menudo la investigación en artes es ardua, ya que no solo precisa de un estudio de la temática propuesta, sino de un entorno aparentemente difuso. Desde un primer momento, la obra artística creada a partir de la realidad virtual ha de sustentarse sobre el mito. Pero no podemos desligar el mito del contexto histórico y no pretendemos retratarlo como una traducción de lo textual a lo pictórico, por poner un ejemplo. Si queremos desligarnos del trabajo meramente demostrativo, como es el caso, debemos trabajar desde otro tipo de planteamiento. Dicho planteamiento debe ser no representativo, mas alegórico, mas abierto, con el fin de llegar mas al espectador. Pretendemos que pueda conectar con la ciudad a través de los sentidos, que su imaginación intervenga positivamente en la construcción de un entorno inexistente. Curiosamente, este tipo de propuestas precisan de una investigación en profundidad que la sustente sólidamente ya que no se trata de "retratar" un momento histórico, una anécdota o reinterpretar un edificio. Pretendemos "habitar" el mito.

Por otro lado, para entender el mito sobre el que estamos trabajando resulta absolutamente fundamental entender el contexto en el que surge, por qué surge y cuáles son las raíces de una idea como esta, que conocemos gracias a los textos históricos. La capitalidad de la villa surge de la decisión de Felipe II de trasladar definitivamente la capital a Madrid, dejando atrás ciudades como Valladolid y Toledo. Hasta ese momento se consideraba que la capital estaba donde residía el Rey, pero Felipe II decidió asentarse permanentemente en la villa. Sabiendo que Felipe III nació en el Real Alcázar de Madrid, situado donde se encuentra el actual Palacio Real, ¿de dónde surge la necesidad de respaldar la capitalidad con un mito como este? Felipe III heredó un Estado que venía de la época de mayor esplendor de su historia. ¿Por qué querer equipararse a Roma? Y de todos los mitos posibles ¿por qué uno similar al de Roma, que por fechas entra en conflicto con el nacimiento de la ciudad

italiana? Las motivaciones del monarca pueden llevarnos a entender la elección del creador, de los motivos, los decorados y de los personajes.

> "El sueño o el "deseo mítico" configuran la realidad más radicalmente que la propia historia; el mito en tanto expresión del hombre como símbolo, misterio, revelación o epifanía. Por ello, el lenguaje del símbolo recurre a la imagen poética, el gesto y/o la pintura, y el mito se acompaña del ritual, la música y la danza. La dinámica del símbolo" consagra" a la mitología como "madre de la historia" y de los destinos. Pues el mito da figura a sus remotos orígenes y a su *telos*, distribuye los papeles de la historia y configura el alma de una época; y no a la inversa" (Durand, 2013, p. XI)

No debemos olvidar, la propia investigación en artes. En esa traducción de la historia y del mito en la obra de arte. Esta investigación será teórica pero también práctica.

Por último, apuntaremos la necesidad de hacer una recopilación de todo el material con el que se haya trabajado. Por un lado, el teórico, que permita una divulgación y que necesitará de una extensión mayor que la de un artículo o capítulo de libro y que tendrá como fin la divulgación del proyecto y de la investigación completa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer En primer lugar, el apoyo de la Universidad Francisco de Vitoria, de Pablo López Raso, IP del grupo de investigación sobre Innovación y análisis de la Imagen y director de grado de Bellas Artes y Diseño, y a los compañeros de IAI por la ilusión y la participación en esta primera etapa de la investigación y a aquellos que están participando en el proyecto directa o indirectamente.

8. REFERENCIAS

Durand, G. (2013). *De la Mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra*. Siglo XXI editores.

Lopezosa Aparicio, C. (2004). *Precisiones y nuevas aportaciones sobre la primitiva Puerta de Alcalá. Del Arco de Cajés a la propuesta de Ardemans. Anales de la Historia del Arte. 14,181-191* Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Historia del Arte II (Moderno).

INICIATIVAS ARTÍSTICAS FORMATIVAS TRANSFORMADORAS QUE PROMUEVEN UN CAMBIO DE ACTITUDES Y VALORES ENTRE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

MARTA AGUILAR MORENO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como referente La Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, tratamos de desdibujar los límites hacia un concepto de poéticas liminales en el mundo contemporáneo, entendiendo liminal como espacios de encuentro entre sujetos sociales. Proponemos estrategias inclusivas formativas que muestran otras maneras de entender la intervención socio-artística; exploramos nuevas formas para contribuir a la construcción de una ciudadanía activa; ofrecemos como herramienta de acción la realización de un libro.

Con la creación de un Libro-Arte ponemos el foco en las personas. A través de la docencia dimensionada como "extensión universitaria", se pretende establecer un diálogo entre la universidad y la comunidad, con un enfoque interdisciplinar y abierto, de manera que ambos actores sean beneficiarios. Consideramos que es posible producir un cambio de actitudes y valores entre la comunidad universitaria participando en proyectos artísticos que requieren implicación, desarrollando procesos de aprendizaje colectivos e interactuando activamente con diferentes grupos sociales. La realización de un libro tiene como objetivo generar encuentros entre estudiantes, docentes y personas de diversos colectivos; poner en práctica nuevas formas de aprendizaje colaborativo y auto gestionado. Para ello proponemos talleres inclusivos dirigidos a una ciudadanía en riesgo de exclusión.

Las universidades facilitan una oferta amplia de educación no formal, liderada por la participación y el voluntariado, contribuyendo, además de formar a la comunidad universitaria, a complementar la formación de la sociedad civil de la que formamos parte. La universidad adquiere un compromiso, ser sensible ante las necesidades que tiene la sociedad y concienciar a la comunidad universitaria. Nos proponemos lograrlo a través del arte inclusivo, contemplando nuevos escenarios; de este modo el alumnado estará capacitado para enfrentarse a los problemas que socialmente pueda encontrarse.

Nuestro interés también está en consolidar las relaciones interuniversitarias, reforzar la red colaborativa sustentada con otras universidades nacionales y extranjeras. Nos centraremos en las aportaciones didáctico-pedagógicas, desde un estudio dirigido y reflexivo, para impulsar y modular alianzas estratégicas con los actores de la cooperación y con organizaciones de la sociedad civil, lo que hemos venido a llamar el socio local, teniendo en cuenta las prioridades geográficas y sectoriales que permiten gestionar con eficacia los recursos transferidos.

Mostraremos un espacio colaborativo de aprendizaje entendido como comunicación visual al servicio de la reivindicación, el mensaje y la gráfica participativa, que permite cuestionarse aspectos sociales e igualitarios, además de propiciar conductas no discriminatorias. Consideramos que trabajar con comunidades vulnerables, relacionando a estudiantes con proyectos de especial relevancia social, justifica la formulación de iniciativas artísticas que resaltan la democratización del arte y su difusión, a través del Libro-Arte como herramienta de inclusión social.

1.2 La Cooperación Universitaria al Desarrollo

Durante la Cumbre de Desarrollo Sostenible en 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030; un nuevo paradigma que las universidades tomarán como testigo para diseñar fórmulas que les permitan lograr el alcance de sus objetivos.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible compromete a la universidad a impulsar el crecimiento social de las comunidades más

desfavorecidas**.** La Cooperación Universitaria al Desarrollo[48] (CUD) y más concretamente las directrices propuestas por Cooperación Universitaria al Desarrollo para el periodo 2019-2030, aprobadas por el pleno de la comisión sectorial de Crue-Internacionalización y Cooperación, en la Universidad de la Laguna, el 22 de marzo de 2019, ofrecen herramientas experienciales que impulsan los valores de la solidaridad y la educación para la ciudadanía global.

Las universidades tienen un posicionamiento claro y único ante la cooperación al desarrollo, articulándose en torno a las cinco áreas de vital importancia de la nueva agenda global de las Naciones Unidas (2015):

> "Las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia" [p. 1)

Nuestro objetivo principal es poner el foco en las personas, estableciendo un diálogo entre la universidad y la comunidad. Poner el foco en las personas supone no dejar a nadie atrás, compartir la prosperidad, reducir las desigualdades, reforzar la equidad, propiciar sociedades justas e inclusivas, entre otras, además de fomentar y articular estrategias con otras universidades.

Para documentar nuestra propuesta hemos repasado el panorama de la cooperación universitaria al desarrollo. En el año 2000 se aprobó la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo[49], más conocida como ESCUDE, marcando un posicionamiento responsable del sistema universitario con los países "con distinto nivel de desarrollo, con unos fines concretos (consolidación democrática, desarrollo económico y

[48] CRUE Universidades Españolas. Internacionalización y Cooperación (2019) reafirma que: "Se entiende la Cooperación Universitaria al Desarrollo como el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria orientadas a la transformación social, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad ambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico desempeña un papel relevante. La CUD es la expresión del compromiso y la solidaridad de la comunidad universitaria, contribuyendo a crear una ciudadanía comprometida con el desarrollo humano sostenible. A través de la CUD la comunidad universitaria se implica en la construcción de un mundo más justo y sostenible, desde sus ejes básicos de actuación: educación, investigación y transferencia de conocimiento y conexión con la sociedad." (p. 3)

[49] Documento aprobado en la reunión del plenario del CEURI celebrada en Córdoba el 3 de marzo de 2000 y adoptado por la CRUE.

social sostenible, lucha contra la pobreza, protección del medio ambiente, entre otros)" (p. 2), que sirvió de modelo para impulsar políticas de cooperación en las universidades españolas.

El Código de Conducta de las Universidades Españolas en materia de Cooperación al Desarrollo[50] (2006) es elaborado con el objetivo de:

> "Contar con referencias claras para orientar el trabajo en cooperación, que sirva al mismo tiempo para llamar la atención sobre posibles prácticas incompatibles con el carácter solidario de la misma" [p. 3). […]
>
> "Fruto de esta reflexión, distintas instituciones u organizaciones sociales han ido dotándose de diversos instrumentos tendentes a orientar su trabajo, en forma de Códigos de Conducta, Guías de Responsabilidad social, de Transparencia y buenas Prácticas, y otras similares" [p. 4).

La creación del Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo[51] en 2008, junto con los dos documentos anteriores, ha sido el referente en políticas de cooperación durante estos años.

1.3 Plan Director de la Cooperación Española

Con duración cuatrienal, el primer Plan se lleva a cabo de 2001-2004, seguido por 2005-2008, 2009-2012, 2013-2016 y 2018-2021. En la web ministerial podemos consultar los diferentes planes acontecidos desde su inicio[52]; "dentro del marco jurídico determinado por la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional" (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID], 2021, p. 1).

---

[50] Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo (2006) "es un documento elaborado por el Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI) y aprobado por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) en julio de 2006, que representa la voluntad compartida por parte de las universidades que integran la CRUE de acomodar la cooperación universitaria al desarrollo a las pautas que en él se establecen." (p. 2)

[51] Según Cervera (2008) "el Observatorio consta de dos componentes fundamentales: un gestor de contenidos destinado a servir de referencia o portal de la CUD mediante información de carácter periódico, divulgativo y analítico (los ámbitos de información incluyen áreas temáticas, convocatorias y eventos, ayudas y subvenciones, buenas prácticas, estadísticas e informes...) y un gestor de actividades, construido sobre una herramienta informática (herramienta web) destinada a facilitar a las universidades la carga y explotación de información sobre las acciones y estructuras CUD, sobre la base de tres grandes áreas de información nucleadas en torno a los conceptos de personas, entidades y acciones, y sus clasificaciones y relaciones mutuas." (p. 7)

[52] AECID CULTURA: PUBLICACIONES https://cutt.ly/KTvEZ2H

El Plan Director de la Cooperación Española,

> "Constituye el elemento básico de planificación en el que se establecen los objetivos y prioridades sectoriales y geográficas para la Cooperación Española, así como los criterios de intervención a observar en la ejecución de nuestra política de desarrollo" [AECID, 2021, p. 1).

El V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021 (2018) se proyecta bajo el nuevo contexto internacional centrado en la Agenda 2030. Partiendo de un contexto global y nacional, está basado en la lucha contra.

> "La pobreza extrema, seguridad alimentaria, desigualdad, provisión de bienes públicos globales, sostenibilidad medioambiental y lucha contra el cambio climático, movimientos migratorios y crisis humanitarias, entre otros" [p. 7).

El V Plan Director (V PD) se apoya en los cuatro ámbitos de actuación de la Estrategia de Educación para el Desarrollo (2007): "investigación, sensibilización, formación y comunicación" (p. 6), con el propósito de generar una actitud crítica que conduzca a adquirir conciencia de ciudadanía global dispuesta a transformar el mundo, a defender los derechos humanos y a construir un mundo más justo, teniendo como referente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

1.4 Directrices propuestas por Cooperación Universitaria al Desarrollo para el periodo 2019-2030

Comparten la visión expresada en la Agenda 2030 sobre la base de la articulación de los cinco ejes centrales, siendo las líneas prioritarias de acción de la CUD (2019) la "formación de una ciudadanía socialmente responsable" (p. 5), "la investigación, el desarrollo y la innovación" (p. 6) y "la transferencia de conocimiento y conexión con la sociedad" (p. 6), concurriendo así los tres pilares de la institución universitaria: docencia, investigación y extensión. A través de la función extensionista se cultiva y desarrolla la relación con la sociedad, adquiriendo el compromiso que tiene la universidad de generar una relación transformadora de la realidad. Para ello se propone el empleo de metodologías activas, participativas y experienciales, que faciliten nuevas formas de

abordar la realidad desde un posicionamiento más integral e interdependiente.

2. OBJETIVOS

Dar respuesta a las demandas sociales a través del Libro-Arte.

¿Es posible la construcción de una ciudadanía activa a través del diseño de un libro? La creación de un libro colaborativo ¿Puede contribuir a fomentar una conciencia crítica que promueva un cambio de actitudes y valores entre la comunidad universitaria?

En cualquier titulación universitaria se adquieren competencias y valores transversales en formación de una ciudadanía socialmente responsable. Las iniciativas innovadoras interdisciplinares enriquecen las capacidades de acción y de aprendizaje, así como establecen relaciones personales, todo ello a través de la creatividad y del fomento de las propias habilidades creativas.

El Libro-Arte es campo favorable para discutir la identidad, lo colectivo y lo individual, lo privado y lo público, en diversos entornos sociales, a través de la investigación, la experimentación y la praxis. Diseñar un libro colaborativo fortalecerá las relaciones entre las personas, generando un sentimiento de pertenencia a un grupo, de cohesión e integración.

Con la creación de un libro se comparten relatos, discursos desde el interior del propio discurso artístico, convirtiéndose en una experiencia con posibilidad de manipular la secuencia, o lo que es lo mismo, el ritmo de lectura, estableciendo múltiples maneras mutables de interpretación en el relato, permitiendo al lector explorar en la narración. El desarrollo espacio-temporal y la lectura secuencial propia del libro se transforma en procesos que documentan acciones, respondiendo a las peticiones y demandas de sus creadores.

Pensamos que, con objetivos realistas y compatibles, planteados desde la transversalidad, se puede producir cambios estructurales en la docencia universitaria.

2.1 Objetivo general

- Libro-Arte colaborativo como instrumento de inclusión social. Mostrar el pensamiento crítico de una sociedad, a través de la creación de imágenes desde el compromiso social, para reclamar unos determinados derechos, permitiendo a la ciudadanía reivindicar, de modo persuasivo y con mayor carga emocional, un sentimiento colectivo.

2.2. OBJETIVOS específicos

- Realizar una propuesta artística interesada en resaltar la democratización del arte y su difusión a través de la gráfica, recurriendo al Libro-Arte como reivindicación cultural.
- Desarrollar un espacio colaborativo de aprendizaje entendido como comunicación visual al servicio de la gráfica colaborativa y participativa.
- Trabajar con comunidades vulnerables relacionando a estudiantes y docentes con proyectos de relevancia social.
- Fomentar la participación de diversos colectivos, en los procesos de creación y formación, para reducir la desigualdad.
- Mejorar las condiciones políticas, sociales, económicas o culturales mediante el discurso gráfico.
- Potenciar y visibilizar, a través de las poéticas liminales, un arte inclusivo que aporte valores igualitarios, que permitan afrontar objetivos como la educación para todos.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta maneja diferentes niveles de aprendizaje, tanto conceptuales, como motivacionales y procedimentales. Es de gran importancia asignar un rol a cada participante, adoptando una posición en el grupo y tener como objetivo la producción grupal de un trabajo consensuado por todos, además de fomentar las habilidades sociales.

Promover valores a través del trabajo en grupo, ofreciendo herramientas estimulantes de aprendizaje, como cohesión, consenso, respeto a las iniciativas de cada participante, respeto a la palabra, respeto a la personalidad de cada uno. Trabajar la autoestima, ofrecer un espacio saludable de confianza donde la cooperación sea un índice de superación. En este marco se integra el fomento de metodologías activas, participativas y experienciales orientadas a imaginar y construir un futuro sostenible, impulsando valores solidarios, a través de la educación para la ciudadanía global.

El impacto que produce el arte en la creación de la identidad es analizado por Berruezo Cara y Morón (2021) afirmando: "se hace patente la importancia de que la educación artística forme parte de la educación de todas las personas, como herramienta que favorece la inclusión educativa y social" (p. 11), por lo tanto nos apoyaremos en el arteterapia y la educación artística para la inclusión social como estrategia y metodología que ayuda a concienciar y provocar un cambio entre los colectivos vulnerables y la comunidad universitaria.

En esta misma línea, las arteterapeutas Laura Rico y Gloria Izquierdo (2010), a partir de la metodología empleada en sus mediaciones artísticas, enfocadas hacia la inclusión social, muestran como métodos terapéuticos "la conexión entre arte, educación y el desarrollo psicológico e intelectual, socialización y comunicación" (p. 156). Según las autoras, la clave se encuentra en "considerar terapéutica la posibilidad de expresar emociones y ser escuchado" (p. 156), crear empatía, ponerse en la piel del otro, entender y compartir los sentimientos y las experiencias de las demás personas, hablar de los procesos vitales en primera persona abriéndose al grupo.

En todos los países del mundo se lleva trabajando décadas con colectivos vulnerables de jóvenes en riesgo de exclusión social o en crisis, con medios artísticos. De nuevo las autoras se pronuncian: "La experiencia ha demostrado que estas técnicas atraen su atención y llevan asociadas múltiples virtudes socializadoras, normalizadoras y de crecimiento y desarrollo personal, al tiempo que les organizan en un grupo orientado a lo positivo" (Rico e Izquierdo, 2010, p. 165).

Rosaura Navajas (2015), a propósito de cómo debe ser la intervención en el aula, destaca "la importancia que tiene en este tipo de metodologías el perfil docente del Artista-Pedagogo" (p. 291), sobre todo cuando se trate de acciones relacionadas con arte social. Declara que el docente debe ser honesto, desarrollar un clima favorecedor, participativo, vital y entregado, asertivo y seguro de sí mismo, un docente que admire su profesión y sea inclusivo,

> "Importante el sentido de pertenencia al grupo, todas las personas que pertenecen a ese grupo, deben sentirse en él" (p. 292).

Entre los años 2003 y 2009, la artista activista cubana Tania Bruguera transformó un pequeño zaguán en un aula para encuentros, charlas y conferencias: la Cátedra Arte de Conducta, adscrita a la Facultad de Artes Plásticas del ISA, tomando el *arte útil* como metodología de trabajo e incorporando la pedagogía en su creación;

> "La relación entre arte y pedagogía, relación en la que se encuentran: arte y activismo, pedagogía y política, amor y pasión" (Espinosa, 2021).

Para Tania Bruguera (2011) arte útil es un concepto que "quizás no ha sido parte de la corriente principal del mundo del arte, pero es una práctica que ha logrado convertirse en un camino natural para aquellos artistas que tratan temas del arte político y social" (p.1). La artista declara la necesidad de enfocarnos en la calidad del intercambio entre el arte y su audiencia, considerando que el arte es útil cuando tiene una consecuencia. Con sus acciones reclama "el derecho del arte a ser parte de la vida de los ciudadanos, pero no desde el Estado, sino desde el ciudadano" (Bruguera como se citó en Civale, 2017).

Esta dimensión de arte útil social puesto en práctica desde acciones transformadoras, hace que nos reconozcamos como comunidad, implicándonos en procesos participativos, facilitando la divulgación de conocimientos y saberes. Según la artista (2012)

> "El sentido del Arte Útil es imaginar, crear, desarrollar e implementar algo que, creado desde la práctica artística, brindar a la gente un resultado claramente beneficioso" [Bruguera como se citó en Aguilar, 2019, p. 61).

Por nuestra parte, como relatamos en el artículo *El libro de artista como instrumento de inclusión social,* el carácter procesual de las acciones formativas las fundamentamos desde el arte inclusivo.

> "Una inclusión que definimos no como una condición sino como un proceso orientado a mejorar las condiciones de vida de grupos sociales excluidos a través de mecanismos que promuevan el acceso a determinado tipo de recursos y capitales: un trabajo digno, una vivienda, pero también el acceso a la educación y la cultura –y, por extensión al arte-, entendiendo la cultura como un derecho inalienable. Una inclusión que toma la forma del reconocimiento, y que se conecta con el arte en tanto la expresión artística permite fortalecer capacidades personales y relaciones sociales y permite también revisar nuestras formas de aproximarnos a las realidades del otro, de interpelar lo que muchas veces se da por sentado". (Aguilar y Tejero, 2015, p. 15)

La metodología conocida como Aprendizaje Servicio (ApS)[53] permite vincular la institución con la realidad social de la que formamos parte. A partir de estas metodologías innovadoras, orientadas a la inclusión social y la mejora de la calidad de vida, los estudiantes pueden desarrollar competencias genéricas y específicas ofreciendo prestación de servicios en la comunidad. Según Puig et al. (2011)

> "El aprendizaje-servicio es una propuesta que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular" [p. 45),
>
> "A la vez que forma una ciudadanía participativa capaz de contribuir al bien común. La implantación de proyectos de aprendizaje-servicio supone dar respuestas globales a necesidades complejas reforzando el sentimiento de pertenencia y cohesión de aquellos individuos que viven en un mismo lugar; construye ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, a la vez que genera sociedades democráticas y participativas". [p. 64)

En nuestro caso, el enfoque y la metodología utilizada, trabajo colaborativo y participación de colectivos diversos en los procesos de creación

[53] Según el marco de referencia de la convocatoria de Proyectos Aprendizaje-Servicio Complutense 2020-21; en la reunión de la Comisión Sectorial que tuvo lugar en León, en 2015, se indica que: "La institucionalización del Aprendizaje Servicio (ApS) en la universidad como estrategia docente dentro del marco de la responsabilidad social y la promoción de la sostenibilidad universitaria se promueve desde la CRUE-Comisión de Sostenibilidad" (p. 2).

y formación, contribuyen a la comprensión de nuestro entorno, permitiendo observar las circunstancias que rodean la obra.

3.1 Acciones formativas inclusivas. Antecedentes

Las colaboraciones realizadas con la Fundación San Martín de Porres se inician en 2011 en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, con el proyecto llamado *Universidad en Tránsito,* bajo el Programa Sin Créditos de Extensión Universitaria.

La universidad invitó al colectivo artístico *DentroFuera* (formado por Julio Jara y Tono Areán), con dilatada experiencia en el campo de la realización de proyectos culturales, con el objetivo de ayudar a la integración social de personas sin hogar. La propuesta fue un puente entre las personas sin hogar del Albergue San Martín de Porres de Madrid y los profesores y estudiantes de las facultades de Bellas Artes, Geografía e Historia y Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Las actividades consistieron en formalizar un trabajo conjunto poniendo en contacto dos mundos que parecen estar alejados el uno del otro: la Universidad y los llamados "sin-techo".

Este proyecto fue un instrumento de ayuda y apoyo para que las personas adquirieran más confianza en sus propias capacidades de acción y de aprendizaje, así como establecieran relaciones personales. Las acciones se enmarcaron dentro del Arte Relacional donde el artista genera espacios de encuentro y acción/producción de obra entre los creadores, los participantes y el propio público, difuminándose las cuestiones de autoría singular y promoviéndose la apropiación colectiva del resultado final.

Desde la asignatura *Dibujo para el Diseño* se propusieron diversas acciones artísticas para realizar con los usuarios de la Fundación San Martín de Porres y con los estudiantes de Bellas Artes. Cada acción se desarrolló con diferentes colaboradores, bien con estudiantes de grado, y/o máster, bien con asociaciones sin ánimo de lucro encargadas de fomentar la interculturalidad y el desarrollo comunitario. Con cada una de las acciones quedó confirmado cómo es posible la construcción de una ciudadanía activa a través de la participación en talleres inclusivos: taller

El Circo del Mundo: el objeto y el equilibrio, 2012[54]; taller *Donde Habito: imaginarios y construcción del espacio a través del Dibujo y la Fotografía*, 2013[55]; *I Jornada de la Proximidad,* 2013[56]; *II Jornada de la Proximidad. Retratando la Proximidad,* 2013[57]; *Libros para la Memoria. Producción de Libros-Arte Comunitarios,* 2016[58].

Este año, 2021, a través del Proyecto Aprendizaje - Servicio UCM, de la Delegación del Rector para la Diversidad e Inclusión, titulado *Sin Perfil. El libro como experiencia diversa*[59], hemos continuado integrando a estudiantes en los talleres de producción de Libro-Arte ofertados a los usuarios de la Fundación San Martín de Porres, y así generar un trabajo colectivo entre estudiantes y personas de diversos colectivos. Durante las diferentes jornadas se ha impartido un taller de tipos móviles y composición tipográfica; un taller de técnicas permeográficas y otro taller de estampación y bordado; concluyendo con la realización de un Libro Arte Textil colaborativo.

---

[54] Taller coordinado por Marta Aguilar (UCM) y Julio Jara (FSMP), con la colaboración de Isabel Manteca e Irene Araus, que consistió en acompañar a los alumnos residentes en la Fundación a dibujar bajo los referentes teóricos investigación, acción, participación.

[55] Taller coordinado por Marta Aguilar (UCM) y Julio Jara (FSMP), con la colaboración de la Asociación Apurva, quienes acercaron a los estudiantes y usuarios la técnica de la fotografía participativa conocida como Fotovoz, una herramienta para expresar y comunicar a los demás nuestras experiencias acerca de nuestra cotidianidad. https://youtu.be/b6L5-po-BC4

[56] La Jornada comenzó el sábado 26 de octubre en el Albergue de la Fundación San Martín de Porres, para continuar el jueves 21 de noviembre en la Facultad de Bellas Artes, UCM. https://youtu.be/0IYeh7HS_XY

[57] El 14 de diciembre de 2013 concluyó el proyecto con la puesta en práctica del taller Fotovoz, nuevamente en el Albergue de la Fundación San Martín de Porres, con la participación de usuarios del Albergue y veinte alumnos del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, UCM. https://youtu.be/ymJEp_nm25Y

[58] Taller con Francisco Villa. El Libro-Arte como imagen, texto, impresión y encuadernación. El taller fue planteado como un espacio de producción para desarrollar un libro colectivo donde se aprendieran o reforzaran técnicas como el grabado en linóleo, serigrafía y encuadernación. De este taller resultó el libro colaborativo titulado "El Paseo".

[59] Proyecto presentado en la II Jornada ApS 2030. Diversidad cultural para el desarrollo, el 21 de mayo de 2021. https://youtu.be/eqdXsTmuenU (a partir de 1:29:16).

Enlace al vídeo *Cocinando letras* producido con motivo del encuentro entre estudiantes de la Facultad de Bellas Artes y personas sin hogar alojadas en el Monasterio de la Inmaculada Concepción de Loeches, Madrid. https://youtu.be/GD--GLO7_DQ

FIGURA 1 y 2. *Talleres formativos presenciales en los que participan alumnos y usuarios residentes en el Monasterio de la Inmaculada Concepción de Loeches de Madrid. Un primer taller para la creación de tipos dirigido a la confección de los textos del libro y un segundo taller de técnicas permeográficas para la estampación y su edición.*



Fuente: Fotografías de la autora, abril 2021

Con esta nueva experiencia de intervención socio-artística queremos mostrar de nuevo cómo, a través del arte, podemos:

> "Generar una conciencia crítica, ayudando a crear afán de superación, fomentando procesos de emancipación social y toma de conciencia de otras realidades para defender la igualdad de oportunidades" [Aguilar, 2015, p. 127).

3.2 La importancia de un equipo multidisciplinar

Consideramos conveniente la participación de las personas en actividades culturales y artísticas que les permitan ser conscientes de sus verdaderas capacidades intelectuales y creativas, mejorando su autoestima. Para ello hemos seguido el modelo integral de intervención social que viene desarrollando la Fundación San Martín de Porres, donde se trabajan todos los ámbitos de la persona. El equipo técnico formado por trabajadores sociales, educadores y técnicos de empleo, que acompañan

a las personas en su proceso de cambio e inserción social, ha sido fundamental para el desarrollo de las acciones formativas que se han ido consolidando y reforzando a lo largo de los años.

La idoneidad del equipo consiste en relacionar los proyectos con sus actividades docentes e investigadoras. La mayoría del equipo docente que ha participado en estas prácticas artísticas tiene experiencia en la gestión de proyectos con los socios locales, con los que vienen relacionando arte e inclusión.

3.3 Ayudas para proyectos de cooperación

Este año se nos concede, por parte del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación, adscrito al Servicio de Relaciones Institucionales, Cooperación y Voluntariado de la UCM, una ayuda en el marco de la XVII Convocatoria de ayudas para proyectos de cooperación que contribuyan a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible de la UCM de 2021. El proyecto titulado *Iniciativas formativas transformadoras para una ciudadanía en riesgo de exclusión a través de la práctica artística*, nos ha permitido dar continuidad a la confección de un nuevo Libro Arte Textil colaborativo, esta vez con técnicas manuales de estampación botánica con tintes naturales.

El proyecto de cooperación corresponde a la Modalidad 3:

> "Apoyo a la conformación de redes y alianzas entre universidades para la implementación de la Agenda 2030 a través de la docencia, la investigación y la transferencia a la sociedad del conocimiento científico, incluyendo la organización conjunta de talleres, grupos de trabajo o reuniones de equipos, la preparación de proyectos conjuntos de desarrollo o investigación o la realización de otras actividades tendentes a la conformación de redes de universidades orientadas a la consecución de los ODS en los países en desarrollo".[60]"

La Red la conformamos tres universidades con nuestros respectivos socios locales: la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, España, en colaboración con el proyecto artístico *Traspasando*

[60] Bases de la XVII convocatoria de ayudas para proyectos de cooperación que contribuyan a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible de la UCM 2021. (BOUC 3 de febrero de 2021).

Muros: UTOPIA, liderado por la Fundación Setba. El taller para la creación de un Libro-Arte colaborativo se realiza con jóvenes en riesgo de exclusión social del Centro Educativo de Justicia Juvenil Els Til.lers y con alumnos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Por otro lado, la Facultad de Artes de Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, confecciona un libro a partir de prácticas extensionistas llevadas a cabo en el comedor y la huerta comunitaria *Luz y Esperanza* del barrio Pueyrredón, interrelacionando la alimentación y la educación artística; participan un grupo de mujeres pertenecientes al Movimiento Evita (2018) que tienen a su cargo un merendero para niñas y niños, docentes, estudiantes y egresados de la Facultad de Artes de Universidad Nacional de Córdoba. La Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, junto a su socio local, la Fundación San Martín de Porres, a través de diversos talleres formativos, genera discursos sociales, mapas, relatos vivenciales que plantean historias de vida, confiando en las capacidades y acciones de las personas, abriendo así el camino hacia la autonomía.

Entre las experiencias que venimos desarrollando las universidades participantes, se ha trabajado el libro como espacio de encuentro, el libro colectivo, el libro como materialización del pensamiento y el libro como instrumento de inclusión social; todo ello desde el campo del arte plástico y visual, enfocado a las artes gráficas en varios casos. La preparación del proyecto conjunto ha supuesto abordar la educación como una herramienta transformadora para reformular los espacios y las metodologías de formación desde una mirada creativa. Para ello se ha llevado a cabo jornadas virtuales de pensamiento y debate para compartir conocimiento; un proceso colaborativo con las otras entidades para poner en común estrategias, metodologías y métodos de trabajo con colectivos vulnerables. Todos los procesos han sido documentados, compilando material físico y en soporte audiovisual, siendo la obra parte del proceso.

Cabe resaltar que las iniciativas formativas transformadoras propuestas en el proyecto se adecúan a las prioridades y líneas establecidas en la convocatoria, así como a los ODS establecidos en la Agenda 2030 y a las directrices de la CUD.

La propuesta cuenta con antecedentes contrastados y una adecuada identificación de necesidades. Destacamos de nuevo la figura del docente-artista-pedagogo y la relevancia de su intervención en estas prácticas artísticas, siendo el docente el motor de cambio y el libro, además de ser una herramienta para difundir nuestras ideas, el lugar idóneo para el encuentro y la creación.

La pertinencia de las acciones respecto a los problemas y necesidades identificadas, los objetivos y actividades según el contexto para el que se realizan y fundamentalmente la pertinencia de las acciones respecto a las prioridades sectoriales y estratégicas establecidas en la convocatoria, los principios de la CUD y, especialmente, de los ODS establecidos en la Agenda 2030 y del V Plan Director de la Cooperación al Desarrollo 2018-2021, vislumbra escenarios de futuro en las Humanidades. Las acciones formativas propuestas están basadas en temas transversales de interés; partimos del arte inclusivo, incidiendo en el análisis del impacto de los cambios sociales en la educación, contemplando nuevos escenarios, lo que hemos venido a considerar la creación interdisciplinaria en el límite.

Entre los retos globales de desarrollo destacamos como objetivo "apoyar el acceso a una educación y aprendizaje a lo largo de la vida, promoviendo la innovación y la transferencia de conocimientos, así como una educación orientada al empleo" (V PD 2018, p. 14).

> "La falta de oportunidades, en especial para los más jóvenes, unida a factores como el desarraigo o la exclusión social o cultural, puede conducir a procesos de radicalización, que ponen en riesgo la convivencia y el desarrollo pacífico de las sociedades" (V PD 2018, p. 15).

Pondremos especial atención en los ODS, en concreto en el Objetivo 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", y el Objetivo 10: "Reducir las desigualdades en y entre los países".

La igualdad garantiza una vida digna. Es necesario dedicar especial atención a los colectivos vulnerables y a todas aquellas personas que se encuentran en riesgo de ser excluidas. La incorporación de la

perspectiva de género en nuestra propuesta va ligada a la idea de reducir las desigualdades, por tanto, lograr la igualdad de género.

En cuanto a la viabilidad, el proyecto tiene en consideración aspectos socioculturales, económicos, medioambientales a través de prácticas ecoartísticas, y principalmente humanos, para afrontar las tareas y conseguir los objetivos. El grado de sostenibilidad de la acción propuesta, en cuanto a nivel institucional, cuenta con las posibilidades de extensión de los resultados y las posibilidades de replicabilidad de la acción. En cuanto a los efectos transformadores derivados de la intervención se podrán sostener en el tiempo una vez agotada la ayuda externa y finalizada la acción.

4. RESULTADOS

¿Puede el arte transformar la vida de las personas o aportar cambios en sus circunstancias? La pregunta tantas veces formulada y actualmente desechada con cierto escepticismo cansino, volvemos a plantearla con experiencias como estas.

A través de las acciones formativas transformadoras desarrolladas con colectivos vulnerables, hemos podido comprobar que, incluyendo acciones solidarias de voluntariado entre nuestros estudiantes, a través de propuestas artísticas inclusivas, se propicia la reducción de las desigualdades y se promociona la cohesión social.

Para evaluar nuestras acciones y hacer un análisis del impacto hemos establecido unos indicadores a modo de mecanismos de evaluación.

Podemos considerar que, los indicadores de impacto de aprendizaje muestran la activación de todas las competencias del currículo, con énfasis en la competencia social y ciudadana y en la iniciativa y autonomía personal. En cuanto a valores y actitudes, comprobamos que el aprendizaje estimula el esfuerzo, el compromiso solidario y la responsabilidad.

Por otro lado, los indicadores de impacto social, entendidos como el servicio que ha de dar la institución a la ciudadanía y a la sociedad, muestran cómo las acciones artísticas colaborativas mejoran las

condiciones de vida de las personas, reforzando el sentimiento de pertenencia de sus miembros y estimulando la participación ciudadana.

Los proyectos quedan completos con la puesta en valor de los resultados y su difusión y explicación para analizar y comprender lo realizado. Las acciones artísticas formativas son divulgadas a través de charlas, encuentros de discusión, artículos publicados en revistas especializadas, congresos o en publicaciones independientes, donde se investigan las acciones y las obras producidas.

En Iniciativas formativas transformadoras para una ciudadanía en riesgo de exclusión a través de la práctica artística, se realiza una publicación impresa y un libro interactivo para difusión del proyecto. El diseño es de común acuerdo entre las tres sedes universitarias participantes. La coordinación, el diseño y la maquetación de la publicación impresa recae en el Grupo de investigación complutense *El Libro de artista como materialización del pensamiento. Edición gráfica.* Para el libro interactivo y su difusión web se cuenta con la colaboración del Proyecto PRIMAR (programa institucional y multidisciplinar) titulado: *Subversión de órdenes perceptivos, discursivos e interpretativos: creación de nuevas objetividades, nuevas miradas desde el cruce entre arte, ciencia y tecnología*, en el marco de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba.

5. CONCLUSIONES

Debemos adecuar los planes de estudio de las titulaciones universitarias, incorporando asignaturas específicas que den visibilidad a acciones artísticas que potencien el trabajo colaborativo e interdisciplinar; además de fortalecer los programas de extensión universitaria para difundir el conocimiento, prestando servicios en la comunidad, para formar a las personas en valores.

Con estas acciones transformadoras, pretendemos ofrecer acompañamiento a aquellas personas que están sufriendo desarraigo, aislamiento social, marginación o desestructuración personal, ofreciendo una formación que facilite su inserción social y laboral**.**

Proyectamos alcanzar objetivos con resultados concretos como: relacionar a personas con dificultades de comunicación social, o que sencillamente no quieren comunicarse, y conseguir que algunas de estas personas se impliquen y se responsabilicen de parte de los procesos, concibiendo el arte como una herramienta.

Las personas en estado de exclusión social, aquellas sin recursos propios y totalmente dependientes, se encuentran en procesos personales de recuperación de su autonomía. Acciones como la creación de un libro colaborativo les hace concebir la posibilidad real de plantearse objetivos y conseguirlos. Una vez que se desencadena en la persona ese sentido de mejora, el camino a la inclusión, por parte de ella, se encauza, y los objetivos comienzan a ser de más envergadura.

Hacer frente a los obstáculos que puedan aparecer en el curso de las acciones, como abandono por complejidad de la técnica, falta de resultados inminentes, desmotivación, aburrimiento, falta de implicación, etc.; los docentes seremos los responsables de la participación activa en el proceso creativo, destacando la importancia de adquirir un compromiso por parte del participante, tanto estudiante como usuario.

Para solventar la no participación, cada sesión debe estar diseñada con una actividad específica, acompañada de un cronograma de actuaciones que adjudique a cada participante una tarea. Esto motiva el compromiso con la comunidad. El progreso del taller dependerá de la implicación de todos. Para asegurarnos el éxito de la acción debemos realizar una buena formulación del proyecto con el socio local y con el propio equipo interno de trabajo.

Afrontamos nuestro trabajo desde los valores fundamentales y esenciales propuestos por la Cooperación Universitaria al Desarrollo, orientados a la transformación social: solidaridad, cooperación, participación, tolerancia, corresponsabilidad, justicia, innovación y trabajo en Red.

6. AGRADECIMIENTOS / APOYOS

Las ayudas económicas recibidas, en las convocatorias competitivas de los proyectos concedidos, nos ha permitido continuar trabajando a favor de las personas en situación de riesgo de exclusión social. Esperamos que crezca cada año, con la mejora de nuestro trabajo y la puesta en

marcha de nuevos proyectos en próximas convocatorias, para continuar conformando redes y alianzas entre universidades para la implantación de la Agenda 2030.

Las acciones llevadas a cabo este año son el resultado de las investigaciones propuestas desde el Proyecto I+D-i PID2019-104628RB-I00. "Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social".

7. REFERENCIAS

Aguilar, M. Tejero, L. (2015). El libro de artista como instrumento de inclusión social. Grupo de investigación UCM *El libro de artista como materialización del pensamiento*, *3,* 9-16.

Aguilar, M. (2015). [DF] Códigos de actuación. *Revista CROMA, Estudios Artísticos, 5,* 118-127.

Aguilar, M. (2017). Libros comunitarios. El discurso gráfico como expresión de la comunidad. *EME Experimental Illustration, Art & Design, 5,* 34-35. http://dx.doi.org/10.4995/eme.2017.7611.

Aguilar, Y. (2019). Arte transformador. La utilidad social de la producción cultural. *El Ornitorrinco Tachado. Revista de Artes Visuales, 9,* 49-62.

Berruezo Cara, C.; Morón, M. (2021). La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, *15,* 11-21. https://doi.org/10.5209/arte.71152.

Bruguera, T. (2011). Introducción acerca del Arte Útil. Una conversación sobre el Arte Útil, Movimiento Inmigrante Internacional, 23 de abril, 2011. Nueva York, Corona, Queens, Estados Unidos. https://cutt.ly/0Tbu2zr

Bruguera, T. (2012). Reflexiones sobre el Arte Útil. *Arte Actual: Lecturas para un espectador inquieto. CA2M Centro de Arte Dos de Mayo,* 194-197.

Cervera, J. (2008). *El Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo: ¿Qué puede y qué debe hacer en busca de la calidad?* [ponencia] IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo. Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Civale, C. (2017, 29 de septiembre). Poder ciudadano. *Las 12 del diario Página 12.* https://cutt.ly/VTvQIzq

Cooperación Española. (2018). *V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021.* https://cutt.ly/oTvQldV

Espinosa, M. (2021, 19 de abril). Tania Bruguera: arte y pedagogía. Una obra total. *Rialta Magazine.* https://cutt.ly/oTvQZgC

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. https://cutt.ly/TTYHMPU

Navajas, R., (2015) Buenas prácticas y arte inclusivo en la Universidad: la figura del artista-pedagogo y metodologías innovadoras. *Arteterapia*: *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. 10,* 281-299. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51697.

Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo.* https://cutt.ly/xTvWs6l

Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. (2006). *Código de Conducta de las Universidades en Materia de Cooperación al Desarrollo*. https://cutt.ly/uTvWUtq

Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. (2007). *Documento de Bases del Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. https://cutt.ly/ETvWJdN

Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. (2020). *Directrices de la Cooperación Universitaria al Desarrollo para el periodo 2019-2030*. https://cutt.ly/OTvW0gJ

Organización de las Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://cutt.ly/dTEWQTO

Puig, J.M., Gijón M., Martín, X., Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.

Rico, L., Izquierdo, G. (2010). Arte en Contextos Especiales. Inclusión Social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes Inmigrantes. *Arteterapia*: *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. 5,* 153-167.

Universidad Complutense de Madrid. (2021). XVII Convocatoria de ayudas para proyectos de cooperación que contribuyan a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible de la UCM 2021. https://cutt.ly/3TvEuMC

DEL MONTAJE A LA CREACIÓN ORGÁNICA: LOS BIOMATERIALES COMO ALTERNATIVA SOSTENIBLE PARA LA PRÁCTICA ARTÍSTICA

ANDRÉS TORRES CARCELLER
Universidad de Barcelona[61]

1. INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2015, los estados miembros de la ONU aprobaron la *Agenda de Desarrollo 2030* y un conjunto de *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS). Los ODS sucedieron a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) a finales de 2015 y articuló una nueva agenda de desarrollo global para erradicar la pobreza y favorecer un desarrollo más sostenible. Los ODS se basan en los ODM para completar asuntos pendientes e incluir objetivos para reducir la pobreza y las desigualdades, mejorar la educación, la salud y el medio ambiente. Se diferencian de los ODM en el sentido de que cubren una gama mucho más amplia de cuestiones, con un planteamiento universal que permita ser aplicados a todos los países, proporcionando soluciones integradas e intersectoriales. Los ODS aborda las barreras sistémicas que impiden un desarrollo sostenible, como la desigualdad entre economías o la precariedad institucional como indicadores de degradación ambiental.

[61] Programa Serra Hunter.

Proyecto I+D-i PID2019-104628RB-I00. «Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social".

IMAGEN 1. *Los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible.*



Fuente: https://bit.ly/2V5cHQi

El noveno objetivo promueve una industrialización inclusiva y sostenible, fomenta la innovación y el desarrollo de infraestructuras fiables, sostenibles y de calidad.

Las infraestructuras, constituyen un armazón imprescindible para el sostenimiento de estructuras físicas o el abastecimiento de servicios tangibles o no, necesarios para el normal funcionamiento de un país, ciudad u organización y la mejora de la calidad de vida de una sociedad. Cuando pensamos en una infraestructura, solemos pensar en elementos enormes, inabarcables ni percibibles en su totalidad debido a su extensión, a proyectos de gran escala, de un evidente impacto visual sobre su entorno. Pero si nos detenemos a analizar el término, encontramos que su significado etimológico remite a elementos no tan evidentes. Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, una infraestructura es una "Obra subterránea o estructura que sirve de base de sustentación a otra" así como el

> "Conjunto de elementos, dotaciones o servicios necesarios para el buen funcionamiento de un país, de una ciudad o de una organización cualquiera". Por lo que la concepción precisa de la infraestructura va más allá de la mera columna vertebral, diluyéndose en los resquicios de hasta dónde se considera que una estructura sirve como base de otra, hasta qué punto, elementos como la educación, la cultura o incluso la

> estética, forman parte de ese conjunto de elementos esenciales para el buen funcionamiento de una sociedad". (Torres, 2021)

Como elemento que nos afecta de forma permanente y transversal, es necesario replantear el actual modelo centrado exclusivamente en favorecer el crecimiento macroeconómico a toda costa, aportando nuevas alternativas desde la superestructura, que permitan introducir criterios sostenibles enfocados en mejorar la calidad de vida de la ciudadanía. Para ello, es fundamental integrar valores ecologistas y humanísticos, aportando un enfoque innovador desde el ámbito de las artes que contribuya a replantear las infraestructuras, haciéndolas más inclusivas y resilientes.

2. FORMA, ESTRUCTURA Y MATERIAL

En un mundo globalizado, donde las fronteras disciplinares son cada vez más difusas, proyectos realizados por equipos multidisciplinares, como el coordinado por Neri Oxman, combinan la ingeniería, la biología y el arte. Inspirándose en la naturaleza, investigan sobre el desarrollo de bioestructuras, mediante la experimentación con nuevos métodos de creación de materiales y el concepto de Diseño de Propiedad Variable, en el que los conjuntos de materiales se modelan, simulan y fabrican con propiedades variables para adaptarse a restricciones funcionales, capaces de adaptarse a los cambios. Incrementando el rendimiento estructural y medioambiental del producto, mejorando la eficiencia de los materiales, rebajando sus costes finales y optimizando su distribución. Abordando el problema desde una perspectiva innovadora que invierte el proceso, donde el material precede a la forma, y es la estructuración de las propiedades del material lo que produce su forma.

La naturaleza siempre ha sido una fuente de inspiración, no en vano, nos lleva millones de años de ventaja en cuanto al desarrollo y puesta a prueba de soluciones materiales y funcionales. Los materiales biológicos muestran un exquisito control estructural jerárquico creado para condiciones de carga específicas.

La Naturaleza aplica estrategias de distribución de materiales para satisfacer simultáneamente múltiples clases de rendimiento estructural y

medioambiental específico del lugar; dado que existe una integración entre modelado (código genético), análisis (adaptación) y fabricación (crecimiento); por tanto, si las infraestructuras adoptan estrategias de diseño que se inspiran o emulan las adoptadas por la naturaleza, se logrará una mayor eficiencia y sostenibilidad (Smith et al., 2020). A diferencia de las estrategias de distribución de materiales de la Naturaleza, el entorno del diseño hasta la fecha se basa predominantemente en estrategias de ensamblaje de materiales y asignación de propiedades, en lugar de estrategias de distribución de materiales y graduación de propiedades. Desde la revolución industrial, el vidrio y el acero son los materiales modernos por excelencia para el diseño de edificios y ciudades. En consecuencia, se promueve la asignación funcional de materiales: el acero sirve tradicionalmente para las funciones estructurales del edificio, mientras que el vidrio sirve para las funciones ambientales del mismo.

Es principalmente debido a las convenciones definidas por la industria y su predilección por los componentes modulares, que este sistema ha perdurado asumiendo los avances tecnológicos, pero sin variar los fundamentos del sistema. Es por eso que la introducción del Diseño Natural en la práctica del diseño significa un revolucionario cambio de paradigma, que desbanca el módulo y el componente y propiciando una nueva forma de generar y construir sin ensamblajes.

A pesar de los trascendentales avances en la ciencia de los materiales, la ingeniería y la construcción, el material ha seguido siendo inferior a la forma en la mayoría de las escalas y disciplinas del diseño. De hecho, la mayor parte de la literatura en el ámbito de los materiales en el diseño arquitectónico se ha centrado en cuestiones relacionadas con la selección de materiales más que en cuestiones relacionadas con la generación de materiales. En consecuencia, los materiales están tradicionalmente predefinidos y clasificados como conjuntos de propiedades en el proceso de materialización del diseño. Hasta hace poco, la función de los materiales en los procesos de diseño parece considerarse y tratarse persistentemente como algo secundario con respecto a la forma misma. Esta condición se ha visto amplificada por la industria de la construcción y los procesos derivados de la impresión 3D, permitiendo al

diseñador, materializar la forma accediendo libremente a los materiales como una biblioteca de contenido ecléctico. Sin embargo, esto no es un fenómeno nuevo. Un breve repaso las primeras formas de artesanía, así como a algunos de los desarrollos más innovadores y actuales de la ciencia y la ingeniería de los materiales, pone de manifiesto, el papel del material como sustancia de la forma.

El comportamiento de los materiales en la Naturaleza parece ser un prerrequisito para la aparición de la forma y, sin embargo, en el diseño, la forma es siempre el primer foco de atención. Las herramientas utilizadas hoy en día en los procesos de representación y generación de la forma, asumen la superioridad instrumental de la forma geométrica. En el diseño, el proceso parece tan simple y sencillo como eso: imaginar, dibujar, aplicar y analizar; y por último, construir. Pero las nuevas investigaciones sobre biomateriales han invertido ese proceso para emular a la naturaleza.

3. DEL MONTAJE A LA CREACIÓN ORGÁNICA

El ensamblaje de componentes está en todas partes. Son el medio predominante para construir la manifestación física de la forma. Dado que todavía no podemos cultivar un diseño, como hace la Naturaleza, lo ensamblamos. Aunque el montaje de productos mediante la unión de distintas piezas se remonta a la prehistoria, la revolución industrial de finales del siglo XVIII marcará el desarrollo definitivo de la fabricación de productos en masa, creando un sistema donde se concebía el hábitat humano como si fuera una máquina viva. Sus ventajas eran claras y económicamente viables: todas las piezas podían replicarse, sustituirse y volverse a montar para adaptarse al cambio. Sin embargo, esta concepción conllevaba ciertas desventajas graves que no tardaron en perjudicar al entorno natural y diezmar la calidad de vida de los trabajadores. La industrialización, generaba una redundancia de materiales y residuos resultantes son sólo un pequeño síntoma de la nueva enfermedad que se cernía sobre el planeta. La industria de la construcción puede seguir identificándose con el sistema de valores proyectado por la revolución industrial: estandarización, homogeneización, modularidad,

redundancia y repetibilidad. Sin embargo, la mayoría de estas características de la industrialización, o todas ellas, son antitéticas para la forma de crear de la naturaleza. No es de extrañar, por tanto, que la economía y la cultura de la obsolescencia programada estén en profunda contradicción con la búsqueda contemporánea de una práctica de diseño más sostenible. La forma impulsada por el diseño y el control de los materiales, puede abrir el camino hacia un enfoque de diseño más responsable desde el punto de vista medioambiental, estructuralmente sólido y no menos expresivo desde el punto de vista formal.

Generalmente se clasifican los materiales como estructurales o funcionales. Los materiales estructurales se aprovechan principalmente por sus propiedades mecánicas, mientras que los funcionales tienen algún otro propósito, en relación con las propiedades eléctricas, térmicas, ópticas o combinaciones de ellas. En la Naturaleza, sin embargo, suele ser bastante difícil distinguir entre materiales estructurales y funcionales, ya que la mayoría de los materiales biológicos, como la madera, poseen capacidades anisotrópicas, pues pueden ser a la vez estructurales (soportan las ramas de un árbol) y funcionales (bombean el agua hasta las hojas). Los materiales compuestos reforzados con fibra y los materiales compuestos, en general, son altamente anisotrópicos, mostrando una mayor resistencia a lo largo de la dirección del grano/fibra que a través de ella. En el campo de la ciencia e ingeniería de materiales, el concepto de anisotropía está estrechamente vinculado a la microestructura de un material, definida por sus patrones de crecimiento de grano y la orientación de las fibras (Kim et al. 2018).

La distinción tradicional entre lo material y lo estructural ha sido el resultado directo de la jerarquía que implica el propio proceso de diseño. El material, en el sentido tradicional de la palabra, se reduce teóricamente a actuar como relleno de la forma. Recientemente, con los avances en los materiales compuestos, el término ha ganado un significado semántico importante y en la actualidad, el término material podría considerarse también como la infraestructura de un componente estructural. Dado que los diseñadores han adquirido la capacidad de tejer fibras de plástico y estratificar láminas de madera en correspondencia con requisitos mecánicos particulares, la diferencia entre material y estructura

equivale a un matiz funcional. Debemos tener en cuenta que la distinción entre material y estructura en el mundo biológico ocupa un territorio indefinible que es generalmente esquivo (Vincent, 2012). El pelo, el cuerno, la uña y la madera tienen todos estructura y, sin embargo, son tratados mayoritariamente como materiales.

3.1. MATERIAL COMPUESTO Y DESARROLLO

La importancia de los materiales en el desarrollo de las primeras civilizaciones queda atestiguada por la forma en que la arqueología ha dividido el progreso tecnológico en épocas definidas por materiales: la Edad de Piedra, la Edad de Bronce y la Edad de Hierro. Un claro ejemplo de material compuesto desarrollado en la antigüedad y que se mantiene vigente en la actualidad es el adobe.

En la naturaleza existen materiales compuestos como el nácar, compuesto de carbonato de calcio (CaCO3) cristalizado y biopolímeros elásticos de conquiolina. Desde la antigüedad, el ser humano se interesó por la composición de materiales para satisfacer sus necesidades de la mejor forma posible. El primer material compuesto creado por el ser humano fue el adobe. Se trata de un material de construcción natural compuesto por arena mezclada con agua, paja y otros materiales orgánicos a los que se les da forma de ladrillo mediante un secado al sol dentro de moldes de madera. La paja sirve para unir el ladrillo y permitir que se seque de forma uniforme. La misma mezcla que para hacer ladrillos, pero sin la paja, se utiliza para realizar el mortero y, a menudo, para el propio revoque de las paredes. En ocasiones, las fachadas son encaladas para protegerlas del clima e higienizarlas. Los muros de adobe tienen importantes efectos medioambientales, ya que tiene una gran capacidad aislante debido a su densidad.

IMAGEN 2. *La Gran Mezquita de Djenn'e es el edificio de adobe más grande del mundo*



Fuente: https://bit.ly/3zruJeo

Posteriormente se han desarrollado otros muchos materiales compuestos (polipropileno, policarbonatos, poliamidas, poliéster, poliuretanos…) pero su huella ecológica ha perdido la perfecta sostenibilidad que ofrecía el adobe. Como mostró la exposición *Materiales mutantes* (Antonelli, 1995), los materiales compuestos constituyen un avance fundamental para la historia de la tecnología del siglo XX. Los materiales ya no tienen la apariencia que tenían en el pasado. Los plásticos pueden ser tan claros como el cristal, tan afilados como la piedra y tan metálicos como el aluminio. El aluminio puede parecerse al azogue; la madera puede parecerse al plástico. El avance científico permite reorganizar las moléculas de la materia en nuevos materiales que no sólo parecen diferentes de los del pasado, sino que también tienen propiedades mucho más completas (Carr y Gibson, 2015). Los metales sólidos pueden ser sustituidos por la cerámica y las láminas de metal por fibras de carbono.

Un ejemplo cercano de material compuesto desarrollado en los últimos años han sido los -también- ladrillos de micelio. Desarrollados por Philip Ross y la compañía de biomateriales *MycoWorks*, los ladrillos orgánicos se producen combinando tallos de maíz y estructuras de raíces

vivas especialmente desarrolladas llamadas micelio, derivadas de hongos. Estos componentes base, se colocan en moldes y se dejan cementar biológicamente a través del crecimiento de hongos, creando estructuras vivas. Cuando se usan como bloques de construcción, los ladrillos de micelio resultantes crean una estructura que desvía temporalmente el ciclo natural del carbono para producir una arquitectura que surge de materiales naturales, es completamente biodegradable y no genera emisiones de carbono durante su fabricación. Como muestra de sus posibilidades, en colaboración con el arquitecto David Benjamin construyeron en 2014 el *Living's Hy-Fi Tower* dentro del *PS1 Young Architects Program Competition* organizado por el Moma.

IMAGEN 3. *Ladrillo de micelio.*



Fuente: https://bit.ly/3kLYh2y

Mycelium Textiles es otro ejemplo de proyecto de investigación que explora el potencial del micelio, pero centrándose en revestimientos y materiales creativos biodegradables y sostenibles para la industria textil. En este proyecto, se revisan las técnicas textiles de acabado tradicionales para cultivar una serie de textiles con micelio, utilizando residuos de café como principal fuente de alimento para alimentar a los hongos. El cuidado del micelio y el control de las propiedades dinámicas de la

vida permiten desarrollar materiales compuestos, en parte como resultado de la intención del diseño y en parte como manifestación de la forma de vida del micelio. El encaje de micelio muestra cómo se puede cultivar el micelio para remendar y reforzar una tela de encaje a base de celulosa (Franklin y Till, 2018). El caucho de micelio es el primer material de micelio autodiseñado que se ha producido. Los patrones florales de la superficie de la goma de micelio han crecido sin molde; son simplemente el resultado de un comportamiento de autoensamblaje y autoorganización celular inherente a los sistemas vivos.

4. DISEÑO DE PROPIEDAD VARIABLE, ENFOQUES ARTÍSTICOS

La arquitectura, el diseño y la producción de artefactos se ha caracterizado por una creciente separación entre forma y materia, en contraposición con la artesanía, en la que el material y la forma se entrelazan orgánicamente durante la fabricación. La integración de materiales sostenibles y del entorno cercano, fueron abandonados por la sistematización de la producción en masa. Eficaz, rápido, barato, reproducible y modular se convirtieron en aspectos clave del diseño.

La revolución digital, que en un primer momento impulsó todavía más el afán formalista en detrimento del material, al distanciarse completamente la creación de la forma de la realidad física de su manifestación, pudiendo combinar con mayor facilidad modelos geométricos complejos. Pero a su vez, las tecnologías digitales han favorecido el desarrollo de la investigación de nuevos materiales anisotrópicos y sostenibles, que ha derivado en el campo de los biomateriales, en el que Oxman (2011) ha desarrollado el concepto de Diseño de Propiedad Variable, que supone una innovadora concepción, e implica una reformulación metodológica y técnica que permite modelar, simular y fabricar conjuntos de materiales con propiedades variables diseñados para corresponder a restricciones funcionales múltiples.

La ecología de los materiales es un campo emergente en el diseño que denota las relaciones informadas entre productos, edificios, sistemas y su entorno. Oxman (2010) lo define como el estudio y diseño de

productos y procesos que integran la fabricación digital, operando en la intersección entre biología e ingeniería de los materiales y la informática, con especial énfasis en el diseño y la fabricación digital respetuosa con el medio ambiente.

La experimentación con los materiales ha llevado a Oxman y su equipo a investigar sobre la integración de materiales biológicos naturales, utilizando, Por ejemplo, gusanos de seda para tejer el recubrimiento de un pabellón. Pero el mayor campo de estudio desarrollado por Oxman (Doubrovski et al. 2015), se centra en la creación digital de nuevos materiales con métodos aditivos mediante la impresión tridimensional de mapas de bits, que construye el elemento mediante la suma de capas de material. Trabajando en su diseño con vóxeles (píxeles tridimensionales) y máxeles (una combinación de las palabras *material* y *vóxel*). Para hacernos una idea de construcción tridimensional mediante vóxeles, tenemos el popular ejemplo del videojuego Minecraft, donde, muy esquemáticamente se realiza un modelo basado en vóxeles mediante distintas tareas de procesamiento de la geometría y la topología. Con una resolución de vóxeles mucho mayor, para alcanzar formas precisas y complejas, el diseño digital tridimensional se obtiene de un renderizado basado en la física, cuya complejidad ya no depende de la complejidad geométrica de los objetos de la escena, sino del tamaño de la cuadrícula. Permitiendo posteriormente crear un objeto físico a partir de su impresión.

4.1 SERES IMAGINARIOS

Este proceso es el que llevó a cabo Oxman y su equipo en su serie *Imaginary Beings*. Con el libro *Libro de seres imaginarios* de Jorge Luis Borges como referente, exploran las funciones del cuerpo humano (estructura, respiración y musculatura), creando una propuesta conceptual sobre cómo los tejidos naturales y los procesos biológicos podrían desarrollarse o replicarse digitalmente en el futuro. La biología mejorada por la tecnología podría permitir a la humanidad adquirir habilidades que poseen los seres imaginarios de Borges, como volar o respirar bajo el agua.

IMAGEN 4. *armadura flexible titulada Aracne (2012)*



El modelo de la caja torácica humana y está destinada a aumentar su función protegiendo el tejido óseo y proporcionando flexibilidad muscular. Fuente: https://bit.ly/3ixwS1o

4.2 DESECHOS COMO MATERIA PRIMA

Los diseñadores James Shaw y Marjan van Aubel desarrollaron un trabajo de investigación, para aprovechar en sus creaciones los desperdicios de madera generados por la industria en la fabricación de productos de madera, durante su procesamiento, desde los tablones hasta el producto final, se genera un desperdicio de material que supone entre un 50% y un 80%.

Mezclando las virutas desechadas por la industria con bioresina, se genera una reacción química, que expande la mezcla hasta formar una estructura espumosa. Añadiendo tintes y virutas de diferentes tamaños, generan un material colorido, resistente (reforzado por las fibras de las virutas de madera dura), ligero y moldeable. Así nació su obra *Well proven chair.* La silla fue desarrollada con el apoyo del American Hardwood Export Council y fue uno de los primeros muebles en ser sometido a

Análisis del Ciclo de Vida (LCA), midiendo su impacto ambiental en toda su producción y uso.

Otro ejemplo de procesos de innovación con el aprovechamiento de recursos como material para el diseño de mobiliario es el desarrollado por Hannah y Justin Floyd, fundadores de Solidwool. Ante el declive de la antiguamente floreciente industria de la lana, decidieron investigar cómo podían aprovechar este material para la construcción de muebles. Empleando también una bioresina como aglutinante, la mezcla resultante adquiere propiedades similares a la fibra de vidrio. Debido a que la lana empleada es de Hedrwick, el color del material es un vibrante gris azulado con un veteado parecido al mármol. Dando uso a un subproducto que no obtenía salida en el mercado y era considerado un desecho, convirtiéndolo en algo de valor funcional apto para dar forma a nuevas creaciones.

IMAGEN 5. *Well proven chair (2012)*



Fuente: https://bit.ly/36W8oJH

También en el ámbito del diseño, Vlasta Kubušová y Miroslav Král, fusionan en sus trabajos el enfoque de diseño circular y la ciencia de los materiales, optando por utilizar material polimerizado biológico producido a partir de almidón de maíz y metabolizado por microorganismos denominado comercialmente como *Nuatan Tableware*. La fórmula patentada ha sido desarrollada la Universidad Tecnológica de

Eslovaquia y supone una alternativa ecológica al plástico sintético estándar, ofreciendo mayor resistencia a la temperatura (hasta 100 ° C), igualmente apto para contener alimentos y es completamente biodegradable. Además del empleo de materiales compuestos ecológicos, el enfoque innovador de esta propuesta es que, a diferencia de la mayoría de los materiales empleados en la arquitectura y el diseño, donde los productos se perciben principalmente por sus propiedades visuales y táctiles, introducen lo olfativo como elemento generador de nuevas experiencias sensoriales. Entendiendo que el aroma juega un papel central en la aceptación emocional de un material y determina de manera decisiva su carácter distintivo. Para ello, han creado una serie de aromas únicos que mezclan con los polímeros biológicos para dotarlos de olores singulares.

Uno de los primeros productos elaborados con este material es el vaso reutilizable *Nuatan Cup*, ofreciendo una alternativa ecológica a los tradicionales vasos desechables de plástico. El vaso puede utilizarse durante un tiempo y una vez terminado el ciclo de vida del producto, puede emplearse para hacer compost, contribuyendo a reducir al mínimo la generación de residuos.

Además de madera y polímeros biológicos, otro residuo que ha sido empleado como material ha sido el cabello humano. El Studio Swine, formado por Azusa Murakami y Alexander Groves, en la búsqueda de un material ecológico, tras diversos experimentos, optaron por adoptar el cabello como materia prima. El cabello, crece dieciséis veces más rápido que los árboles tropicales de madera dura, que pueden tardar 300 años en alcanzar el tamaño suficiente para ser talados para aprovechar su madera. Como en otras industrias, China es la líder mundial del comercio de cabello, para lo cual, Murakami y Groves viajaron a Shanghai para completar una residencia de cinco meses para investigar el epicentro mundial de la industria del cabello, desplazándose a la provincia de Shandong, el mayor mercado del mundo dedicado al cabello, para adquirir la materia prima para sus creaciones. Así nació su serie *Hair Highway*, que adopta una reinterpretación contemporánea de la antigua ruta de la seda, que además de materia, importa influencias estéticas entre el este y el oeste del estilo *deco Shanghai* de la década de

los años treinta. La colección de productos se crea mediante la combinación de cabello con resina natural para crear un material compuesto sostenible, con resultados según las mezclas, parecidos a la madera, el carey o al marfil, pero adquiriendo tonalidades irisadas fruto de la mezcla de resina y cabello.

IMAGEN 6. *Objeto de la serie Hair Highway (2014)*



Fuente: https://bit.ly/2UCyjUk

4.3 INSECTOS COMO FUENTE MATERIAL

Marlène Huissoud trabaja en una zona liminal entre diseño, arte, arquitectura y ciencia. Su infancia en un entorno natural en los Alpes franceses y la profesión de apicultor de su padre, dejaron una profunda huella en la artista, que se ha centrado en investigar aplicaciones artísticas de materiales naturales como la resina de abejas o los capullos de los gusanos de seda.

Después de una extensa investigación y una colaboración con biólogos, en 2014 Marlène construyó su serie *From insects: an exploration of insect materials*, empleando como material miles de capullos de gusanos de seda, y una resina biodegradable muy escasa (cada colmena

genera unos 100 gramos al año), el propóleo, que las abejas recolectan de diferentes árboles y utilizan como sellador en la colmena. Su color lo determina su fuente botánica y Huissoud optó por su tonalidad negra a popelina proveniente de árboles de caucho. En ocasiones crea esculturas en bronce a partir del proceso de cera perdida de sus obras originales.

IMAGEN 7. *Una muestra de creaciones a base de propóleo su serie* From Insects*: an exploration of insect materials (2014)*



Fuente: https://bit.ly/2V5K3yo

4.4 Domesticación del material

La artista alemana Diana Scherer ha desarrollado su carrera creativa con una gran vinculación con la naturaleza. Empezó trabajando con animales y posteriormente se centró en los árboles, para finalmente, centrarse en las raíces como medio estético con su proyecto *Harvest* o *Rootsystem Domestication*. Su trabajo se sitúa en la intersección de la horticultura, el diseño y la fotografía.

Donde es capaz de domesticar el crecimiento de las raíces de las plantas obteniendo bajorrelieves biológicos con motivos geométricos. El ser humano ha transformado la naturaleza según sus necesidades, alimenticias, de cobijo, defensivas, transporte, pero también por mera estética, en la cultura japonesa, Por ejemplo, el arte del bonsái interviene sobre la parte aérea de los árboles, Scherer en cambio, se ha centrado en lo encubierto para realizar su intervención en los sistemas radiculares de plantas y flores. Podríamos decir que Scherer no crea sus obras, sino que las cultiva. Plantando semillas de avena y trigo en la tierra para luego, con cuidado, paciencia y meticulosidad, deformar el patrón de crecimiento natural en patrones geométricos que se encuentran en la naturaleza, como estructuras de nido de abeja, o diseños foliados que recuerdan a los arabescos del Medio Oriente. Scherer comenzó a contemplar lo que ella denomina *Rootsystem Domestication* en 2012, durante el desarrollo de su proyecto *Nurture Studies*, donde plantaba flores en jarrones, para transcurrido un tiempo, cuando la planta hubiera extendido sus raíces por la tierra, romper el jarrón y que la amalgama de tierra y raíces mantuviera la forma del jarrón. Al visualizar las raíces, Scherer quedó fascinada por las grandes diferencias en los patrones de crecimiento, colores, texturas y grosores, le recordaron a formas obtenidas en costura, como si las raíces fueran hilos, decidiendo experimentar si sería posible tejer las raíces bajo tierra.

Usando plantillas subterráneas como moldes, los sistemas de raíces de las plantas se canalizan ajustándose a los patrones y el material de la raíz se entrelaza o trenza. Para desarrollar este método, la artista ha colaborado con la facultad de Biología de la Universidad Radboud en Nijmegen.

En sus obras, la voluntad de Scherer no es tanto una convivencia armónica con lo natural sino doblegarlo a su voluntad, “Las raíces que yo doméstico, tienen que hacer lo que les digo” (Kim et al., 2018).

IMAGEN 8. *Harvest número 3 (2016)*



Fuente: https://bit.ly/3hVFpvR

5. CONCLUSIONES

El diseño moderno ha estado inclinado por un estilismo que concebía su labor en un eje entre lo estético y lo funcional, que fundamentaba el proceso creativo en la forma por delante de los aspectos materiales. Los nuevos enfoques disruptivos, basados en las propias soluciones de la naturaleza tratan de romper de manera radical con la tradicional distinción entre forma y materia, configurando productos donde el material define la forma e incluso es capaz de transformarla adaptándose a las distintas necesidades.

Convertir el papel de periódico en madera, los residuos de la construcción en ladrillos, los residuos de alimentos en instrumentos musicales..., aprovechar recursos sin explotar como algas, hojas de maíz o cabello humano como materia prima para crear nuevos materiales más sostenibles. La preocupación por integrar en la industria y los procesos creativos maneras que respetan el medio ambiente ha propiciado que se generen nuevas prácticas colaborativas que minimizan los desperdicios generados y las emisiones de Co2; los artistas se han asociado con industrias, instituciones científicas y comunidades para desarrollar relaciones simbióticas con beneficios sociales tangibles. Ellos aprovechan las posibilidades de la tecnología para disponer de nuevos métodos que suponen una revolución en los métodos de creación y en la propia

concepción del proceso artístico, mediante la biología, la ingeniería, la arquitectura o el diseño, son capaces de desarrollar nuevos materiales combinados, e incluso de cultivarlos.

Los biomateriales representan una oportunidad de avanzar hacia un futuro más sostenible, que además abre nuevas capacidades técnicas y estéticas que permitirán revolucionar los procesos creativos al ofrecer oportunidades antes impensables. Esto, solo es la punta del iceberg, el rugido de una nueva ola que transformará completamente el mundo que conocemos. En la actualidad estos planteamientos son solo incipientes y se limitan a prototipos de investigación o proyectos puntuales, lo que limita su empleo en círculos muy reducidos, que disponen de acceso a la tecnología necesaria.

A medida que pasamos del mundo de los materiales naturales al de los materiales artificiales, ideados en busca de nuevas estrategias de fabricación que se ajusten a las del diseño sostenible, las soluciones de la naturaleza son una reveladora fuente de inspiración. Las nuevas tecnologías se utilizan para personalizar, ampliar y modificar las propiedades físicas de los materiales e inventar otras nuevas. Los materiales están pasando de ser auxiliares en funciones pasivas a intérpretes activos de los objetivos de ingenieros y diseñadores para desarrollar soluciones más eficaces y ecológicas. Ante todo, estos proyectos desarrollan nuevos protocolos creativos que incluyen el trabajo con organismos vivos para crear nuevos materiales y productos. La diferencia con el diseño convencional que implica materia inerte o muerta es sorprendente. Cuando se colabora con un organismo vivo para crear un producto, el diseñador tiene que entender los parámetros de crecimiento, como los niveles de calor, humedad y luz, para poder dominar el proceso de fabricación. La optimización y alteración de estos parámetros afectará a las propiedades biológicas dinámicas inherentes a un sistema vivo e influirá en la materialidad resultante. Si el siglo 20 fue el siglo de la física, entonces el siglo 21 es el siglo de la biología.

6. REFERENCIAS

Antonelli, P. (1995). *Mutant materials in contemporany design*. The Museum of Modern Art.

Carr, C. y Gibson, C. (2015). Geographies of making: rethinking materials and skills for volatile futures. *Progress in Human Geography*. DOI: 10.1177/0309132515578775.

Doubrovski, E.L., Tsai, E.Y., Dikovsky, D., Geraedts, J. y Oxman, N. (2015). Voxel-based fabrication through material property mapping: A design method for bitmap printing, *Computer-Aided Design*, 60 (3-13), https://doi.org/10.1016/j.cad.2014.05.010.

Franklin, K. y Till, C. (2018). *Radical Matter. Rethinking materials for a sustainable future*. Thames & Hudson.

Kim, D., Monge, L. Myers, W. y Torchio, A. (2018). *Biodesign: From Inspiration to Integration*. https://digitalcommons.risd.edu/naturelab_biodesign/publications/exhibitioncatalog_program/1

Oxman, N. (2010). Structuring Materiality: Design Fabrication of Heterogeneous Materials. *Architectural Design*. 80 (4), 75-85. https://doi.org/10.1002/ad.1110

Oxman, N. (2011). Variable property rapid prototyping: Inspired by nature, where form is characterized by heterogeneous compositions, the paper presents a novel approach to layered manufacturing entitled variable property rapid prototyping. *Virtual and physical prototyping*, 6 (1), 3-31.

Smith, R., Bader, C., Sharma, S., Kolb, D., Tang, T., Hosny, A., Moser, F., Weaver, J., Voigt, C., Oxman, N. (2020). Hybrid Living Materials: Digital Design and Fabrication of 3D Multimaterial Structures with Programmable Biohybrid Surfaces. *Advanced Functional Materials*, 30 (7), https://doi.org/10.1002/adfm.201907401

Torres, A. (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. *Tercio Creciente* (Monográfico V), 129-141. DOI:10.17561/rtc.extra5.5751.

Vincent, J. (2012). *Structural Biomaterials.* Princeton University Press.

ARTISTAS VISUALES Y COMUNIDADES NATURALES. PEQUEÑAS ACCIONES PARA GRANDES CONQUISTAS

CARMEN HIDALGO DE CISNEROS WILCKENS
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El Día de la Deuda Ecológica, ahora conocido como Día de la Sobrecapacidad de la Tierra, *Earth Overshoot Day,* queda marcado anualmente en nuestro calendario. Su fecha se adelanta cada año respecto al anterior. De hecho, el año 2020 cayó en el 22 de agosto mientras este año 2021, la fecha se ha adelantado al 29 de julio. La organización internacional sin ánimo de lucro, *Global Footprint Network*[62], con sede en Suiza y en Estados Unidos, nos informa desde su página web sobre los datos con los que realiza el cálculo y la estimación del día en cuestión, que determina el momento en el que la humanidad consume los recursos que los ecosistemas terrestres son capaces de regenerar, y comienza a consumir los que no podrán renovarse. Es decir, a partir de ese día, vivimos erosionando los recursos del planeta. Desde el año 1970, año en el que la fecha coincidió con el 31 de diciembre, lo que nos permite afirmar que entonces sí fuimos sostenibles, la fecha ha ido adelantándose progresiva- y peligrosamente. Conviene señalar que un planeta que tiene dimensiones limitadas no puede proporcionar recursos ilimitados.

Desde el plano de la creación artística, podemos y debemos contribuir a revertir esta tendencia. Entrelazar arte y ciencia ofrece un campo de acción que, basado en el entendimiento colectivo y en la posible imitación del funcionamiento de las comunidades naturales, desarrolle proyectos que intenten frenar la pérdida gradual de equilibrio sostenible a

[62] https://www.footprintnetwork.org

la que nos vemos abocados, y garanticen nuestra supervivencia. Para ello, el artista debe dejar a un lado su esencia como individuo o ser no divisible e integrarse como parte en un gran todo, desde el que compartir ideas, tecnologías y esfuerzos. Sería recomendable que practicara conductas de colaboración y, en un ejercicio de entendimiento colectivo, pudiera, Por ejemplo, transformar la realidad de un paisaje urbano para optimizarlo, aportar luz a entornos más desfavorecidos, contemplar y estudiar la naturaleza para aprender de ella, iluminar el conocimiento desde su interior, cultivar ese interior, olvidar la competitividad desmedida y reconducir la sociedad hacia una tarea de socorro o apoyo mutuo que ayudara a garantizar la supervivencia en las mejores condiciones.

La instrucción o formación de este potencial artista se debe dar en aulas abiertas y dinámicas que cuestionen el uso de dispositivos y pantallas, el mundo virtual, la realidad simulada de las redes sociales, la falsedad de la nube, las apariencias lumínicas, los minutos invertidos delante del ordenador o el móvil, etc. y le devuelvan a su entorno natural, entendido como gran laboratorio de experimentación y estudio. También un contacto estrecho y directo con la gente, le dejará explorar al máximo el libro abierto que se le ofrece. Es ahí donde deberíamos poner el foco de la innovación en la educación, sobre todo en la artística. Las generaciones de nativos digitales precisan de la recuperación de experiencias en el plano analógico con las que recuperar espacios para el pensamiento y la reflexión. Huir del efecto *hikikomori*[63], cancelar las armas de distracción masiva y recuperar el tiempo perdido en la naturaleza, nos daría acceso directo a un conocimiento personal, sin tamices ni renderizados, lo que contribuiría a reforzar las identidades sin necesidad de alias, máscaras o mentiras.

En palabras de Rachel Carson (1907-1964), bióloga estadounidense, luchadora contra el uso indiscriminado de pesticidas y pionera en la puesta en marcha de la actual conciencia medioambiental:

[63] Término japonés que se usa para referirse al fenómeno social que consiste en personas que abandonan la vida social para aislarse o confinarse de manera voluntaria en un espacio conectado al exterior mediante los dispositivos y medios tecnológicos a su alcance.

> "La verdadera riqueza de una nación reside en los recursos de la Tierra: suelo, agua, bosques, minerales y vida salvaje. Utilizarlos para las necesidades actuales requiere un delicado equilibrio y un programa de trabajo continuo, basado en la investigación más extensiva. En ningún caso, la administración de los recursos puede ser una cuestión política".[64]

El objetivo es conservar la naturaleza por medio del uso sostenible de los recursos de la Tierra. Carson sentó las bases del Ecologismo contemporáneo. En este sentido, su obra y su legado, marcado por el libro "Primavera Silenciosa", *Silent Spring,* publicado en 1962, coincide con un momento en el que socialmente se comprende que la naturaleza es un todo complejo cuyas partes están estrechamente relacionadas. Alterar una de ellas afectaría al resto. Se trata pues de entender el organismo vivo o la vida de la naturaleza como un todo. Las consecuencias directas e indirectas de cualquier acción, también para la salud humana, son difíciles de predecir y Carson al igual que tantos otros, tuvieron claro que se debía prestar atención y hacer un seguimiento cercano de cualquier actuación en la naturaleza.

2. OBJETIVOS

Observar el mundo vegetal nos proporciona claves para cumplir con aquellos objetivos que nos ayuden a reducir el uso o consumo de recursos no renovables y a frenar la pérdida gradual de equilibrio sostenible. Como cualquier otro sistema natural, el mundo vegetal sigue reglas bastante sencillas, como la de crecer indiscriminadamente mientras sea posible, es decir, mientras los medios que precisa para ese crecimiento no escaseen. Esta fortaleza puede, a su vez, convertirse en debilidad, como pasa con las especies invasoras o en aquellas intervenciones pseudo-artísticas que se llevan a cabo movidas por la inercia de las acciones en comunidad y por tendencias que, camufladas bajo la bandera del medio ambiente, en vez de conservar, restaurar, o regenerar, contribuyen a lo contrario.

[64] https://web.archive.org/web/20140527220654/http://www.rachelcarson.org/

Cultivar una visión ecológica y reconocer las posibilidades y la importancia de la bio-inspiración en los proyectos que emprendemos es un punto de partida fundamental para redirigir nuestras creaciones. Para ello, simplemente hay que parar, reflexionar sobre lo que ocurre a nuestro alrededor y coger referencias de modelos como, Por ejemplo, la "plasticidad fenotípica" de las plantas arraigadas al terreno, gracias a la que encuentran sus propias vías para existir. Este término técnico define la inigualable y sorprendente maleabilidad de su cuerpo, una propiedad que se suma al obligado reconocimiento de las plantas como seres extremadamente sensibles a su entorno, cuya falta de movimiento aparente les agudiza otras facultades. Son capaces de percibir parámetros como la luz, la temperatura, la humedad, la gravedad, los compuestos químicos, el contacto, el sonido, etc. Se trata de vivir y sobrevivir en todo tipo de hábitats, y encontrar soluciones para hacerlo. Soluciones que nosotros, como individuos que somos (in/no dividuus/divisibles) frente a las plantas, ni siquiera podríamos soñar. Cuando una planta sufre una poda y se le extirpa una parte, por regla general, sale beneficiada. Eso delata la efectividad de su complejidad formal cuya esencia radica en la repetición. Las plantas se componen de módulos que se repiten como las ramas, el tallo, las hojas o las raíces, y de la combinación de módulos simples, unidos unos a otros de manera autónoma. Si queremos añadir algo poético a sus innumerables cualidades, podemos aludir a la capacidad dual de crecimiento hacia el interior y hacia el exterior sobre las que escribía Johann Wolfgang von Goethe en 1819:

> "La semilla contiene ya los órganos que dividirán la planta en dos partes: aquellos con una marcada tendencia a crecer hacia el interior, en busca de nutrición y oscuridad, y aquellos que tienen necesidad de crecer hacia la luz y el aire".[65]

Yeonghye, la mujer protagonista de la impactante novela coreana "La vegetariana" de Kang Han pasaba horas boca abajo, haciendo el pino, hundiendo sus manos en la tierra, para enraizar y arraigar, como si de un árbol se tratara. Desde su aspiración a convertirse en mujer-árbol y poder hermanarse con el resto de árboles alzando sus ramas al cielo,

[65] GOETHE, J. W. (2020) La metamorfosis de las plantas. Barcelona: Ed. Atalanta, 122

podemos establecer un paralelismo con estas palabras del artista alemán Joseph Beuys (1921-1986), claro representante de las interconexiones entre arte y ciencia, del que hablaremos más adelante: "El hombre tiene que volver a entrar en relación hacia abajo, con los animales, los vegetales, la naturaleza, y hacia arriba, con los ángeles y los espíritus."[66]

Para apostar por sociedades de socorro mutuo, debemos favorecer la relación pro-activa entre Arte y Ciencia, entre Arte y Vida y entre Vida y Ciencia.

Pequeñas acciones creativas pueden contribuir a explorar territorios desde otro plano. Así, Por ejemplo, podemos ahondar en el potencial de la energía solar, verdadera fuente energética de la vida en la Tierra; la dualidad entre la luz y la sombra; la necesaria presencia del agua; el alimento; la reforestación; etc.

3. METODOLOGÍA

Proponemos revisar el rol del artista contemporáneo en la sociedad actual, las estrategias visuales de creación y aprendizaje colectivos, así como los procesos tanto técnicos como socio-políticos y espirituales vinculados a las diversas áreas de intervención. Estas áreas de intervención son: el objeto por un lado y, por el otro, siguiendo la clasificación de Cesare Pietroiusti (1955-), el artista italiano, especialista en psicología social y en las relaciones e interconexiones entre arte y vida: el lugar o espacio físico; el sistema o espacio social y el pensamiento o espacio mental.

Para el análisis y la construcción de la identidad del propio artista podemos emplear el esquema de las cinco pieles del artista austriaco Friedensreich Hundertwasser (1928-2000): la epidermis; la ropa; la casa /el hogar / la familia; la identidad / el entorno / la piel social; la Tierra / la ecología / el universo.

[66] Stachelhaus, H. (1990). Joseph Beuys. Barcelona: Parsifal Ediciones, 79

Por otro lado, conviene revisar algunos referentes de artistas, movimientos e instituciones antiguas y actuales, claves para iniciar un nuevo trayecto.

4. PEQUEÑAS ACCIONES PARA GRANDES CONQUISTAS

Cabe señalar aquí que el estudio llevado a cabo para este artículo se ha desarrollado en el marco del Proyecto I+D-i PID2019-104628RB-I00. "Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social".

4.1 BÄCHLE

La ciudad de Friburgo es considerada la capital de la Ecología en Alemania. Sorprende comprobar cómo la red de más de 15 km de canales artificiales creados para el abastecimiento, el suministro y la distribución de agua, se mantiene prácticamente intacta desde la Edad Media. Los arroyuelos o riachuelos, en alemán *Bächle*, recorrían y recorren el centro de la ciudad. A su vez, las fuentes, enlazadas por tuberías, proporcionaban el agua potable. Hoy en día, estos arroyuelos se mantienen intactos, no sin cierta controversia respecto a la seguridad de viandantes, ciclistas y otros vehículos que tienden a protagonizar accidentes de todo tipo. También tienen necesidades especiales de mantenimiento e higiene que exigen un cuidado adicional en una urbe del siglo XXI. Lo cierto es que el agua hace que una ciudad esté siempre viva y Friburgo lo está.

El hecho de poder consultar planos como la "Vista general de Friburgo", grabado y estampado por Matthäus Merian en el año 1644, donde se reconocen los tramos de canales dibujados en el centro de las calles, nos facilita el poder afirmar que el potencial para la planificación transformadora y funcional del paisaje urbano que tenemos, no es una novedad, ni una cosa de ahora. La conciencia ecológica y las necesidades esenciales ya estaban presentes en otros tiempos. Cualquier aljibe o el cercano acueducto en Segovia nos recuerda que la funcionalidad en las obras, que ahora categorizamos como monumentos u obras de arte, son el resultado de esos pequeños y grandes esfuerzos de la

sociedad que recurre a tareas de socorro o apoyo mutuo para mejorar sus condiciones de vida y garantizar así su vida y bienestar.

En esta línea trabajó también el arquitecto alemán Walter Gropius (1883-1969) que consiguió unir arte y técnica para obtener la "obra de arte unitaria". Aquellos fundamentos que cimentaron la Bauhaus, desde la que se hizo un llamamiento a artesanos, artistas y arquitectos para trabajar en colaboración, revolucionó también los sistemas pedagógicos y dio origen a un campo o especialidad que ahora conocemos con el nombre de Diseño. Hoy en día, sumaríamos la ciencia a esa primera fórmula y, al hacerlo, culminaría y se completaría el modelo de éxito que fue. Las pretensiones y proclamas de Gropius, con las que consiguió aunar esfuerzos y borrar disciplinas en favor de la innovación, siguen aún vigentes hoy en día.

4.2 La máquina solar de no hacer nada

En 1957, los Eames, el matrimonio de diseñadores americanos, Charles (1907-1978) y Ray (1912-1988), crearon la *Solar Do-Nothing Machine*, "La máquina solar de no hacer nada". Es considerada uno de los primeros inventos de la historia que funciona íntegramente con energía solar.

Este artilugio, con apariencia de juguete inofensivo, fue ideado por los Eames para presentar la versatilidad del aluminio en una campaña publicitaria de la marca Alcoa y por encargo de la agencia Ketchum, MacCleod y Grove. Sin embargo, esta "máquina solar de no hacer nada" fue determinante y propició que surgieran nuevos estudios sobre las posibles aplicaciones del aluminio y las células solares fotovoltaicas. El proyecto, como tantos otros gestados por el sello Eames, conjugó ingenio, sentido lúdico e innovación a partes iguales. Alcoa presentó el único prototipo fabricado como "un encantador mensajero llegado del futuro que puede enseñarnos cómo de útil puede resultar la energía solar".

Esta máquina es considerada una de las primeras que dan uso a la electricidad a partir de energía solar. En los años 90, el nieto de la pareja, Demetrios, descubrió vídeos inéditos de la pieza en movimiento, los

editó y los montó.[67] Hoy está disponible *online.* Conecta con obras de arte cinético de Yaacov Agam (1928-) o Alexander Calder (1898-1976) y también con László Moholy Nagy (1895-1946) y su "modulador Luz-Espacio" de 1930, también con toda la animación experimental de primeros del siglo XX en Europa y, especialmente, en Alemania.

4.3 Pequeño sol

Kleine Sonne, "Pequeño sol", es un *collage* tardío de la artista alemana Hannah Höch (1889-1978). Nos regala la imagen de un sol humanizado, de colores cálidos brillantes. Nos sirve para dar pie al proyecto que revisaremos a continuación porque comparte nombre con él: *Little sun*.

También nos viene bien para rescatar la idea de cómo los fotomontajes, los *collages* y los carteles de principios de siglo XX se convirtieron en un lenguaje subversivo que utilizaron muchos artistas, activistas como Höch, sus compañeros dadaístas, y también John Heartfield (1891-1968) y todos aquellos que creyeron en la utilización de materiales y técnicas sencillas para lanzar mensajes potentes. En sus luchas ideológicas anti-burguesas, anti-capitalistas, anti-misóginas, etc. descubrieron el poder y el impacto de la imagen gráfica y compartieron este conocimiento para difundir su pensamiento. Creyeron en las amplias posibilidades de la imagen bidimensional impresa, en la apropiación y la manipulación, en los recortes a modo de *collage* y en la poderosa multiplicación de la imagen gracias a las artes gráficas para canalizar y distribuir sus mensajes.

Hace años me topé con la lámpara *Little Sun* en la tienda del Caixaforum de Madrid y la compré. Me sorprendió poder adquirir una obra del gran artista danés Olafur Eliasson (1967-) a un precio tan razonable.

Se trata de una pequeña lámpara de tecnología Led, fabricada en policarbonato amarillo y con forma de flor. Es autosuficiente, se carga con el sol y puede lucir durante bastantes horas. Al ser recargable y fácilmente transportable, puede iluminar a modo de linterna, muchos

[67] SOLAR DO-NOTHING MACHINE (1957 & 1995). Photography by Charles Eames; Edited and Produced by Eames Demetrios, © 2011 Eames Office

momentos y a muchas personas. De hecho, la *Little Sun* ha mejorado la vida de cerca de 2.000.230 personas. En un principio, se destinó y distribuyó en Etiopía, donde Eliasson había podido comprobar el estado precario de su suministro eléctrico. Más tarde se comercializaron en todo el mundo.[68]

Esta lámpara que Eliasson desarrolló junto al ingeniero Frederik Ottesen, se presentó por todo lo alto en la Tate Modern de Londres en 2012. Con esta fuente de electricidad, socialmente responsable, se generó además, todo un proyecto comunitario, una empresa social de alcance mundial. En la actualidad, la *Little Sun Foundation* tiene relevancia global.

El sol y la luz ya habían sido temas recurrentes de creación de Eliasson. Lo vemos en *The Weather Project*, "El proyecto del clima"[69] en el Turbine Hall de la Tate Modern en 2003, donde Eliasson trabaja la idea del sol como objeto de contemplación en un espacio para la reflexión. *The weather project* está pensado como espectáculo o atracción para la más pura seducción visual, quedando así situado en las antípodas de *Little Sun*.

Afirmaba el artista español Daniel Canogar (1964-), en 2001: "Ser un espectador a menudo significa permanecer al margen de lo que estamos viendo, por lo tanto, a través de mi obra quiero que el espectador se comprometa con las piezas de forma activa." Canogar parece querer escapar del paradigma del espectáculo cinematográfico donde las butacas están a un lado y la pantalla al otro. Ese deseo de crear espacios inmersivos, con realidades virtuales y lenguajes cruzados es conocido en el ámbito del ocio y el juego, los parques temáticos, las exposiciones universales, los panoramas, ciclorama, cineorama, mareorama, etc. donde se entrelazan los sistemas de representación, se mezclan lenguajes y se experimenta con una nueva mirada o percepción de la realidad, pero ¿tienen un aporte al cambio, a la mejora de nuestra sociedad y nuestro mundo? Si entendemos los espacios de arte como espacios de ocio popular, alguien puede llevarse las manos a la cabeza, pero ¿no se concibieron, museos, zoológicos, jardines botánicos, parques, etc.

[68] https://plasticslemag.es/La-pequena-lampara-solar-Little-Sun-se-hace-mayor

[69] https://olafureliasson.net

como vías de escape de las rutinas diarias y cotidianas? De hecho Canogar cree que hay cierta envidia por parte de la escena artística de tener el gancho que tienen esos espacios lúdicos que son capaces de captar mucha más la atención del público que ciertos eventos artísticos.

Little sun, más allá de la contemplación, invita a adquirir un compromiso directo y útil con y para la obra, una obra funcional cuya contribución principal es mejorar la vida de las personas a las que llega.

La web de *Little Sun* ofrece información sobre sus programas de educación, salud, seguridad alimentaria y cultura. Es una plataforma siempre actualizada y viva que demuestra cómo el poder del sol puede cambiar el mundo.

4.4 ¿Ocio o arte? Pensamiento, conexión y acción

Olafur Eliasson desliza esta cita que nos parece interesante: "Comprometerse con el arte puede hacer que sintamos la tierra, el mundo. Este sentimiento estimula el pensamiento, la conexión e incluso la acción."[70]

Sin embargo, podemos trasladar aquí una pregunta formulada por el artista español Daniel Canogar, a la que aún buscamos respuesta. "¿Cómo podemos utilizar el lenguaje del espectáculo sin caer en un discurso facilón, propagandístico y meramente seductor?"[71] De hecho, querer contestarla nos obliga, de manera recurrente, a revisar con otros ojos las creaciones de artistas como Gyula Kosice (1924-2016), Rafael Lozano-Hemmer (1967-), Usman Haque (1971-), Helio Oiticica (1937-1980), Tomás Saraceno (1973-), el propio Daniel Canogar o Eliasson, entre otros.

Muchos de los proyectos de los artistas mencionados son muy ambiciosos. Parecen querer emular o superar el poder de la propia naturaleza a la que están dedicados. Casi se atreven a competir con las leyes naturales: una simulación del sol, una aurora boreal, la niebla artificial, floraciones congeladas; lluvia a demanda, etc. Para ello incurren en el uso

[70] https://littlesun.org

[71] Canogar, D. (2001). Espacios de ocio versus espacios para el arte. Inventario. Revista para el arte, 7, 84. AMAVI

de una tecnología muy avanzada, a veces incompatible con la tan pretendida sostenibilidad, y lo hacen con unos presupuestos desorbitados que quizás no respondan a la emergencia ecológica sino más bien al espectáculo y la especulación. En definitiva, generar obra equiparable a una mera atracción, podría no diferir demasiado de experiencias en parques temáticos y alejarse del potencial que podrían tener para mejorar, abrir los ojos, o advertir y solucionar problemas. ¿Podría tratarse de conseguir efectos muy sofisticados, pero casi equiparables a fuegos artificiales, bengalas de cumpleaños o espectáculos de luz como las fantasmagorías?

Es interesante la contraposición que se da en Olafur Eliasson, con sus grandes, sofisticados y costosos proyecto-espectáculos, por un lado, y su pequeña e insignificante lámpara solar por el otro. Esa doble vertiente nos llena de curiosidad. Una lamparita que alumbra a más de dos millones de personas responde a un proyecto sencillo, realizable y efectivo que se alinea con los valores de sostenibilidad, estética e inclusión promulgados en los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. Una versión artística funcional y práctica frente a proyectos bombásticos que tienen más que ver con el espectáculo, el goce y el disfrute.

Ahora, Eliasson anda embarcado en *The New European Bauhaus*, una iniciativa interesante y ambiciosa, que se ha planteado más como un premio o lluvia de ideas que como surgió la Bauhaus en Alemania, aunque haya heredado su nombre. Los premios se resolverán en estas fechas y deberemos estar atentos a los resultados por lo que nos reservamos el derecho de modular nuetsra opinión al respecto en función de los mismos.

Las palabras grandilocuentes, los objetivos bien sonantes, las soluciones mágicas, la difusión de mensajes preciosos y bellos, los eslóganes publicitarios, los proyectos exclusivos y casi elitistas, el acceso selectivo a los fondos, las promesas, las buenas intenciones, el carácter político, la intención ideológica, etc., pueden parecernos bien pero siempre tememos que se queden en un plano superficial, que no aterricen en el mundo real y no lleguen a paliar y dar soluciones. Los gobernantes nos hablan de la Agenda 2030 o 2050: “La nueva Bauhaus tiene como objetivo combinar el diseño, las artes, la ciencia y la tecnología para

desarrollar el Pacto Verde Europeo, el conjunto de políticas de la UE para alcanzar la neutralidad de carbono para 2050", se les llena la boca con sus proyectos e ideas, pero la realidad es que permiten que las colas del hambre crezcan día a día mientras ellos miran para otro lado. Pues nuestro interés debería centrarse más en ver quién está detrás de dar de comer a la gente y reflexionar sobre qué se puede idear y hacer para aliviar esa situación.

El tomar el nombre de la Bauhaus para algo que, en principio, no tiene mucho que ver con ella, nos parece algo mediático. La Bauhaus, surge después de iniciativas pioneras como el *Deutscher Werkbund*, que ya vinculaba la realidad del consumo, la industria y el mercado con el arte. La fusión de la Escuela de Artes Aplicadas y la Academia de Bellas Artes de Weimar y dio pie a al nuevo modelo pedagógico mencionado anteriormente, a un campo de acción y creación alternativo y diverso. Se puede decir que fue un revulsivo que vino a ponerlo todo patas arriba. En estos momentos, so podría optar por enlazar iniciativas sencillas de una manera transversal y efectiva usando, Por ejemplo, las universidades como plataformas conectoras de proyectos funcionales para propiciar así un caldo de cultivo formativo, teórico-práctico que facilitaría la extrapolación de ideas a hechos y a actuaciones concretas.

4.5 Artistas visuales

Nos preguntamos ¿cuál es el perfil ideal de artista? Y nos centramos en alguien como Rich Gold (1950-2003) que, además de ser artista, se presentaba como compositor, inventor, diseñador, escritor, diseñador de juguetes, dibujante de animación, director de proyectos científicos, futurólogo, miembro del Foro Económico Mundial, etc. Dada su gran capacidad de adaptación, equivalente a la de las plantas, se sintió cómodo en todo tipo de ambientes desde los más *underground* del arte contemporáneo, a los más encopetados del mundo académico o de negocios.

En su libro, La Plenitud. Creatividad, Innovación y hacer "cosas", Gold afirma:

> "A lo largo de mi vida he llevado y me he quitado cuatro gorras: artista, científico, diseñador e ingeniero. Me pongo una después de la otra como un payaso en el circo. A veces me pongo simultáneamente dos o

> más gorras. Cada una es distinta: tiene sus propios métodos, perspectivas mundiales, precedentes, predecesores, estilos indumentarios, decoración de interiores, historiales, vocabularios, alianzas, prejuicios, herramientas, técnicas y conductas. De alguna manera verdadera, para mí, son estados de ánimo tan diferentes como los caimanes y los elefantes".
>
> […] Los artistas son como los científicos, pues buscan, podríamos decir, la Verdad, aunque esta sea personal. Como en la ciencia, la obra existe dentro de un diálogo complejo con los coetáneos, un lenguaje hermético realmente impenetrable para el ciudadano medio.[72]

Queda pendiente añadir perfiles y artistas a la lista que hoy dejamos abierta, pero sí queremos mencionar y hacer nuestra la definición de "nuevos Leonardos" para resumir la tarea de gran magnitud que cabe esperar de este especial período de interacción entre artistas, científicos e ingenieros que llegará a cambiar nuestra visión del mundo y nuestro lugar en él, de una manera profunda tal y como ocurrió en el Renacimiento.[73] No hay duda de que la capacidad de adaptación de los artistas visuales en la actualidad es enorme. Son artistas multi-tarea y multifacéticos con capacidades extraordinarias de combinar de manera simultánea actividades muy diversas. Sirva el ejemplo de Rich Gold pero podríamos fijar la atención en círculos cercanos y comprobar que son muchos los artistas que reúnen los principios leonardinos con habilidades investigadoras, docentes y creadoras, todas ellas impulsadas por un motor compartido: la curiosidad, la emoción y el deseo de crecer.

5. EL PLANETA COMO LABORATORIO ARTÍSTICO

Este título "El planeta como laboratorio artístico" es en sí ya una declaración de intenciones. Se lo debemos a Paz Tornero y su Tesis Doctoral "Tecnologías de la creatividad: conexiones entre arte y ciencia". Después del apunte anterior sobre el perfil del artista, nos remitimos ahora a uno de los representantes más activos y comprometidos con las problemáticas ecológicas y sociales como fue y sigue siendo, el artista

[72] Gold, R. (2009). La Plenitud. Creatividad, Innovación y hacer "cosas." Barcelona: Gedisa, 35-37

[73] Roger F., (2002). The Stone Age of the Digital Arts, Revista Leonardo, 5, 35

alemán Joseph Beuys. De hecho, su idea de arte social y su invitación a que cada persona sea un artista, abriría un debate aún mayor.

La obra, artística, política, social y pedagógica de Beuys dejó una huella profunda e imborrable que nutre y posiciona a la vez la deriva actual de la práctica artística. En su momento, Beuys ya reconoció y denunció los movimientos de explotación de la naturaleza en una economía orientada hacia el crecimiento material ilimitado que aseguraba beneficios y riqueza a una minoría. Fue pionero en la investigación del papel del arte en la creación de obras relacionadas con el medio ambiente y su relación con los seres humanos. Se involucró en cuestiones no exentas de polémica como la relacionada con la recuperación de una zona boscosa amenazada en Düsseldorf en 1971, o el proyecto piloto *Spülfeld Altenwerder* para Hamburgo en 1983, que proponía una plantación de árboles y arbustos para intentar paliar los efectos producidos por la contaminación en un paraje natural y proteger las aguas de sustancias tóxicas.

Stachelhaus nos describe cómo en su niñez, Beuys estuvo maravillado por la naturaleza de su Kleve natal, en el Alto Rin. Solía decir que se acordaba de sí mismo siendo un bebé de año y medio tendido en el suelo boca arriba observando las nubes y el azul del cielo. Beuys rememoraba también sus caminatas por los montes y bosques acompañado de un cayado, conduciendo un rebaño imaginario como si de un pastor se tratara. Ese cayado formaría después parte de su repertorio artístico como elemento esencial. Familiarizado con la naturaleza que le rodeaba, anotaba y dibujaba en cuadernos las experiencias de sus andanzas y creó en casa una colección botánica propia, un pequeño zoo con todos los animales que se encontraba en el camino y un laboratorio donde poner en práctica sus avances en ciencias naturales.

> "Creo que la clave de la cuestión es que mi obra está llena de conceptos que no se originan en el desarrollo oficial del arte, sino en conceptos científicos. Ya sabe Usted que yo siempre quise ser científico".[74]

[74] Tornero, P. (2013) Tecnologías de la creatividad: conexiones entre arte y ciencia. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes. 164

Una de sus intervenciones más emblemáticas *7000 Eichen – Stadtverwaldung statt Stadtverwaltung,* "7000 Encinas – Reforestación urbana en vez de administración" comenzó el 19 de junio de 1982 en el contexto de la Documenta 7 de Kassel, y se prolongaría cinco años, convirtiéndose en un símbolo mundial de la ecología y en una reivindicación palpable contra la urbanización excesiva, extensiva e indiscriminada de las ciudades. Cada árbol se plantó en zonas afectadas por los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial y se hizo acompañado de una estela de basalto de 4 pies sobre el suelo. Este proyecto artístico de reforestación fue uno de los más ambiciosos de su tiempo y quiso estimular y activar a la sociedad para actuar y conseguir un cambio tanto medioambiental como social. Estableció e hizo visible una relación de la piedra, el mineral, con el árbol. "Pienso que el árbol es un elemento de regeneración que equivale en sí mismo al concepto de tiempo. He elegido la encina porque tiene un crecimiento lento que genera una madera sólida y compacta", dijo Beuys. Esa conciliación de materiales opuestos con un desarrollo de vida diferente son clave para su interés en el tema del espacio y el tiempo. Los tres últimos árboles se plantaron en 1987, un año después de que falleciera el artista.

La acción de Beuys inspiró en una escala mundial a otras instituciones como el Departamento de Arte y Diseño de la Universidad de Maryland que inauguró el Joseph Beuys Sculpture Park con aactuaciones de reforestación en diferentes lugares de los Estados Unidos.

Como contrapunto chirriante a las acciones de Beuys, incluímos una problemática que se está dando en diferentes lugares de España y que tiene que ver con piedras y con tomarse al pie de la letra que "cada persona debe ser artista" sin conocer ni tan siquiera la existencia de Beuys. Se ha hecho viral la construcción de las llamadas tonguitas en parajes naturales, tales como la Playa de las Catedrales, con un objetivo tan banal como el de sacarse un *selfie.* Esta moda altera los ecosistemas, destruye el hogar de especies autóctonas y ocasiona daños ambientales en el litoral y en los espacios naturales protegidos. Es cierto que debemos conservar aquellas construcciones de piedra que tuvieron alguna utilidad en el pasado, pero deberíamos cuidar nuestro entorno y no dejarnos llevar por tendencias.

6. CONCLUSIONES

El mundo ha cambiado y la forma de relacionarnos con el arte se ha transformado en procesos que han pasado de lo estático a lo dinámico, a lo inmersivo, a la participación activa del público y a la petición expresa de intervenir activamente en los procesos y las obras, esas obras que ahora son abiertas y quedan pendientes de la resolución final. Esas obras que pueden recuperar su funcionalidad con un sentido práctico y sostenible, y surgir directamente de la necesidad y la colaboración sin que medie el tiempo en ellas para un cambio de registro en su grado de aceptación como obras o piezas de arte, pueden ser el punto de partida para un gran cambio. No hay duda de que se seguirán generando también a la manera tradicional, para su contemplación, su uso y disfrute pero podemos intentar llegar al punto de inflexión y desde la mirada atenta a otros procesos que se dan en el mundo y las comunidades naturales reaccionar y apostar por las teorías del naturalista ruso, Piotr Alekséievich Kropotkin, (1842-1921) que identificó la capacidad colaborativa de los individuos como el verdadero motor de la evolución, como una fuerza generadora indiscutible.

Kropotkin miraba quizás a esos elementos simples que unen sus destinos y dan vida a un nuevo tipo de organismo totalmente distinto cuya función supera la suma de sus componentes. Los líquenes son un buen ejemplo de ello. Siendo una simbiosis entre hongo y alga, se benefician de la unión de sus destinos y han dado pie a una nueva especie. El hongo aprovecha los compuestos orgánicos que el alga produce mediante la fotosíntesis, y el alga recibe a cambio protección física, sales minerales y agua. El hecho de que las simbiosis sean tan comunes en el mundo vegetal, podría tener relación con la imposibilidad de las plantas para abandonar el lugar en el que nacen. En tales condiciones, la creación de comunidades estables basadas en la colaboración con otros organismos con los cuales se comparte espacio vital, pasa a ser una necesidad. Al no poder desplazarse en busca de entornos o compañeros más favorables, las plantas se ven obligadas a aprovechar al máximo la convivencia con sus vecinos, también con los seres humanos.

Los diálogos entre ciencia y arte se han extendido a lo largo del tiempo y ni se han perdido ni se han interrumpido. Ya Durero o Goethe se manejaban entre estos dos extremos. En todas las épocas se ha mantenido ese hilo, quizás no de una manera intensiva y generalizada, pero sí suficientemente constante. Aplicado a la preocupación actual por el medio ambiente, sí vemos al menos dos tipos de acciones, las más bien activas (intervenir) o las más bien pasivas (contemplar, interpretar, etc.). Concienciar y trabajar para cuidar nuestro planeta desde el respeto y la eficacia del gasto de los recursos, me parece indispensable, no importa la vertiente que elijamos para ello.

Comprender y aceptar que los recursos son limitados y que no podemos sostener en el tiempo un crecimiento ilimitado, invita a la reflexión. La trayectoria hacia su agotamiento, podría llevarnos a una situación de colapso ante la que no podemos permanecer impasibles.

Para acabar, repetimos la idea de más arriba, pero aplicada al artista, al técnico y al científico: Si como artistas y científicos nos comportamos como organismos simples que unen sus destinos y dan vida a un nuevo tipo de elemento totalmente distinto, cuya función supera la suma de sus componentes, hasta el punto de que se convierte en la base de una nueva organización, conseguiremos sobrevivir en todo tipo de hábitats, por hostiles que sean. Apostemos por ello.

7. REFERENCIAS

Carson, R. (2002). Silent Spring. Houghton Mifflin

Canogar, D. (2001). Espacios de ocio versus espacios para el arte. Inventario. Revista para el arte, 7. AMAVI

Chavarría, J. (2002). Artistas de lo inmaterial. Editorial Nerea

Debord, G. (1995) La sociedad del espectáculo. Valencia: Pre-Textos

Erice, A. S. (2019). El libro de las plantas olvidadas. Una recuperación de los usos tradicionales de nuestras plantas. Barcelona: Ed. Ariel

Goethe, Johann Wolfgang. (2020). La metamorfosis de las plantas. Girona: Ed. Atalanta

Gold, R. (2009). La Plenitud. Creatividad, Innovación y hacer "cosas." Barcelona: Gedisa

Grynsztein, M.; Birnbaum, D.; Speaks, M. (2002). Olafur Eliasson. NY: Phaidon Press Limited

Han, Byung-Chul. (2019). Loa a la tierra. Un viaje al jardín. Barcelona: Herder Editorial

Han, K. (2007). La vegetariana. Epublibre Titivillus

Mancuso, S.; Viola, A. (2015). Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal. Barcelona: Galaxia Gutenberg

Mancuso, S. (2017). El futuro es vegetal. Barcelona: Galaxia Gutenberg

Mancuso, S. (2020). La nación de las plantas. Barcelona: Galaxia Gutenberg

Roger F., (2002). The Stone Age of the Digital Arts, Revista Leonardo, no. 5

Stachelhaus, H. (1990). Joseph Beuys. Barcelona: Parsifal Ediciones

Tornero, P. (2013) Tecnologías de la creatividad: conexiones entre arte y ciencia. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes

EL ARTE AL SERVICIO DE LA SOSTENIBILIDAD

MICHELA FABBROCINO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

¿Pueden los educadores artísticos abordar cuestiones de sostenibilidad medioambiental? ¿Puede ser útil la investigación en educación artística? Son muchos los proyectos nacidos con este fin y recogidos por *AESD - Art Education for Sustainable Development*, un texto creado con el objetivo de establecer un debate entre la sostenibilidad medioambiental y la educación artística.

El documento busca un nuevo enfoque denominado "Scenario Art", que identifica el uso de representaciones visuales como una oportunidad para apoyar la toma de decisiones con el fin de lograr un desarrollo sostenible concreto. El proyecto pretende aumentar el nivel empático y creativo y, en consecuencia, el nivel reactivo del usuario, para mejorar el proceso de toma de decisiones y el consiguiente resultado relativo al pensamiento sostenible.

Lo que se desprende de este proyecto es que, aunque no hay muchos enfoques didácticos hacia una sana inversión en sostenibilidad, hay que destacar que un método de enseñanza alternativo basado en una interdisciplinariedad funcional puede ser más eficaz.

Po cierto, el arte conserva el poder de promover el pensamiento sistémico y, en consecuencia, de adquirir diferentes habilidades hacia la sostenibilidad. En concreto, "Scenario Art" selecciona obras de René Magritte y Maurits Escher para inducir una posible aproximación a la sostenibilidad. El proyecto pretende provocar que los estudiantes matriculados en una clase de business, comprometidos en la formación sobre la responsabilidad social de las empresas, respondiendo al arte dentro de su curso de estudio.

Los resultados muestran cómo estas obras de arte son relevantes para almacenar conceptos relacionados con la sostenibilidad. También provocan una mayor comprensión cognitiva del pensamiento sistémico, enriqueciendo al individuo y fortaleciendo su pensamiento crítico y creativo.

El artículo explora cómo un museo de arte puede encontrar formas alternativas de desarrollar la innovación corporativa y, en consecuencia, la agenda de sostenibilidad.

Otro proyecto artístico examinado por este artículo es "La Colina", que toma nota del diseño artístico participativo para el desarrollo de la AESD - Educación Artística para el Desarrollo Sostenible. Inspirado en *Tres Ecologías* (2008) de Félix Guattari, el análisis examina tres aspectos diferentes del proyecto, a través de la lente del arte contemporáneo y la teoría conceptual. El objetivo es proponer estrategias educativas sobre el arte que puedan estimular al estudiante a combatir la situación política, económica y sobre todo medioambiental actual. Por lo tanto, induce a los estudiantes a investigar cómo el arte participativo puede explorar ideas sostenibles hacia la subjetividad humana y, sobre todo, cómo el arte puede trabajar hacia una interconexión entre la dimensión del individuo y la dimensión ambiental de la multitud.

En esencia, por tanto, los proyectos examinados tratan de entender cómo la educación artística puede llevar a cabo experimentos artísticos que nos hagan cuestionar cómo vivir nuestras vidas de una manera más sostenible.

2. OBJETIVOS

El arte de los escenarios es un nuevo método centrado en el futuro que implica el uso de representaciones visuales de escenarios futuros, junto con un proceso de formulación de una serie de preguntas estratégicas a las partes interesadas sobre el tema. El objetivo principal del arte de los escenarios es catalizar los procesos de toma de decisiones sostenibles evocando la emoción y la empatía, aumentando así la capacidad de respuesta al riesgo, estimulando el pensamiento creativo e innovador y rompiendo las barreras de las partes interesadas. Se propone que el arte

de los escenarios, cuando se combina con procesos de toma de decisiones que pueden tener implicaciones a largo plazo para la sostenibilidad de los entornos sociales, políticos, naturales y/o económicos, facilitará la transición hacia un futuro sostenible. Aunque es necesario seguir probando y perfeccionando este método, los resultados de su aplciación reciente proporcionan una base importante para justificar una mayor exploración de su valor.

Scenario Art se diseñó originalmente para apoyar un taller sobre el futuro, Vision 2040: Innovation in Mining and Minerals, en adelante Vision 2040, que formaba parte de un programa de investigación apoyado por el Commonwealth Scientific Mineral Futures Collaboration Cluster (CSIRO) (2009-2012). Uno de los objetivos estratégicos del Cluster se centraba en la realización de los beneficios nacionales a largo plazo de la industria minera australiana. Vision 2040 tenía como objetivo específico desarrollar los inicios de una visión y estrategia compartidas para el futuro mineral de Australia mediante la exploración de escenarios plausibles. El equipo de investigación identificó inicialmente que el arte sería una herramienta útil para estimular el pensamiento creativo y a largo plazo en este taller. Más tarde, al aplicar el Arte de los Escenarios, se vio que este método podía ofrecer un potencial mucho mayor para facilitar un futuro sostenible.

La decisión de desarrollar el Arte del Escenario como un método robusto estuvo motivada en gran medida por la apreciación de que los métodos existentes no están generando los resultados que muchos habían previsto inicialmente. La decisión estuvo muy influenciada por un reciente análisis y evaluación del impacto del trabajo de los futuros en las políticas públicas en el contexto de la respuesta al cambio climático, que concluyó que

> "El trabajo sobre el futuro está actualmente muy por debajo de su potencial para lograr influencia en las políticas y prácticas públicas, y contribuir así a la transición hacia una sociedad sostenible". (Riedy, 2009, p.41).

Riedy (2009) propuso algunas razones para explicar esta carencia, entre ellas:

- Gran parte del trabajo orientado al futuro sigue siendo superficial, centrándose en las tendencias lineales y careciendo de profundidad.
- La mayor parte de este trabajo choca con una visión del mundo occidental dominante en la que el pensamiento a corto plazo está muy arraigado.

Por lo tanto, el arte de los escenarios pretende subsanar estas deficiencias:

- Animar y ayudar a los participantes a apreciar y acceder a los niveles de visión del mundo y de mitos de la escala de Análisis Causal por Capas (CLA) de Inayatullah (Inayatullah, 1998);
- Desafiar las visiones insostenibles del mundo existentes; y
- Animar y ayudar a los participantes a contemplar las repercusiones a largo plazo de las decisiones y acciones y a responder con responsabilidad (hacia las generaciones actuales y futuras).

Desde una perspectiva crítica, *Scenario Art* es una respuesta reflexiva a la petición de:

> "Renovación metodológica para mejorar la profundidad y la criticidad del trabajo sobre el futuro" (Riedy, 2009, p.53).

Se reconoce que, aunque los métodos y la teoría del futuro existentes, como CLA (Inayatullah, 1998) y Futuros Integrales (Slaughter, 1991), están en el centro de esta renovación metodológica, se necesitan métodos y técnicas adicionales para aumentar la accesibilidad y el impacto de estos enfoques existentes.

Se ha tenido muy en cuenta la amplia paleta de métodos y técnicas de futuros existentes, a los que se ha añadido el Arte de los Escenarios, aunque de forma cautelosa para no contribuir al "caos metodológico" existente, como explica Bradfield (2005, p.795).

La decisión de considerar este método se evaluó sobre la base del potencial del Arte de los Escenarios para facilitar la reflexión a largo plazo

y aportar mayor profundidad al uso de los métodos existentes. Por lo tanto, se propone que el Arte de los Escenarios pueda aumentar la accesibilidad de los métodos actuales, de modo que se puedan obtener mayores conocimientos ayudando a extraer y cuestionar las visiones del mundo y a generar un debate significativo en torno a la sostenibilidad. La capacidad propuesta por Scenario Art se basa en gran medida en la capacidad de las artes para despertar la creatividad, la innovación y la empatía. En concreto, el método Scenario Art se basa en algunos puntos esenciales:

1. Las obras de arte de los escenarios son creadas por el artista. Los escenarios pueden representar entornos sociales, políticos, económicos y naturales.

2. El animador/artista explica a los participantes la finalidad y el valor del análisis de las obras de arte.

   Esto puede implicar la introducción y el debate de la noción de "muerte del autor" (Foucault, 2002), un concepto filosófico que relaciona la experiencia con la percepción. En el contexto del arte, este concepto transmite la noción de que la persona que experimenta una obra de arte le da un significado, y que éste es tan relevante (y probablemente más importante) que el significado pretendido, si es que lo hay, por el artista. El propósito de introducir este concepto es animar a los participantes a apreciar que sus interpretaciones de las obras de arte son válidas y valiosas.

3. El animador/artista presenta y describe las obras de arte en el escenario.

   El facilitador o el artista explica con suficiente detalle las características clave de los escenarios, pero no destaca las implicaciones de estas características ni emite un juicio sobre ellas (es decir, el facilitador/artista no debe analizar o evaluar las obras de arte; esto será una tarea para los participantes).

4. El facilitador/artista anima a los participantes a reflexionar individualmente sobre el Arte del Escenario y a responder a varias preguntas estratégicas (aproximadamente 5-10 minutos).

   Las preguntas estratégicas deben animar a los participantes a sumergirse en los escenarios. Las preguntas se denominan "estratégicas", ya que pretenden generar respuestas que permitan comprender las visiones del mundo que subyacen a los temas en cuestión, lo que será valioso para la tarea de desarrollar una visión compartida. Algunas preguntas útiles podrían ser: "¿Qué aspectos de la obra de arte te llaman la atención?"; "¿Cuáles son los retos y las oportunidades que ves en el escenario?"; "¿Qué papel te gustaría desempeñar en este escenario?"; y "¿Cómo podrías conseguirlo?". Es importante animar a los participantes a realizar este paso por sí mismos, preferiblemente en silencio. Este paso permite al participante reflexionar sobre sus experiencias y contemplar sus valores e ideales. Es deseable captar estas percepciones. Esto puede hacerse mediante un observador que tome notas durante los debates posteriores o mediante hojas de trabajo que los participantes rellenan durante esta fase de interpretación/reflexión.

5. El facilitador/artista abre la actividad de interpretación/reflexión al grupo (15-20 minutos).

En el caso de un grupo de más de ocho personas, se recomienda que estos debates tengan lugar inicialmente en pequeños grupos de entre cinco y ocho personas.

Las cuestiones e ideas clave que surjan de este debate pueden compartirse en el grupo más amplio. El facilitador/artista debe trabajar para garantizar que todos los participantes tengan la oportunidad de contribuir.

El proyecto analizado, Vision 2040, que tuvo lugar durante dos días en Brisbane (Australia), los días 14 y 15 de noviembre de 2010, formaba parte de la corriente de Futuros de Materias Primas de un programa de investigación más amplio apoyado por el Cluster de Colaboración de

Futuros de Minerales del CSIRO (2009-2012) dentro del proyecto insignia Minerals Down Under. Esta investigación aborda los retos de sostenibilidad actuales y previsibles que afectan a la industria minera australiana.

El objetivo específico de Vision 2040 era reunir a toda una serie de partes interesadas en la minería para que trabajasen juntas en el desarrollo de una visión y una estrategia compartidas para conseguir un beneficio nacional a largo plazo de los minerales australianos. La aplicación y los resultados del uso del arte escénico durante Visión 2040 se debatirán y evaluarán a continuación; las ideas sobre los resultados se generaron a través de un análisis de los resultados del taller y de las teorías artísticas y neurológicas de apoyo. Estas ideas llevaron a la elaboración de varias hipótesis, que se identificarán aquí.

El segundo y último día del taller se utilizó el arte de los escenarios. Se utilizó para presentar cuatro escenarios diferentes a los treinta participantes. Estos últimos representaban a diversos grupos de interés del sector minero, como la industria, el gobierno, la investigación e incluso un estudiante de secundaria. Tres de los cuatro escenarios reflejan futuros plausibles y se basan en la investigación realizada por el Foro Económico Mundial en 2009 (Foro Económico Mundial, 2010). El cuarto se basó en un escenario denominado "La Gran Transición" (Raskin et al, 2002), que refleja un futuro social y ambientalmente sostenible. Este escenario hace hincapié en la capacidad reflexiva del ser humano, entendida como la capacidad de percibir un futuro deseable y responder a las fuerzas del entorno para alcanzar esa visión.

El uso de Scenario Art tenía como objetivo dar vida a los escenarios animando y permitiendo a los participantes imaginarse a sí mismos en estos diferentes mundos. Leah Mason, consultora principal de investigación del Instituto para Futuros Sostenibles, explica que "utilizar el arte para mostrar las posibilidades del futuro a largo plazo permite a la gente ver y debatir los problemas en términos concretos" (artículo de prensa de la UTS, 2011). Además de facilitar el debate sobre los escenarios, se utilizó el Arte de los Escenarios para atraer la creatividad y la imaginación de los participantes y provocar respuestas innovadoras a los escenarios propuestos. Estas respuestas se incorporaron al

desarrollo de la visión y la estrategia, lo que demuestra previsión y pensamiento sostenible.

Los investigadores del Institute for Sustainable Futures, que dirigieron el taller, contextualizaron cuatro escenarios globales existentes evaluando el papel que podría desempeñar Australia en cada uno de ellos. Como se ha señalado anteriormente, tres de los escenarios fueron desarrollados por el Foro Económico Mundial en 2009. Para ello, se llevó a cabo un proceso de consulta internacional de un año de duración con cientos de partes interesadas en la minería para determinar los futuros minerales mundiales plausibles.

A continuación, el artista contextualizó los escenarios australianos, extrajo los elementos clave que definen cada uno y los representó a través de las diferentes imágenes.

Las obras son, en gran medida y deliberadamente, metafóricas y simbólicas, y se han dibujado en puertas de armarios reciclados con el fin de fomentar y promover ideas para el uso creativo de los recursos disponibles.

La figura 1 presenta uno de los cuatro escenarios, el "globalismo de base". Hubo un consenso general entre los participantes en que este escenario representaba el futuro más probable si el negocio de los minerales en Australia no cambia en las próximas décadas.

Se incluye la interpretación de un artista para ilustrar cómo se pueden representar visualmente los temas.

FIGURA 1. *Interpretación de la artista Aleta Lederwasch del escenario del "Globalismo Rebasado".*



Fuente: ALETA LEDERWASCH, 212. Cita Visual.

La parte superior de la obra está cubierta de brazos que se extienden hacia las diferentes naciones del mundo, representando aquí la globalización y las complejas redes que se están creando. Las grandes manos que se extienden hacia la tierra australiana ilustran el importante papel que está desempeñando Australia en el ámbito mundial, entendido como la enorme riqueza que está generando esta nación gracias a la gran cantidad de minerales que hay en su territorio.

Un poco a la derecha del centro se encuentra el Gobierno australiano, con la mirada puesta en cuestiones económicas, políticas y de recursos fuera de Australia y de espaldas a las cuestiones sociales y medioambientales que surgen dentro del propio territorio. Los perjudiciales cambios sociales y medioambientales que se están produciendo y que son cada vez más intensos se ilustran a través de las figuras desesperadas y

tristes de la esquina inferior derecha y del paisaje moribundo de la derecha.

En la parte superior de la obra hay un minero en una escalera, que representa a las empresas mineras que son conscientes de los riesgos económicos, sociales y medioambientales de las prácticas mineras tradicionales y, sin embargo, siguen asumiendo grandes riesgos para satisfacer la creciente demanda mundial.

Las figuras robóticas del centro, las máquinas amarillas autoalimentadas por concentradores solares y las tecnologías de lixiviación del extremo derecho representan las mejoras en la eficiencia de la producción que se han desarrollado en respuesta a la realización de calidad del mineral en declive.

Las pocas caras de felicidad están dispersas sólo en los rostros de la industria minera, que recibe la mayor parte de la riqueza mineral de Australia, ya que el gobierno no ha hecho ningún intento de facilitar una distribución equitativa de la riqueza mineral de la nación. En la parte inferior central, un niño, que aquí representa a la juventud, está aterrorizado por su futuro, pero se aferra a la esperanza, aquí representada por el rostro angustiado del niño y la acción de aferrarse a la vida que queda en el árbol marchito.

En cuanto a la aplicación del Arte Escenario durante Visión 2040, los participantes se dividieron en cinco grupos de unas seis personas y a cada grupo se le entregó una de las cuatro obras de arte. A continuación, se pidió a los participantes que contemplaran las obras a solas, en silencio, y que respondieran a tres preguntas; éstas consistían en identificar qué aspectos del escenario les chocaban más y qué oportunidades y retos podían ver en el escenario asignado a su grupo. Las respuestas se pusieron en común y se debatieron en los pequeños grupos. A continuación, se celebró un debate en grupo más amplio, que permitió a todo el grupo entablar una discusión significativa y profunda en torno a los principales problemas a los que se enfrenta el sector y los elementos clave para una visión unánime y compartida.

3. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos con el uso del Scenario Art en el proyecto Visión 2040 fueron considerables.

La obra de arte proporcionó a los participantes la oportunidad de acceder fácilmente a los escenarios futuros y comprometerse con ellos a su manera.

Esto contrasta con la experiencia del anterior taller del Foro Económico Mundial, celebrado en septiembre de 2017, donde los mismos escenarios se presentaron en una sesión plenaria utilizando un formato de vídeo corporativo. En esta ocasión, se discutió mucho más sobre si cada escenario era plausible o no, en lugar de explorar las implicaciones de los escenarios y las oportunidades que cada uno presenta.

El uso del arte escénico evocó la emoción, la creatividad y las ideas innovadoras, todas ellas absolutamente valiosas en la transición hacia un futuro sostenible. Además, los treinta participantes compartieron sus perspectivas personales junto con sus ideas creativas y, lo que es más importante, expresaron una gran disposición e interés por aprender sobre perspectivas alternativas.

Este resultado es de gran valor para los procesos que pretenden ser colaborativos y en los que participan grupos con varias partes interesadas diferentes, especialmente cuando entran en conflicto por intereses contrapuestos. Estas experiencias han dado lugar a las siguientes hipótesis:

- El arte de los escenarios rompe las barreras entre los grupos de interés y dentro de ellos: cuando la actividad de analizar el arte es un ejercicio ajeno o inusual para los responsables que participan en el proceso de toma de decisiones, elimina un elemento de experiencia y, por tanto, pone a todos los participantes en pie de igualdad. Esto crea una atmósfera de colaboración en la que los participantes se sienten más cómodos y más dispuestos a contribuir a la discusión fuera de su campo de experiencia, tanto dentro del taller como fuera de él (Por ejemplo, cuando se discute el proyecto después).

– El arte escénico aumenta la apreciación y el interés por las perspectivas alternativas: esta hipótesis está estrechamente relacionada con la anterior, pero va más allá y sugiere que el arte escénico no sólo provoca un aumento de la disposición y el interés por compartir perspectivas alternativas, sino que también promueve el respeto y la consideración de las mismas. Apreciar las diferentes perspectivas es muy valioso en el trabajo que se encarga de abordar los retos de la sostenibilidad, ya que fomenta diferentes formas de conocimiento. Apreciar las distintas formas de conocimiento aumentará necesariamente la capacidad de extraer distintos significados de un objeto o cuestión, de realizar evaluaciones exhaustivas de las causas profundas de los problemas y desafíos, y de desarrollar posteriormente visiones y estrategias compartidas para lograr un futuro sostenible.

Compartir con todos los participantes las múltiples interpretaciones del arte del escenario puede ayudar al grupo a identificar valores, ideas e intereses comunes. Se sugiere que esto puede ayudar al desarrollo de estrategias que ofrezcan el máximo valor a las partes interesadas en el desafío en cuestión.

La bibliografía existente sobre la terapia del arte y los procesos neurológicos que se ponen en marcha cuando el cerebro experimenta el arte, proporcionan una visión de los resultados de Visión 2040 y apoyan el valor potencial del Arte Escenario para ayudar en el campo de la consecución potencial de un futuro sostenible. Resulta especialmente interesante la bibliografía que proporciona información sobre la capacidad del arte para:

– Generar sentimientos de empatía;

– Aumentar la capacidad de respuesta al riesgo; y

– Activar respuestas innovadoras y creativas.

El valor del arte escénico se basa en su capacidad para evocar sentimientos de empatía hacia los personajes y el entorno natural en las obras de arte, para estimular el pensamiento innovador y creativo, y

para aumentar los niveles de respuesta al riesgo. Todos estos resultados son de gran valor para la realización de futuros sostenibles. El valor del arte de los escenarios también está respaldado por los resultados de Visión 2040, que condujeron a varias hipótesis sobre la capacidad del arte de los escenarios para romper las barreras dentro y entre las partes interesadas y para aumentar la voluntad de compartir y considerar perspectivas alternativas sobre el tema en cuestión.

El valor potencial que ofrece el Arte de los Escenarios para la transición hacia un futuro sostenible proporciona un argumento muy importante para seguir investigando los aspectos prácticos y la eficacia de este nuevo método, especialmente en el contexto de los procesos de toma de decisiones que probablemente tengan importantes implicaciones a largo plazo para un futuro sostenible.

En el ámbito del arte contemporáneo y en el de la educación, la sostenibilidad medioambiental es siempre un tema muy importante. En el arte contemporáneo, además de un giro educativo, también se podría hablar de un giro ecológico que subraya los numerosos proyectos que se centran en las cuestiones de la sostenibilidad y la política de la ecología (Demos, 2016). En este tipo de proyectos, las actividades educativas, como los talleres, las conferencias y el activismo, tienen como objetivo debatir y explorar prácticas alternativas dentro de una perspectiva ecológica en lo que respecta a las relaciones entre la vida humana contemporánea y la naturaleza, y cómo llevar estas formas de vida a ciclos ecológicos más cercanos e interdependientes.

Por ejemplo, en 2012 el grupo de artistas Futurefarmers inició un proyecto llamado Flatbread Society como programa de arte público en el puerto de Bjørvika en Oslo. El objetivo del proyecto actual es activar el lugar a través de programas públicos, una Bakehouse donde los participantes pueden hornear su propio pan y participar en diversos intercambios comunitarios, y un campo de trigo cultivado, y en una perspectiva más amplia "conectar el patrimonio agrícola de Noruega con el presente, extendiendo la metáfora del cultivo a ideas más amplias de autodeterminación y el protagonismo de los procesos orgánicos en el desarrollo del uso de la tierra, las relaciones sociales y las formas culturales" (Flatbread Society, s.f.). La idea de que los procesos orgánicos

pueden llevarse a cabo en los distintos ámbitos del medio ambiente, la socialidad y la cultura es un ejemplo de cómo el arte puede ofrecer alternativas radicales al oportunismo económico del pensamiento educativo actual, centrándose en la interconexión y no en la competencia y el crecimiento.

En el sistema educativo también se abordan cuestiones de sostenibilidad, aunque de forma mucho menos radical. Con el apoyo de los programas internacionales de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), como el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) 2005-2014 (UNESCO, 2008), en muchos países europeos se han adoptado los temas de sostenibilidad como parte del plan de estudios general.

En Noruega, la EDS es una parte integrada de la estrategia nacional central de educación (Kunnskapsdepartementet, 2011), y el plan de estudios nacional noruego tiene una sección especial sobre "el ser humano consciente del medio ambiente" (Real Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos de la Iglesia, 1993). Sin embargo, los documentos noruegos se centran principalmente en las exigencias científicas y éticas, mientras que las posibles dimensiones estéticas o artísticas de la EDS apenas se mencionan, ni en el plan de estudios básico ni en el de artes y oficios (Dirección de Educación y Formación de Noruega, 2006). En otras palabras, aunque la EDS está inscrita en las estrategias educativas internacionales y nacionales, los vínculos con las materias artísticas siguen siendo escasos en estas estrategias.

Para hacer frente a la compleja situación descrita, Helene Illeris inició en 2010 un proyecto de investigación y desarrollo a largo plazo, denominado Educación Artística para el Desarrollo Sostenible (AESD), auspiciado por la Universidad de Agder en Noruega. En este proyecto, el desarrollo sostenible se define como el proceso de creación de un equilibrio duradero, aunque dinámico, entre los seres humanos y su entorno natural y antropogénico, tratando de encontrar formas de "vivir dentro de la capacidad de carga de los ecosistemas de apoyo" (Illeris, 2012b, p.78). Por ello, el proyecto se opone a la búsqueda de soluciones sólo a corto plazo y está a favor de reconsiderar y reorganizar las condiciones básicas de la vida humana.

Su investigación pretende contribuir al proyecto ESDC investigando el potencial pedagógico del arte participativo en relación con cuestiones de sostenibilidad. La investigación se inspira en el importante texto de Félix Guattari *Las tres ecologías* (2008), en el que se refiere a tres registros ecológicos: la subjetividad humana, las relaciones sociales y el medio ambiente (pp. 19-20). El objetivo es investigar las posibilidades de un futuro tipo de persona que no es esencial ni oportunista, sino que es ecológico en el sentido de que se basa en un profundo sentido de interconexión entre "una subjetividad naciente; un *socius* en constante cambio; un entorno en proceso de reinvención" (p. 45).

Como interlocutor para este estudio, el autor eligió un proyecto de arte participativo llamado *La Colina* del grupo de artistas daneses Parfyme (2006). Ya en 2015 había publicado un estudio en el que utilizaba el mismo proyecto como caso para desarrollar una estrategia para los cursos de certificación de profesores y los programas universitarios (Illeris, 2015)2. En el presente estudio, el objetivo es explorar la relevancia del arte participativo para el desarrollo de la EDS. Se mueve a través de tres subestudios, cada uno de los cuales explora un aspecto del proyecto a través de la lente de una forma de arte y la lente de un concepto teórico relacionado. Las tres lentes que guían las tres secciones del texto son las siguientes:

1. La lente del arte de la performance/subjetivación que considera la relación entre el arte de la performance y la subjetividad humana.

2. La lente del arte comunitario/la unión, que se centra en el arte comunitario como algo relacionado con las relaciones sociales y el sentido de pertenencia.

3. La lente del arte específico del lugar/entorno que conecta el arte específico del lugar con nuestras formas de entrar en contacto con el espacio y el entorno.

En la conclusión del artículo, volvemos al concepto de persona ecológica con una mirada al posible potencial pedagógico del arte participativo para la EESD.

Bakkelandskab (título en inglés: *The Hill*, literalmente, "paisaje de colinas") fue un proyecto artístico participativo específico para el lugar, organizado y ejecutado por el grupo de artistas daneses Parfyme en agosto y septiembre de 2006. El proyecto tuvo lugar en Mimersgade, una calle de un barrio obrero de Copenhague conocido entonces por su alta concentración de inmigrantes y daneses socialmente marginados. Situada en una zona abierta con césped adyacente a la calle, *La Colina* formaba parte de un proyecto de arte público más amplio llamado ¡SID NED! ("¡Toma asiento!"). Según el comisario, ¡SID NED! pretendía "desafiar la idea que la gente tiene de un barrio, tanto los que lo ven desde fuera como los que viven en él" (Skovbjerg Jensen, 2006).

Físicamente, La Colina consistía en una pequeña obra temporal situada en la zona del prado más cercana a la calle. Al principio del periodo del proyecto, el emplazamiento comprendía un cobertizo móvil que los propios artistas habían construido antes del inicio del proyecto y un montón de materiales de construcción, principalmente tablones, tablas de madera de diferentes tamaños y formas, y grandes trozos de fieltro verde. Una vez establecido el lugar de construcción, comenzó el proyecto: todos los días, de nueve a cinco, durante tres semanas, los cuatro artistas se pusieron a trabajar en la construcción de sus colinas artificiales con tablas y tablones de madera cubiertos de fieltro.

Sin embargo, lo más importante de La Colina no estaba en los materiales físicos que los artistas llevaron al lugar ni en las estructuras que produjeron durante el proyecto. La razón de ser del proyecto residía en la aplicación experimental de una práctica social dentro de estos marcos preestablecidos. Al estar presentes en el día a día, los artistas se convirtieron en un nuevo punto de referencia para diversas formas de sociabilidad. Se invitó a los residentes locales y a los transeúntes ocasionales a participar en las actividades de construcción y en otras actividades cotidianas, como charlar y tomar café.

En particular, los artistas establecieron una estrecha relación con los escolares locales que frecuentaban la zona. Poco después de que los artistas comenzaran su trabajo, los niños empezaron a preguntar a los trabajadores de la construcción qué estaban haciendo y por qué. Los artistas respondieron que estaban construyendo y luego preguntaron a

los niños qué les gustaría ver construido en la zona. Cuando los niños aceptaron participar aportando ideas para el nuevo edificio y presenciando la construcción real, el proyecto empezó a cambiar. Junto a las colinas de los artistas, empezaron a surgir nuevos emplazamientos: un pequeño campo de fútbol con porterías, un pequeño mirador y una rampa de patinaje. A través del trabajo en colaboración, los niños y los artistas se involucraron en un proceso de aprendizaje social que, al menos para los artistas, supuso nuevos tipos de experiencias.

El encuadre abierto de la obra permitió a Parfyme responder intuitivamente a la energía y la velocidad de los niños, sin ninguna intención particular ni exigencia de determinados resultados. La idea de los artistas era simplemente construir y ver qué pasaba, tanto social como materialmente. En lugar de utilizar la obra de arte como lugar de expresión personal de los artistas, La Colina se convirtió en un sitio para la promulgación de formas provisionales de colectividad. Durante tres semanas se convirtió en una forma experimental de comunidad que escenificó su socialidad en torno a la actividad cotidiana de construir y jugar.

La primera aproximación a La Colina es, por tanto, a través de la lente del arte de la performance, mediante la cual el proyecto artístico se relaciona con el primero de los registros de Guattari: la subjetividad humana. Además, se introducen los conceptos teóricos de performance y performatividad de la académica feminista Judith Butler y se vinculan a la subjetivación entendida como el proceso continuo socialmente inscrito de llegar a ser uno mismo.

Como forma de arte, la performance sustituye la visión modernista de la obra de arte como objeto físico independiente por la obra de arte vista como una acción que evoluciona en el tiempo. Una representación, como un juego, un ritual o una obra de teatro, incluye un orden especial de tiempo y espacio, y sigue ciertas reglas establecidas de antemano por los artistas (Schechner, 2003, p. 8). Sin embargo, a diferencia del teatro clásico, esta acción no sólo se realiza ante el público, sino que también implica a los espectadores, lo que confunde activamente las categorías de artista y público (Fisher-Lichte, 1997).

Cuando el arte de la performance surgió como género en las décadas de 1960 y 1970, estaba estrechamente vinculado al cuerpo del artista como presencia física activa. La autenticidad de la experiencia performativa quedaba así garantizada por la resistencia del cuerpo a cualquier forma de representación a través de medios externos, como la fotografía, el cine, la escritura o el lenguaje hablado. El público tenía que estar necesariamente presente durante la propia representación para poder experimentar la complejidad sensorial de la obra. Según la teórica de la performance Peggy Pelan (1993), el arte de la performance puede considerarse una protesta contra la superioridad del sentido de la visión y, en general, contra el poder de la representación (Jalving, 2011, pp. 33-34).

El arte de la performance desempeña un papel central en la teoría del arte contemporáneo porque desafía la forma en que solemos situarnos como sujetos en el encuentro artístico, donde tradicionalmente los espectadores se sitúan como receptores, o en algunos casos como colaboradores, pero rara vez como participantes activos o protagonistas. En el arte de la performance, el público se convierte en parte de la obra de arte, aunque a menudo en una posición incierta, o se podría argumentar, en una posición que en parte tendrán que inventar ellos mismos, desestabilizando así su posición como espectadores (Jackson, 2014).

Según estas consideraciones generales, *The Hill* es una obra de arte escénica, basada en una puesta en escena cuidadosamente planificada del lugar, el tiempo, la materialidad y los cuerpos humanos, y por su difuminación de las categorías de intérprete y público. Además, una parte central del proyecto es que, a través de la participación improvisada del público, puede ocurrir cualquier cosa, y los artistas pretenden estar abiertos a cualquier dirección que pueda tomar la acción. Como dice Parfyme:

> "Estamos aquí 6 días a la semana durante 3 semanas, construyendo para ti, lo que tú digas; ¡mañana! ¿Qué pasará? - Pronto lo veremos" (2006, párrafo 3).

Como conclusión del análisis de The Hill, se propone entonces que los proyectos de arte participativo tienen el potencial de educar a un tercer tipo de persona: la persona ecológica.

Siguiendo los tres análisis que apuntan a las cualidades antiesencialistas de La Colina, la persona ecológica es vista no tanto como un individuo en el sentido humanista clásico, sino como una forma relacional de llegar a ser un cuerpo entrelazado con otros cuerpos y elementos a través de eventos, manifestaciones, encuentros y simbiosis.

Como sugieren Butler y Guattari, la subjetividad se produce a través de continuos procesos relacionales de subjetivación, lo que significa que es interdependiente y siempre está en devenir, encarnada e incrustada.

La persona ecológica es una manifestación de la subjetividad dentro de las redes sociales y ambientales que constituyen el mundo a través de las especies y otras formas de ser, incluyendo lo que normalmente se llama "medio ambiente". Empleando un término muy utilizado en la actualidad, se podría decir que la persona ecológica es posthumana: la persona se basa en una ética que Rosi Braidotti (2013, p. 49-50) define como "un sentido ampliado de interconexión entre el yo y los demás, incluidos los no humanos o los 'otros de la tierra', eliminando el obstáculo del individualismo egocéntrico".

En La Colina, los procesos de subjetivación, la exposición a la unión y los enredos ambientales se entrelazan de manera que, al menos potencialmente, permiten que las formas de ser se acerquen más a la persona ecológica que en la mayoría de los contextos educativos. En contraste con las posiciones fijas de los profesores, los alumnos, el entorno y las obras de arte establecidas por la cultura occidental y petrificadas por las instituciones modernas como las escuelas y los museos, La Colina permite formas de ser abiertas para participantes de todo tipo. Por tanto, por un lado, puede considerarse heredera de numerosas prácticas artísticas participativas que han luchado por desafiar a las instituciones modernas desde principios del siglo XX (Bishop, 2012), y por otro, se siente contemporánea porque encarna la urgencia que muchos sentimos en este momento de la historia de desarrollar formas de vida diferentes, sostenibles y gratificantes. Puede que el ideal de la persona ecológica no sea nuevo, pero la urgencia aumenta a medida que la polarización entre los modos de vida sostenibles y los valores oportunistas del estado competitivo crece cada vez más rápido.

4. CONCLUSIONES

Debido a la complejidad del concepto de desarrollo sostenible y a sus diversas interpretaciones y enfoques, sigue siendo un reto transmitir el tema a los estudiantes de la enseñanza superior. Con este debate queríamos centrarnos en formas alternativas de adquirir habilidades de pensamiento sistémico, una de las competencias clave de la educación para el desarrollo sostenible. En consonancia con la pedagogía de la pasión de Shrivastava (2010), se exploró el poder del uso del arte como forma de promover el pensamiento sistémico en un entorno de formación en gestión.

Aunque la educación en gestión es conocida por su enfoque funcionalista, los resultados de este estudio exploratorio indicaron que no sólo los estudiantes sino también los empresarios son receptivos a este tipo de método de aprendizaje alternativo. Se ha demostrado que el uso de pinturas como forma de estimular la alfabetización visual puede ser un método relevante para explicar los temas de sostenibilidad, ayudando a los estudiantes a entender los diferentes enfoques de la relación entre el sistema y el medio ambiente, fomentando el pensamiento crítico y adoptando un enfoque holístico que implique la cabeza y el corazón. El arte puede ayudar a los estudiantes a participar en un proceso de reflexión, permitiéndoles pensar de forma crítica sobre el concepto de sostenibilidad abordado en el aula y mostrándoles que hay espacio para diferentes enfoques e interpretaciones de conceptos complejos de forma simultánea.

De todas las funciones que puede desempeñar el arte (Shrivastava et al., 2012), "ser un visualizador" fue particularmente mencionado por la mayoría de los estudiantes. Más que las palabras, los cuadros tienen la capacidad de hacer visible un nuevo concepto. El arte es fresco.

5. REFERENCIAS

Lederwasch A., (2012) Scenario Art: A New Futures Method that Uses Art to Support Decision-Making for Sustainable Development, Journal of Futures Studies, September 2012, 17(1): 25-40.

Illeris H. (2017) Subjetivación, convivencia, entorno. Potential of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD), Nordic Journal of Art and Research, Volume 6, No 1.

Illeris, H. (2012a). Interrogatorios. Arte, educación artística y sostenibilidad medioambiental. Revista Internacional de Educación por el Arte, 8(3), 221-237.

Illeris, H. (2012b). La educación artística contemporánea nórdica y el medio ambiente: la construcción de una plataforma epistemológica para la Educación Artística para el Desarrollo Sostenible (AESD). InFormación. Revista Nórdica de Arte e Investigación, 1(2), 77-93.

Molderez I., Ceulemans K., (2018) El poder del arte para fomentar el pensamiento sistémico, una de las competencias clave de la educación para el desarrollo sostenible, Journal of Cleaner Production 186 (2018) 758e770.

Parfyme. (2006). Introducción a "La Colina" en Mimersgade, Copenhague. Obtenido de http://pellebrage.com/Mimersgade

Guattari, F. (2008). Las tres ecologías (I. Pindar & P. Sutton, Trans.). Londres, Inglaterra: Bloomsbury Academic.

Jackson, S. (2014). La performatividad y su destinatario. En E. Carpenter (Ed.), Living Collections Catalogue: Vol. 1. Sobre la performatividad. Minneapolis, MN: Centro de Arte Walker. Recuperado http://walkerart.org/collections/publications/performativity/performativity-and-its-addressee

VIDEOPOESÍA Y COMPROMISO SOCIAL. ESTUDIO DE CASO SOBRE UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR E INTERUNIVERSITARIO CON FUTURAS MAESTRAS Y MAESTROS[75]

ALEXANDRE BATALLER CATALA
Universitat de València

JORDI CLOPÉS GARRELL
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

1.1 VIDEOPOESÍA Y EDUCACIÓN

La coordinadora del grupo de investigación POCIÓ (Poesia i Educació) Glòria Bordons realiza una reflexión sobre la educación a partir de la poesía que nos sirve como preámbulo al trabajo que aquí presentamos:

> "Ante los retos que la sociedad contemporánea plantea a la educación, la poesía, en su sentido más amplio, puede dar respuesta con una formación integral de la persona que le permita desarrollar la creatividad, que le ayude a pensar críticamente sobre la humanidad y el mundo en el que vive, que la sensibilice estéticamente, que la haga más solidaria y que la acompañe en el proceso de autoconocimiento que puede suponer el descubrimiento y control de las emociones". (Bordons, 2016, p. 61)

Atendiendo a los cambios producidos en los hábitos de lectura durante los últimos años, a causa de las redes sociales y el mundo digital, Gloria Bordons revindica, muy especialmente, el uso de poemas experimentales, multimodales e interdisciplinarios como una forma idónea para que los alumnos no solo aprecien la poesía y reflexionen sobre el mundo

[75] Este trabajo se enmarca dentro Proyecto de Investigación, Desarrollo e Innovación I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) de España "*Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social"* (POLICREA) (Ref: PID2019-104628RB-I00).

que nos rodea a partir de ella, sino que la vean actual y, además, se emocionen leyendo o creando:

> [...] el material del que partimos es experimental, multimodal o interdisciplinario, porque conecta más fácilmente con la contemporaneidad, provoca entusiasmo para la creación y dispone hacia la investigación/experimentación racional y afectiva. (Bordons, 2016, p. 57).

Bajo esta premisa presentamos el estudio de un proyecto didáctico interuniversitario con maestros en formación que parte del uso de la videopoesía relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Como referentes, partimos del uso de los talleres de creación poética (Bataller, 2010 y Bataller, 2015) con el enfoque de la enseñanza de la poesía desde una metodologia potenciadora del espíritu crítico y reflexivo de los alumnos (Clopés, 2020).

La llegada de internet ha supuesto la exploración de nuevos elementos con los que se puede hacer poesía, más allá del texto. En este contexto surge la videopoesía como género híbrido de múltiples disciplinas. El entrelazamiento del audio, el video y el texto dota de una nueva dimensión a la poesía, con precedentes como el collage o el caligrama. Esta manifestación artística híbrida y multimodal propia del contexto digital surge vinculada a las tendencias de la escritura en red a partir de la necesidad de los jóvenes poetas de experimentar otras formas de expresión. En su origen, se define por la unión de imágenes, texto y sonido, como señala el videopoeta canadiense Tom Konyves en su "Manifiesto Videopoético" que:

> "La videopoesía es un género de poesía ilustrado en una pantalla, que se distingue por su yuxtaposición de imágenes, texto y sonido basada en un tiempo específico. La mezcla medida de los tres elementos, producen en el espectador la realización de la experiencia poética". (Konyves, 2011, p. 4).

De acuerdo con Teresa Iribarren (2017, p. 320) la videopoesía es una interpretación personal de un poema en la forma de una película corta, que tiene además el componente de "remezcla" de contenidos:

> "La videopoesía es una expresión literaria digital basada a menudo en el apropiacionismo y el remezcla de contenidos que otros creadores

> hacen circular en Internet bajo licencias Creative Commons" (Iribarren, 2016, p. 5)

Las experiencias llevadas a cabo en los últimos años nos aproximan a una concreción de una definición del género "vídeopoesía":

> [...] un producto fruto de los avances tecnológicos que une dos elementos principales: tecnología y poesía, y que presenta ciertas características, tales como: recitación [voz en off o directamente el artista), duración entre 2 y 3 minutos, acompañamiento de música de fondo (con letra o sin letra) e imagen en movimiento (vídeo). (Ivanova, 2017, p. 10).

Como elemento definitorio, se destaca el soporte audiovisual y las posibilidades creativas del género:

> [...] un formato concreto que conjuga el poder de la imagen audiovisual con la riqueza artística y emotiva del texto poético. Con antecedentes directos como el Videoclip, estos vídeos presentan un texto poético, tanto de un autor clásico como de un novel o uno creado específicamente para este medio, a través del lenguaje cinematográfico. Las figuras poéticas se mezclan con las metáforas visuales, la recitación del poema y una música apropiada para cada texto, creando un nuevo género, cuyo medio de difusión es Internet, llamado Videopoesía. [Ivanova y Rovira-Collado, 2019, p. 2016).

Facebook, Twitter, *blogs*, Instagram, etc. son vías válidas para los nuevos poetas que suelen añadir a los versos imágenes o música, aprovechando así el sistema multimedia, hibridizando cultura escrita y cultura de la imagen. En este contexto, podemos considerar que la *videopoesía* es un género en crecimiento, que promociona el texto poético a través de los medios más visitados por los jóvenes: los vídeos de Internet.

> "En los últimos años, aparecen nuevas formas de difusión literaria a través de las redes sociales. *Facebook*, *YouTube*, *Twitter* e *Instagram* se han plagado de citas literarias, de fotos de poemas y también de productos que han surgido de la fusión de la tecnología y literatura. La inmediatez de Internet y su gran capacidad de conectar el mundo nos permiten acceder a mayor número de textos y personas. Los índices de lectura siguen subiendo, sobre todo los digitales". (Ivanova y Rovira-Collado, 2019, p. 218).

Se trata de una poesía que se da conocer primero en redes sociales, asociada a espectáculos musicales y performáticos, y que más tarde es

publicada en otros medios. Desde sus comienzos ha sido una poesía criticada por presentar una simplicidad directa y expresiva. Rodríguez-Gaona (2019, p. 50) sugiere que hoy se presenta "el poeta como personaje célebre, *influencer* y gestor de comunidades y que su resultado es "la escritura de una juventud neorromántica, popular e interactiva" (p. 100). En este sentido, se ha señalado el choque generacional entre los viejos poetas que consagró la cultura escrita y los nuevos que se sirven de la cultura de la imagen (Jauralde, 2019). Las nuevas formas de lectura introducidas por el mundo digital también nos han llevado a un cambio de paradigma en la recepción de la literatura porque se produce un paso de la mera recepción a ser recepctores y productores potenciales:

> […] el concepto de poesía que manejan estos autores y que merece ser estudiado aparte, enlaza con la inmediatez de lo vivido y lo sentido, muy en la línea de los poemas que casi todos los adolescentes escriben y que no incluye ningún tipo de consideración formal o desvío de la norma en aras de la poeticidad. [Regueiro-Salgado, 2018: 73)

Por todo ello, se ha remarcado el interés que esta literatura ha despertado en una nueva generación de jóvenes que demandaban una literatura directa y simplificada que respondiera a sus intereses y emociones:

> Y ésas eran exactamente las características de los escritores surgidos de las redes: jóvenes de su misma generación […], que reflejaban en sus textos las preocupaciones y esa "nueva sentimentalidad" de su promoción utilizando un discurso simplificado, directo, sin ningún tipo de preocupación estilística arquitectónica en la construcción poemática, por decirlo de alguna manera. [Sánchez-García y Aparicio- Durán 2020, p. 44)

Gracias a Instagram y a una nueva generación de poetas la poesía se ha puesto de moda. Según Graell, 2021 la poesía ya no es un género minoritario: en apenas cinco años dobló su número de lectores pasando del 6% en 2012 a un 11% en 2017 (lo que supone 28 millones de estadounidenses), según un macroestudio del National Endowment for the Arts. En España, según el Barómetro de Hábitos de Lectura 2020, el 1,3% de los lectores (esto es un 64% de la población mayor de 14 años) señaló que su último libro había sido de poesía. Los lectores jóvenes se incorporan, por tanto, a esta nueva poesía:

> "La literatura, la poesía, lejos de ser algo propio del pasado, está más viva que nunca y va ganando terreno en aquellos entornos donde, en un principio, no tendría nada que hacer. Solo así se explica que el fenómeno fan se haya reformulado en torno a este género, logrando una afluencia muy destacable de lectores adolescentes y jóvenes en las firmas de libros y los eventos en los que participan los nuevos poetas". (Quiles, 2020, p. 18-19)

Las creaciones poéticas que los internautas comparten generosamente en la Red imprimen una nueva vitalidad y dinamismo a la literatura mundial (Iribarren, 2016, p. 7). Los docentes deberían estar atentos a considerar críticamente este nuevo corpus digital. Dado el movimiento de seguidores de esta literatura entre jóvenes y adolescentes es una poesía que debe ser tenida en cuenta en el ámbito educativo:

> "Se hace preciso replantear la perspectiva en la didáctica de la literatura puesto que el cambio radical de escenario implica, al mismo tiempo, una transformación de la proyección docente". [Martínez y Quiles, 2019)

Por lo tanto, desde la educación debemos estar atentos a este nuevo fenómeno para incorporarlo a las propuestas didácticas que se generen en relación a la enseñanza de la poesía:

> El mediador en lectura no puede cerrarse puertas para la educación literaria, sino todo lo contrario: ha de tender puentes y acortar distancias entre el estudiante y los textos. (Quiles, 2020, p. 22)

La razón es clara, las posibilidades didácticas que se abren con este nuevo género son muchas y diversas, tal como se ha puesto de manifiesto:

> La creación o elaboración de vídeo-poesía en el aula es un recurso que permite, por tanto, un completo e integrador recorrido por el proceso de E/A pues va más allá del desarrollo de la competencia digital. Constituye, por ende, una actividad cuya conjunción de metodologías constructivistas [enfoque por tareas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje competencial, aprendizaje significativo, aprendizaje de conexión interdisciplinar, etc.) ayuda a alcanzar objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma integrada y eminentemente práctica. (Martínez y Quiles, 2019, p. 35)

1.2. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) Y EDUCACIÓN

Las aspiraciones marcadas en el Foro Mundial de Educación celebrado en Incheon (Corea) (UNESCO, 2015) constituyen la llamada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que da lugar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 (Naciones Unidas, 2015a). Los 17 ODS que se presentan en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas desglosan 169 metas y 232 indicadores que resumen los principales desafíos de nuestro mundo. En esta declaración la educación tiene un papel transformador:

> Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. (Unesco, 2015)

Ya en el año 2005 la UNESCO se planteó para abordar el desarrollo sostenible, trabajar en una triple finalidad: a) promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad; b) integrar el desarrollo sostenible e todos los niveles de todos los sistemas educativos; c) intensificar la cooperación internacional a favor de la elaboración y la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación.

En relación a la la educación, se pasa de la instrucción y escolarización a la educación en un sentido más amplio y actual. De "Lograr la enseñanza primaria universal" (ODM2) se pasa a "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ODS4). El Objetivo 4. Educación de calidad supone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La educación es la base para mejorar la vida de los ciudadanos y el desarrollo sostenible. Por tanto, el acceso a una educación de calidad ha de ser universal. En los últimos quinquenios, se han producido importantes avances con relación a la mejora de su acceso a todos los niveles y con el aumento en las tasas de escolarización, sobre todo, en el caso de las mujeres y las niñas. También se ha mejorado en

gran medida el nivel mínimo de alfabetización (Naciones Unidas, 2015a).

Incluir los ODS en el currículum lleva consigo que se establecen relaciones entre lo que se enseña en las clases y las demandas sociales. En consecuencia, se debe atender el contexto socio-cultural desde las aulas con el fin de transformarlo y de incorporar al proceso educativo una visión global de la realidad social (Naciones Unidas, 2015b). Las propuestas que se generan en los diferentes ámbitos educativos deben estar atentas a incluir una pedagogía encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles, tal como se ha señalado:

> "Se introducen temas globales y cuestiones socialmente vivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de visibilizar temáticas sociales actuales que permitan al alumnado tanto desarrollar su capacidad crítica como ampliar la mirada y relacionar lo que aprende en el aula con lo que ocurre en la sociedad. (Martínez Lirola, 2020, p. 28-29).

2. OBJETIVOS

Nuestra investigación contempla los objetivos siguientes:

- Elaboración de un proyecto didáctico basado en la la producción de textos poéticos y en la elaboración de videopoemas relacionados con las temáticas sociales implícitas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
- Comprobar si la poesía es un género apto para hacer pensar y transmitir temas sociales en contextos educativos.
- Explorar las posibilidades expresivas, creativas y educativas del videopoema como género híbrido.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

Describimos y analizamos, como investigadores participantes, un proyecto interuniversitario, desarrollado durante el curso 2020-2021, en el que han intervenido dos docentes y dos grupos de maestros/as en

formación de dos universidades (Universitat de València y Universitat de Barcelona) que han trabajado de forma colaborativa en la creación de videopoemas y proyectos didácticos para la lectura y escritura poéticas, relacionados ambos con los ODS. Realizamos un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1998) con estudiantes de dos universidades que trabajan cooperativamente en un proyecto.

- En la Universitat de Valencia, estudiantes de tercer curso del Grado de Educación primaria de la asignatura "*Propostes didàctiques en llengua i literatura"*
- En la Universitat de Barcelona, estudiantes de primer curso del doble Grado Infantil/Primaria, de la asignatura *"Llengua catalana per a l'ensenyament".*

Practicamos un análisis de contenido, entendido como técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (Krippendorff 1990, p. 8), consistente en categorizar, codificar y clasificar los datos en función de su interés para interpretar adecuadamente los significados de los comentarios emitidos por los sujetos participantes.

3.2 Proyecto "videopoesía y ods"

La secuencia de actividades ha tenido diversas fases. Los estudiantes, distribuidos en grupos mixtos (por lo general, grupos de tres: dos estudiantes de Valencia y uno de Barcelona), tomaron uno de los 17 ODS como punto de partida para la creación de un poema, que posteriormente fue trasladado al formato vídeo, haciendo uso de recursos artísticos y audiovisuales, en una operación de transliteracidad. La propuesta contempló la lectura de textos poéticos relacionados con los ODS, entre los cuales muestras de poesía visual, como paso previo a la creación poética, que culminó en la producción de un poema de denuncia social y de un videopoema. A continuación, se diseñaron propuestas didácticas para un curso de primaria.

Para la evaluación de la propuesta poética se utilizaron criterios como la originalidad, el desarrollo de la creatividad, la calidad de la escritura poética, la calidad de la recitación, el impacto en la recepción y, muy

especialmente, la adecuación de los poemas y los textos multimodales a la temática social de los ODS.

Para la elaboración de las propuestas didácticas se contempló el contexto social y escolar y la relación de las actividades desarrolladas con los objetivos, competencias y contenidos.

En el videopoema "Cau la nit" se puede observar el trabajo de colaboración entre las alumnas de diferentes universidades. Con relación al ODS núm. 2 desarrolla una crítica social hacia los problemas de alimentación con una precisa selección de imágenes y de versos que ponen hincapié en dicha situación.

FIGURA 1. *Fotograma del Videopoema "Cau la nit"*



Fuente: Irene Santonja, Paula Sánchez, Alicia Quiñones y Carlota del Cerro (https://bit.ly/3zSNhVB)

CAU LA NIT
Hui surt el Sol.
M'acomiade del llit,
surt del bressol.
Els carrers bramen alegria,
Cride.
No vull ser un mussol.
L'aparador del cantó em somriu.
El vestit de flors dona el bon dia.
L'espill calla.
Silenci, cau la nit.
Sent nostàlgia de mi mateixa,
el meu cos ha canviat
Sóc presonera de les aparences.

El meu benestar depén de la fam,
les mirades són miratges.
Ment inconformista, autodestrucció.
Sents que no avance?
Sents que no retrocedisc?
Silenci, cau la nit.
No demane consol,
no somie amb comprensió.
Sent por de mi,
no controle els meus pensaments.
un descontrol, la meua obsessió.
Tal vegada demà surta el Sol.

Otro ejemplo de vídeopoema representativo es el titulado "¿Per què?", donde las alumnas reflejan las desigualdades existentes entre personas nacidas en diferentes partes del mundo. Imágenes sobrecogedoras y un texto punzante para poner de manifiesto estas importantes cuestiones.

FIGURA 2. *Fotograma del Videopoema "Per què?"*



Fuente: Carla Serrano, Carmen Moreno y María Amador (https://bit.ly/3jN6dPV)

PER QUÈ?
Per què ha de ser diferent
viure al nord que al sud,
al llevant que al ponent?

Has nascut ací,
és el teu destí.
Per què no mirem més enllà,

més enllà de les trinxeres
que limiten les fronteres?

Has nascut ací,
és el teu destí.

Per què vivim en un món desigual,
on tot és blanc o negre,
on tot és cara o creu?

Has nascut ací,
és el teu destí.

Per què vivim en aquesta societat
on estem condicionats,
i el diferent és rebutjat?

Has nascut ací,
és el teu destí.

Per què?
Perquè des que naixem el nostre camí està escrit,
escrit per tot allò que un mateix no ha decidit.
Per què?

Per què no reaccionem?
Trenquem els murs!
Tots som ciutadans del mateix món,
per què els drets no arriben a tothom?

Has nascut ací,
és el teu destí.

4. RESULTADOS

El cuestionario, cuyos resultados serán a continuación objeto de nuestro análisis, fue respondido por 47 estudiantes, 20 de primer curso, de la Universitat de Barcelona, y 27 de tercer curso, de la Universitat de València.

Si analizamos los resultados de los cuestionarios que se pasaron al finalizar la intervención didáctica, resulta significativo que en los que

serán futuros maestros y maestras de los 47 que respondieron a la pregunta solo 16 manifiestan que les gusta mucho leer.

En este sentido, solo el 53 por ciento manifestó que la poesía es de sus preferencias lectoras.

Y, en cuanto a los géneros literarios preferidos, un 78'8% (37 alumnos) manifestó que la narrativa es su género preferido. Por solo 3 alumnos que dijeron que era la poesía.

Como respuesta a las preguntas que planteaban si consideran interesante trabajar la poesía en la escuela, si creen que la poesía puede contribuir a hacer pensar y si piensan que la poesía es un género apto para transmitir temas sociales, todos los estudiantes encuestados manifestaron categóricamente que sí.

Entre los autores de poesía conocidos por los estudiantes destacamos tres grupos con más de dos alusiones.

- Poetas de la literatura castellana: Miguel Hernández (7), Antonio Machado (4), Federico García Lorca (4), Pablo Neruda (4) y Gustavo Adolfo Bécquer (3).
- Poetas de la literatura catalana: Vicent Andrés Estellés (3), Joan Maragall (3), Joana Raspall (2), Josep Carner (2) y Maria Mercè Marçal (2).
- Poetas instagramers: Defreds (7), Miguel Gane (3) y Bebi Fernández (2).

El conocimiento de estos últimos autores se conecta con el uso de las redes sociales para la lectura de poesía, como muestran los soportes en que se practica esta lectura:

- Libros en papel: 23 (48,9%)
- Libros digitales: 4 (8,5%)
- Redes sociales: 20(42,6%)

Pasamos a continuación al análisis de las diferentes categorías estudiadas, acompañadas de las diferentes unidades de significado que las justifican.

En primer lugar, el interés del trabajo de la poesía en la escuela.

> Sí, los niños aprenden a pensar y a comunicarse gracias a la lectura de los poemas, puesto que comparten con los compañeros aquello que más les ha gustado, además leen en voz alta, mejorando así su confianza y seguridad en un mismo. Desarrollan su creatividad en la hora de crear poemas. (10)[76]

> Sí, puesto que acostumbra a ser vista como un género muy ajeno y alejado del que podemos escribir y crear como alumnos. Generalmente hablando, se acostumbra a tener mucho miedo y respeto a la poesía. (21)

> Sí. Es complicado, porque escribir poesía es más complicado que escribir un texto narrativo, pero pienso que puede ayudar a desarrollar nuevas competencias. Y leerla es muy divertido: la poesía tiene una musicalidad especial. (29)

> Sí, pienso que es una manera que podemos enseñar al alumnado para expresarse a través del arte, en este caso el arte de escribir (30)

> Sí, puesto que se trata de un género en el que el alumnado puede expresar y trabajar los pensamientos y sentimientos propios, aprender aspectos de la lengua y modelar el tono de voz según la finalidad de esta, fomenta la creatividad, mejora el idioma, etc. (40)

> Sí. Considero que se uno género que da gran libertad a la imaginación a la creatividad... y no se explica de manera divertida en la escuela, sino que siempre se basan en la explicación de la estructura y autores clásicos (44)

En segundo lugar, la contribución de la poesía a hacer pensar.

> A menudo, cuando leo poesía veo reflejado en el poema pensamientos que pasan por mi cabeza y que yo misma no sabría explicar, te hace sentir identificado. (10)

[76] Debemos indicar que la mayor parte de los comentarios de los estudiantes se han presentado escritos en catalán. Ofrecemos aquí su versión castellana. Indicamos entre paréntesis el número de identificación del participante.

Está claro que sí. Pensamos en aquello que las palabras nos quieren decir de manera implícita, nos vienen recuerdos personales al leer determinada poesía... (15)

Sí, porque te hace buscar el sentido figurado de lo que dice, su trasfondo. (17)

Sí, porque tienes que captar el sentido y el significado que se esconde detrás del poema. (25)

Sí, pues a partir de ésta accedemos a otra manera de comunicarnos, de utilizar las palabras y su significado desde otra perspectiva. (26)

Sí, porque tienes que pensar cómo quieres ligar los conceptos de manera breve y, si procede, rimando. Y si ya se sigue una estructura concreta y no es un poema libre... Se tiene que pensar mucho más, puesto que requiere un esfuerzo más grande clavar el número exacto de sílabas y la orden de las rimas. (28)

Como todas las creaciones literarias, sí, y más si puedes establecer paralelismos con tu vida o acciones cotidianas, puesto que lo comparas y te hace pensar mucho. (32)

A continuación, la valora la poesía como género apto para transmitir temas sociales.

Sí, creo que gracias a un poema podemos tocar cualquier tema y que es apto para transmitir temas sociales, un poema no es una historia que quizás al final te acabas aburriendo y no lo escuchas, porque es demasiado larga. Un poema es un texto muy breve con ideas centrales que te llegan y te hacen pensar. (9)

Sin duda, puesto que la poesía te da el poder de transmitir pensamientos y sensaciones de manera estética y creativa, por lo cual es posible escribir sobre temas sociales, aumentando la atención y el interés para pararse a leer e intentar descifrar el que el poema cuenta. (10)

Sí, porque es una forma de denuncia social y, además, en la actualidad se suele emplear bastante. (14)

Totalmente, puede conseguir captar la atención de los receptores puesto que en forma de metáforas y otros recursos te puede crear una imagen o, incluso, una sensación de lo que significa un hecho social para un grupo de la sociedad. (19)

Sí, puesto que la poesía puede tratar todo aquello que nos gusta o nos emociona, pero también todo aquello que nos preocupa. Uno de estos

temas puede ser un tema social que denunciamos o que queremos mejorar (lo transmitimos con la poesía). (38)

La siguiente categoría es el género de la videopoesía en relación con sus posibilidades expresivas y educativas.

Es muy interesante, las palabras acompañadas de unas imágenes y una música de fondo, te ayudan a representar aquello que estás escuchando y bien es verdad que es muy emocionante. (8)

La elaboración de un videopoema da la oportunidad al alumnado de fomentar su creatividad, puesto que tiene total libertad para expresar sus ideas, tanto a través de palabras como de imágenes que las acompañan, introduciendo así las TIC. (9)

Más posibilidades que un poema como tal porque se juntan elementos textuales, visuales y sonoros. (15)

Creo que se una manera muy visual de mostrar una temática. Al mismo tiempo, se combina una literatura tradicional con técnicas digitales más actuales, lo que lo hace un recurso muy completo. (18)

En el ámbito expresivo tienes una oportunidad más grande de hacer llegar el mensaje que tú buscas dar al espectador, puesto que no solo hay la escritura, sino que también juega un papel importante el apoyo visual. En cuanto a las posibilidades educativas, cuando seamos profesoras nos encontraremos ante un alumnado altamente visual, por lo tanto, el formato videopoema puede ser una manera garantizada de captar la atención de éste antes que la lectura de una poesía convencional. (19)

De expresivas, infinitas, puesto que los alumnos pueden soltar su imaginación y crear un videopoema como más les guste. Educativas hay muchas: si lo hacen solo con recursos digitales, aprenden sobre éstos; si hacen dibujos, desarrollan características propias de las artes plásticas... (26)

El formato del videopoema permite fusionar la poesía con las nuevas tecnologías, de forma que permite tanto desarrollar tu lado creativo a la hora de escribir un poema como trabajarlo teniendo como apoyo el mundo digital, lo cual te permite aprender de los dos. (42)

Pretende crear una atracción y un entusiasmo en cuanto a la lectura del poema. (43)

Considero que la poesía en sí escrita ya es expresiva, pero lo visual facilita aún más su expresividad. (45)

En relación a los recursos esenciales para la introducción de la poesía en las aulas destacamos los siguientes.

> Un buen recurso para introducir la poesía en las aulas seria realizar talleres poéticos, en los cuales, mediante consignas previas, el alumnado tiene que crear su propio poema. De este modo, se trabaja la confianza en sí mismos para elaborar poesía y se fomenta el gusto de leer y crear poesía como herramienta para transmitir emociones. (9)

> Hacerlo de manera atractiva, presentarla en formatos que ellos ya conocen (adivinanzas, pareados...) y hacerlo más visual (caligramas, videopoemas...). Trabajarlo en grupo. (28).

> La selección y lectura de poemas sencillos que sean atractivos y que los alumnos puedan añadir o cambiar un verso a partir del poema original. (30).

Sobre la consideración de la importancia de los ODS en la sociedad y en la educación destacamos los comentarios siguientes.

> Mediante la educación podemos formar a la ciudadanía, desarrollar el espíritu crítico y dar pautas para buscar y contrastar información. De este modo, se convertirá en el motor de cambio para conseguir un futuro positivo, más respetuoso para nosotros y el planeta. (15)

> Los ODS son importantes en la sociedad y, en especial, en la educación puesto que reflejan las problemáticas que actualmente caracterizan, desgraciadamente, la sociedad. Por eso, hace falta que desde la educación haya una voluntad de concienciación y de trabajo sobre estos objetivos, puesto que estamos educando las generaciones que pueden aportar las soluciones a estas problemáticas. (20)

> Porque son objetivos esenciales que tenemos que conseguir para estar en un mundo con derechos e igualdades para todos, así como un mundo limpio y verde. Es necesario trabajar con los niños estos temas desde que son pequeños para hacerlos partícipes en la sociedad. (31)

> Los ODS pretenden erradicar todas las injusticias y desigualdades de la sociedad actual en todos los ámbitos, por lo tanto, ayudan a progresar como sociedad. En la educación, fomentan el desarrollo del pensamiento crítico e incitan a actuar de manera correcta ante el medio ambiente. (40)

También se ha puesto en valor la colaboración que ha tenido lugar con estudiantes de otra universidad.

> La oportunidad de conocer nuevas personas que tienen la misma expectativa de futuro que tú y poder trabajar juntos con la posibilidad de aprender cualidades y facultades de ellos. (8)

> Destacaría la oportunidad de intercambiar conocimientos y opiniones, compartir experiencias como universitarios, aprender los unos de los otros y ganar experiencia en trabajo en equipo y colaboración. (10)

> Conocer otras formas de trabajar y compartir experiencias de lugares diferentes, así como conocer gente otros lugares con una variedad lingüística diferente. (43)

5. DISCUSIÓN

A continuación, pondremos en relación las propuestas didácticas elaboradas por los estudiantes con estudios y proyectos divulgados en los últimos años. Debemos señalar que las intervenciones más habituales para la inclusión de los ODS en el currículo de la educación primaria y secundaria obligatoria parten del uso de los huertos escolares, a los cuales se aplican metodologías activas en la educación literaria (Albacete, 2020). De todos modos, debemos aludir un proyecto escolar específico que utiliza la poesía y los ODS. Se trata del proyecto POETAS 2030, destinado a niños y niñas comprendidos entre los 6 y los 12 años, introduce a niños y niñas de forma amena y divertida en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible a partir de una metodología participativa y cooperativa. De esta forma se promueve que todos los integrantes del grupo tomen parte activa, contribuyendo a la construcción de reflexiones acumulativas a partir del trabajo personal de cada participante:

> El proyecto apela a que los niños y niñas pongan en marcha recursos como la imaginación, la creatividad y la reflexión crítica y constructiva, utilizando el juego como un elemento fundamental para que la experiencia se convierta en vivencial, lo que la dota siempre de un mayor significado. (Vázquez, 2020, p. 138-139).

En relación con la videopoesía destacamos la experiencia del CEIP Plurilingüe Pepe de Xan Baña de la parroquia de Castriz en Santa Comba que utiliza este género para acercarse al mundo de la literatura, la música y la imagen desde una perspectiva holística y estimulante para el alumnado, entre el aula de música y la radio escolar. (Porto, 2019)

Nuestra propuesta ha optado por la creación de los propios poemas, después de la comparación entre dos tipos de videopoemas, los basados en textos canónicos y los creados por autores que divulgan sus creaciones en la red, un paso que se contempla también en la propuesta didáctica para educación secundaria elaborada por Ivanova (2017).

Tal como hemos comprobado en nuestro proyecto, algunos estudios anteriores, con los que coincidimos, han destacado las posibilidades que la incorporación del videopoema en las aulas ofrece en el ámbito de la educación lingüística y literaria:

> Este recurso permite, entre otros objetivos, acercarnos a la poesía en un espacio multimodal, establecer contacto con autores/as emergentes y crear vínculos entre las nuevas poéticas y el canon. Es más, mediante la elaboración de vídeo-poemas podemos reflexionar y planificar un texto escrito, seleccionar la dimensión poética de las palabras, jugar con las asociaciones entre texto, imagen y sonido, y aprender a manejar herramientas TIC así como códigos comunicativos diversos. (Martínez y Quiles, 2019)

Podemos relacionar también nuestros resultados con el trabajo de Pfeiler (2016), que entiende la videopoesía como una reinvención necesaria de la poesía para adaptarse a las nuevas formas de creación y de difusión de la cultura, y define este nuevo género híbrido como una combinación de pasión creativa, experimentación intermedia y transgresión. En este sentido, la profesora reivindica los buenos resultados obtenidos con sus alumnos en el entorno de la video poesía elaborados a partir de poemas del canon tradicional.

Por último, nuestros resultados entran en diálogo con el Trabajo de Fin de Máster de Anna Riera (Riera, 2017), basado en el proyecto para secundaria llamado “Llums, càmera, ¡poesia!" consistente en la elaboración de un videopoema en grupo cooperativo, que en este caso ponía centro en el desarrollo de la oralidad a través del género poético. Se tratan los ámbitos digital, artístico, lingüístico y literario y el de cultura y valores y se usa la creatividad y la participación grupal, con ingredientes como la emoción.

6. CONCLUSIONES

En relación al primero de nuestros objetivos de investigación ("Elaboración de un proyecto didáctico basado en la la producción de textos poéticos y en la elaboración de videopoemas relacionados con las temáticas sociales implícitas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)") podemos concluir que el proyecto ha sido llevado a cabo de forma satisfactoria. Hemos mostrado las posibilidades que la creación poética y los recursos multimodales ofrecen a las maestras y maestros en formación para la reflexión en clave artística sobre la necesidad de trasladar al terreno educativo los ODS que, a su vez, se han concretado en unas propuestas didácticas para la educación primaria que incorporan estos planteamientos. Destacaríamos, además, el interés del trabajo cooperativo interuniversitario, tal como lo expresa una de las estudiantes:

> He aprendido a trabajar con personas que desconocía y que tenían nuevas formas de trabajo. He aprendido más sobre el mundo de los ODS, que solo tenía una pequeña idea y desconocía todo el resto. En general me ha gustado mucho, puesto que a la vez lo hemos relacionado con la poesía y esto ha sido muy divertido, dinámico y entretenido. (7)

En relación al segundo objetivo ("Comprobar si la poesía es un género apto para hacer pensar y transmitir temas sociales en contextos educativos") damos la voz a dos de nuestros estudiantes que expresan en primera persona la percepción sobre las posibilidades del género poético:

> He aprendido a cómo podría trabajar los ODS en las aulas de primaria a partir de un poema, así como que el poema es un medio óptimo para poder dar a conocer problemáticas que vivimos día a día. Y también, utilizar el videopoema para dar facilidad de comprensión como también, llegar más allá, dado que con las imágenes podemos despertar también los sentimientos, llamar la atención y concienciar al público de lo que está pasando a nuestro alrededor. (29)

> En primer lugar, he aprendido aspectos en relación al ODS trabajado así como he fomentado mi creatividad en relación en la poesía. Además, he aprendido a trabajar con el formato de videopoema y hacer un trabajo con una alumna de otra universidad me ha servido para aprender nuevas maneras de trabajar, lo cual me ha gustado mucho. (41)

En relación al tercero de nuestros objetivos ("Explorar las posibilidades expresivas, creativas y educativas del videopoema como género híbrido") hemos evaluado veintitrés videopoemas que nos han demostrado las posibilidades del género en contextos educativos. Como se ha visto, la poesía es un género proclive a ser maridado con expresiones multimedia, lo que permite retornar a una nueva oralidad (Iribarren 2016b, 284). A este respecto, ofrecemos dos muestras de comentarios de las estudiantes participantes:

> Más allá de los contenidos teóricos de todo el que significa los ODS y el trabajo que hay detrás del proyecto, he aprendido didácticas, recursos, pasos para llevar a cabo una unidad didáctica... Además, se nos ha dado la oportunidad de ejercitar nuestra creatividad y me llevo una experiencia muy enriquecedora tanto académicamente como personalmente. (20).

> He aprendido que es esencial tratar temas que componen el día a día de nuestra sociedad, y pienso que hacerlo en forma de poesía crea de forma indirecta que los niños tengan más interés y muestren más atención. Además, es una forma de fomentar la creatividad y el arte. (36).

7. REFERENCIAS

Albacete, J. (2020). *La educación literaria y ambiental en un mundo cambiante.* (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. https://bit.ly/3n8pFZK

Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación, 32*(2), 249-259.

Bataller, A. (2010). Del poema al poemari: un model de seqüència didàctica basat en l'escriptura poètica. En M. García, P. Ribera, A. Costa, M. D. García, P. García, A. Iglesias, M. del Pozo y C. Rodríguez (Eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, (pp. 327-338). Universitat de València.

Bataller, A. (2015). El taller de escritura poética y la educación literaria. En X. Núñez, A. González, C. Pazos y P. Dono (Eds.), *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas*, (pp. 101-118). Edições Húmus.

Bordons, G. (2016a). La poesia, fanal de l'educació, *Temps d'educació*, *50*, 11-30.

Bordons, G. (2016b). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción, *Edetania, 49*, 45-60.

Clopés, J. (2020). *Joan Brossa a l'aula: de la creació a la reflexió*. (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona].

Graell, V. (2021, 3 de marzo). Cuando la poesía es 'cool' y los escritores se convierten en 'influencers. *El Mundo. Papel del Sábado*, p. 40. https://bit.ly/3h6eQn9

Iribarren, T. (2016). Obras poéticas domésticas en Internet: Libertad y creatividad. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras* 13: 1-10. https://doi: 10.15645/Alabe2016.13.8.

Iribarren, T. (2017). Subaltern mediators in the digital landscape. The case of video poetry. *Target, 29*(2), 319-338. https://doi: 10.1075/target.29.2.07iri.

Ivanova, M. D. (2017). *Marwan y los videopoemas: nuevo rumbo de la poesía en el aula de Secundaria* (TFM, Universitat d'Alacant]. https://bit.ly/3BK3tc9

Ivanova, M. D. y Rovira-Collado, J. (2019). Poesía, imagen y vídeo en educación secundaria: posibilidades de los videopoemas, *E.SEDLL* 1, 213-229.

Jauralde, P. (2019). La poesía en la era de internet. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, 28*, 299-305.

Konyves, T. (2011). *Videopoetry: Un Manifiesto*. Consultado el 5 de septiembre de 2021. https://bit.ly/3jNKM1m

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, *82*(2), 27-45. https://doi. org/10.35362/rie8223596

Martínez, A. y Quiles, M. Q. (2019). Poesía visual y vídeo-poesía. En M. Campos y D. Escandell (Eds), *Poesía en red y ciberpoesía*, (pp.32-40). Fundación Cultural Miguel Hernández.

Naciones Unidas (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Consultado el 5 de septiembre de 2021. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Naciones Unidas (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* Consultado el 5 de septiembre de 2021. https://undocs.org/es/A/RES/70/1

Pfeiler, M. (2016). Poetry Films: Cultural Resistance and Creative Reinvention. *Poetryfilm Magazine,* 23.

Porto, A. (2019). 1,2,3… poesi, la, sol. Proposta didáctica para a creación de videopoemas en educación primaria. *Eduga: revista galega do ensino*, *78*.

Quiles, M. C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de *booktubers*, *bookstagrammers* y *followers*, *Contextos educativos*, *25*, 9-24.

Regueiro-Salgado, B. (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven, *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, *17*(1), 68-77.

Riera, A. (2017). La vídeo poesia: un projecte didàctic. (Trabajo Fin de Máster, Universitat Oberta de Catalunya] https://bit.ly/3DQdWF0

Rodríguez-Gaona, M. (2019). *La lira de las masas. Internet y la crisis de la ciudad letrada: una aproximación a la poesía de los nativos digitales.* Páginas de Espuma.

Sánchez-García, R. y Aparicio- Durán, A. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *25*, 41-53.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Consultado el 5 de septiembre de 2021. https://bit.ly/2X1gkrV

Vázquez, I. (2020). Proyecto POETAS 2030. Laboratorio de creación poética para un futuro sostenible, *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, *120*, 135-144.

LA LABOR DEL PROFESORADO DE LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE ANDALUCÍA ANTE LA DOCENCIA ONLINE: ¿QUÉ OPINA EL ESTUDIANTADO?

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

ALBA CÓRDOBA-CABÚS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 obligó en marzo de 2020 a suspender la docencia de carácter presencial en España tras la declaración del estado de alarma y el consecuente confinamiento de toda la población. Esto exigió una rápida adaptación tanto del profesorado como del alumnado de todos los niveles educativos a este nuevo contexto marcado por la no presencialidad y la docencia online. La rapidez en el desarrollo de los hechos generó, en un primer término, un panorama de incertidumbre al que tuvieron que hacer frente ambos colectivos para poder solventar con éxito los meses que aún restaban para la finalización del curso 2019/2020.

Ante este nuevo escenario las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desempeñaron un papel fundamental para poder desarrollar la docencia virtual. Si bien esta obligada transición no estuvo exenta de dificultades en cualquier nivel educativo debido a numerosos factores –como, Por ejemplo, la falta de formación del profesorado, la carencia de dispositivos electrónicos individuales en las casas, etc.–, en el caso de la enseñanza musical la aplicación de la docencia no presencial resultó aún más compleja, debido a la preponderancia de los modelos educativos tradicionales en los conservatorios de música (Bautista y Fernández-Morante, 2018; Díez y Carrera, 2018). A la luz de los

hallazgos de los citados autores, las enseñanzas artísticas presentan una cierta resistencia a la innovación tecnológica y/o pedagógica, siendo moderada la incidencia de las nuevas tecnologías en estos centros educativos.

Asimismo, las particularidades propias de las titulaciones musicales suponen indudables obstáculos para que la formación del alumnado se pueda garantizar de manera óptima. En este sentido, además de las materias prácticas individuales –la especialidad en la que el estudiantado está matriculado–, el currículo también contempla otras materias prácticas grupales –orquesta, música de cámara, coro, *big band*, etc.–. En el caso de estas últimas, la no presencialidad conlleva la pérdida de la razón de ser de estas asignaturas, cuyo propósito principal es el aprendizaje de la interpretación musical de manera conjunta.

Al hilo de lo anterior, los hábitos de estudio también sufrieron una notable alteración, ya que, además de la interacción alumnado-profesorado que el aprendizaje de un instrumento musical implica, los estudiantes, ante el cierre de los centros, no pudieron disponer de las zonas habilitadas –cabinas insonorizadas– que, de manera general, los conservatorios ponen a disposición de sus estudiantes. Todas estas circunstancias han supuesto que el seguimiento de la enseñanza en los conservatorios de música españoles hayan "evidenciado dificultades" durante el confinamiento (Palau, Mogas y Ucar, 2020, p. 118).

Por ello, resulta interesante explorar las percepciones y valoraciones de los estudiantes de los conservatorios superiores de música de Andalucía –Málaga, Sevilla, Granada, Córdoba y Jaén– acerca de la labor del profesorado durante el periodo de confinamiento en el que tuvieron que desarrollar su labor de manera online. Si bien existen diversos estudios sobre la educación online y la integración de las nuevas tecnologías en los conservatorios de música (Orman y Whitaker, 2010; Koutsoupidou, 2014; Cayari, 2018; Waldron, Mantie, Partti y Tobias, 2018; King, Prior y Waddington-Jones, 2019; Bayley y Waldron, 2020), así como en la enseñanza musical durante el periodo de educación primaria y secundaria (Álvarez-Rodríguez, Bellido-Márquez y Atencia-Barrero, 2019; Payno, 2019) salvo contadas excepciones (López-Martín y Córdoba-Cabús, 2020; Palau, Mogas y Ucar, 2020) no se ha puesto el foco

sobre la educación musical virtual durante el periodo de confinamiento. Tampoco abundan los trabajos que se centran en el alumnado, explorando sus impresiones y valoraciones sobre las prácticas educativas vinculadas con las nuevas tecnologías en la enseñanza musical. Por tanto, con este trabajo se pretende paliar, al menos de manera parcial, este vacío en la literatura científica relativa a la formación musical.

1.1 Las nuevas tecnologías como herramientas de innovación educativa

La irrupción y consolidación de las nuevas tecnologías y los dispositivos móviles han transformado en las dos últimas décadas el paradigma educativo (Mengual, Juarez, Peydró y Vercher, 2013), si bien su incidencia también se ha visto reflejada en otros ámbitos como la comunicación, la política o la sociología, entre otros. En este sentido, el empleo y la integración de las TIC en las aulas en cualquier nivel educativo resulta cada vez más habitual, aunque sigue habiendo una cierta resistencia a utilizar decididamente las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso que nos ocupa –la enseñanza superior musical–, como se ha señalado, la integración de las TIC es, aún si cabe, más lenta y dispar que en otras etapas educativas (Díez, 2018; López-Martín y Córdoba-Cabús, 2021). Sin embargo, este discreto protagonismo de la tecnología en la enseñanza musical resulta paradójico al comprobar los numerosos efectos positivos que estas prácticas educativas repercuten en el alumnado. Algunos de estos son el desarrollo de las destrezas auditivas, la lectura entonada, las destrezas rítmicas, el fomento de la imaginación, un incremento de la involucración del estudiantado en la formación y una mayor comprensión de aspectos teóricos (Galera y Mendoza, 2011; Martínez, 2014; Bernabé y Azorín, 2015; Timiraos, 2015; Masdéu, 2015; Rosas, Rocha y Behar, 2016).

No obstante, resulta preciso detenerse en la aportación de Serrano (2017), quien matiza que la incorporación de la tecnología a la docencia no asegura *per se* mejoras en el aprendizaje, sino que depende de la mediación y la planificación que lleve a cabo el docente. Por otra parte, Aldunate y Nussbaum (2013) y Sailer, Schito, Kiefer y Raubal (2015)

defienden que la selección de la herramienta adecuada es una de las cuestiones más relevantes en este proceso. En cualquier caso, las TIC no deben concebirse como un sustitutivo de los métodos de enseñanza convencionales, sino como un recurso complementario al servicio del profesorado (Romero, 2004). Al hilo de esto, la formación del profesorado en materia tecnológica resulta fundamental para el éxito de estas prácticas educativas. Los estudios existentes sobre el empleo de las TIC en los conservatorios de música atestiguan que, en líneas generales, la mayoría del profesorado no se siente capacitado para aplicar las nuevas tecnologías en su labor de enseñanza (Belló, 2011; Roig y Moncunill, 2012; Berrón, Balsera y Monreal, 2017), si bien muestran un notable interés y admiten que los centros disponen de equipamiento tecnológico. Esto evidencia ciertas carencias formativas y, por tanto, la necesidad de una mayor formación en ese aspecto.

Asimismo, esta falta de formación se ve reflejada en los usos que hace el profesorado de las TIC en su tarea de enseñanza, predominando la utilización para comunicar, motivar y transmitir información (Cabero y Marín, 2014). Por su parte, es escasamente frecuente la utilización de las tecnologías con un propósito de innovación educativa (Cabero y Marín, 2014).

En este escenario, Díez y Carrera (2018) ahondan en los posibles factores causantes de estas deficiencias. Por una parte, la necesidad de incentivar la investigación académica entre el profesorado de los conservatorios de música, así como ofrecerles o dotarles de una mayor formación tecnológica. Y por otra, el cuestionable reconocimiento que las administraciones públicas hacen del profesorado de las enseñanzas artísticas, lo que dificulta el tan necesario "cambio generalizado en la realidad educativa" (Díez y Carrera, 2018, p. 52).

Vinculado con esto último, los trabajos de Gewerc y Montero (2011) y Sánchez, Ramos y Sánchez (2014) ponen el foco sobre las políticas educativas referidas a la formación del profesorado. En estas investigaciones no se detecta una verdadera motivación por reformar la enseñanza, sino más bien un simple interés por dotar a los futuros docentes de una formación técnica básica.

En relación a la formación inicial del profesorado, son numerosos autores (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010; Losada, Valverde y Correa, 2012; Fernández, Fernández y Cebreiro, 2016) los que abogan por integrar las TIC en el currículo académico desde las primeras etapas de aprendizaje de los futuros docentes, cuya aplicación esté enfocada a la dimensión didáctica y pedagógica que ofrecen las nuevas tecnologías. Asimismo, Díez (2018, p. 10) destaca la importancia de desarrollar una "actitud reflexiva sobre la enseñanza". En esta línea, desde hace varios años, la Asociación Europea de Conservatorios desarrolla iniciativas con el fin de promover el desarrollo y la difusión de las TIC en la educación superior, a través de actuaciones y medidas encaminadas al fortalecimiento de las capacidades tecnológicas de los docentes y, de esta forma, lograr un cambio en el paradigma educativo en los centros de enseñanza de música superiores.

A su vez, la gestión y la organización de los propios conservatorios influyen de manera relevante en la óptima integración y utilización de las TIC o las herramientas digitales en la enseñanza musical. Así se puede extraer de Sancho, Bosco, Alonso y Sánchez (2015), quienes sugieren que los centros deberían tener en cuenta el aspecto tecnológico en el diseño de los planes de estudio y las guías docentes de cada asignatura.

2. OBJETIVOS

En base a lo expuesto, el objetivo fundamental de esta investigación estriba en explorar las percepciones y valoraciones de los estudiantes de los conservatorios superiores de música de Andalucía –matriculados en el curso 2019/2020– acerca de la metodología y la labor del profesorado durante el periodo relativo a la docencia online. Es decir, el periodo comprendido entre los meses de marzo y junio de 2020. Con esto se pretende dar voz al colectivo del alumnado, aportando, a través de sus experiencias, un conocimiento necesario que contribuya a la reflexión y transformación de las enseñanzas musicales. En este sentido, esto permitirá dilucidar cuál fue el mapa de actuación llevado a cabo

por los conservatorios de música andaluces a raíz de la supresión de la docencia presencial.

Con el ánimo de una mayor profundización y concreción, se establecieron tres propósitos subsidiarios. En primer lugar, interesaba identificar cómo de efectiva consideraba el alumnado que había sido la comunicación con el profesorado durante las clases virtuales (O1). Si bien la comunicación docente-alumnado resulta fundamental para la correcta transmisión de la información y, por ende, un óptimo aprendizaje, la interacción entre estos dos colectivos en el caso de la enseñanza musical ejerce una mayor incidencia e importancia. Vinculado con lo anterior, otro aspecto sobre el que se puso el foco en la presente investigación era examinar, según las percepciones del estudiantado, la capacidad del profesorado para impartir docencia online (O2). Es decir, el grado de confianza o capacitación que el alumnado otorga a su profesorado desde el punto de vista pedagógico. Y, en tercer lugar, evaluar el nivel de satisfacción de los encuestados con la labor desempeñada por el profesorado (O3). Para ello, se tuvieron en cuenta diversas variables referidas a la enseñanza no presencial.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos propuestos en el presente estudio, de carácter exploratorio, se ha empleado el cuestionario como herramienta heurística. La elección de este método de investigación responde a su idoneidad para recabar datos sobre opiniones, actitudes o conocimientos (Canales, Alvarado y Pineda, 1994; Archenti, 2007). Asimismo, debido a las restricciones de movilidad entre provincias y al cierre de los conservatorios de música, el trabajo de campo se llevó a cabo de manera online, lo que, además, ofreció ventajas adicionales en pro de una mayor exhaustividad del objeto de estudio, tal como señalan Díaz (2012) y Pozzo, Borgobello y Pierella (2018). En concreto, el cuestionario se distribuyó a través de la herramienta Google Forms, articulando la dirección y el profesorado de cada centro el envío del cuestionario a su alumnado matriculado en el curso mencionado. Algunas de estas ventajas son, Por ejemplo, la reducción de la intimidación que puede

ocasionar la presencia del encuestador, la ampliación del área geográfica estudiada o una mayor garantía de anonimato.

3.1 Características de la muestra

En cuanto a la composición de la muestra, la encuesta se distribuyó entre todo el alumnado matriculado en el curso 2019-2020 en los cinco conservatorios superiores de música de Andalucía. En la actualidad, esta comunidad autónoma cuenta con cinco centros educativos en los que se ofertan estudios superiores de enseñanza musical. En concreto, estos cinco centros son el Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" (Córdoba), Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" (Granada), Conservatorio Superior de Música "Andrés de Vandelvira" (Jaén), Conservatorio Superior de Música de Málaga y el Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" (Sevilla).

En total respondieron 302 estudiantes, distribuidos, en función del centro, de la siguiente manera: Córdoba (13,9%), Granada (17,2%), Jaén (21,2%), Málaga (21,2%) y Sevilla (26,5%). Atendiendo al sexo, el 56,29% de la muestra son mujeres, mientras que el 43,71% hombres. De manera más detallada se puede apreciar en la Tabla 1.

***TABLA 1**. Composición de la muestra.*

		CSM CÓRDOBA	CSM GRANADA	CSM JAÉN	CSM MÁLAGA	CSM SEVILLA	Total
N		13,9%	17,2%	21,2%	21,2%	26,5%	302 (100%)
Sexo	Hombre	15,2%	13,6%	30,3%	18,2%	22,7%	43,71%
	Mujer	12,9%	20,0%	14,1%	23,5%	29,5%	56,29%
Curso	1º	14,3%	0,0%	35,7%	7,1%	42,9%	9,27%
	2º	8,6%	0,0%	28,6%	31,4%	31,4%	23,17%
	3º	16,7%	12,5%	20,8%	29,2%	20,8%	31,78%
	4º	14,8%	37,0%	13,0%	11,1%	24,1%	35,76%

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Variables susceptibles de análisis

La encuesta se diseñó tomando como referencia estudios previos (Díez y Carrera, 2018; López-Martín y Córdoba-Cabús, 2021), sumándose variables *ad hoc* vinculadas con los propósitos planteados en la presente

investigación. Asimismo, se configuró en torno a tres dimensiones o ejes principales: la comunicación alumnado-profesorado, la satisfacción con la labor docente y la capacidad del cuerpo docente para impartir docencia online.

En cuanto a la estructura de la encuesta, en ella se incluyeron tres preguntas de escala tipo Likert, así como una última pregunta de respuesta abierta en la que se solicitaba al estudiantado que valorase y expusiera más detenidamente su experiencia e impresiones referidas a la docencia online.

Las principales variables estudiadas fueron:

- ¿Cómo de efectiva cree que ha sido la comunicación docente alumno tras la suspensión de las clases presenciales? Siendo 1 "Muy mala" y 5 "Excelente".
- ¿Cuál es su nivel de satisfacción con la labor desempeñada por los docentes? Siendo 1 "Muy mala" y 5 "Excelente".
- ¿Cómo valora la capacidad del profesorado para impartir docencia online? Siendo 1 "Muy mala" y 5 "Excelente".

La realización de las encuestas se llevó a cabo entre los meses de junio y septiembre de 2020. Una vez recabadas las respuestas, con la información obtenida se generó una matriz de datos en el programa estadístico SPSS. Tras esto, se limpiaron las cifras y se realizaron los análisis correspondientes para comprobar las relaciones con el sexo, el conservatorio y el curso. Para las variables nominales se empleó el test de independencia chi-cuadrado y su posterior análisis de residuos tipificados. También se evaluó el tamaño del efecto (TE). Por su parte, para las variables cuantitativas se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney –no cumple el supuesto de normalidad– y el análisis de la varianza de un factor, con el fin de identificar posibles diferencias mediante pruebas *post hoc*.

4. RESULTADOS

4.1 Comunicación alumnado-profesorado

Los resultados de la encuesta reflejan que, en líneas generales, la comunicación entre alumnado y profesorado no ha sido del todo efectiva durante el periodo de docencia online. En un rango del 1 al 5, en el que 1 es "muy mala" y 5 "excelente", las respuestas de casi tres cuartas partes de los encuestados (70,9%) se sitúan en valores comprendidos entre el 1 y el 3. Por su parte, tan solo el 11,26% de la muestra ha calificado de "excelente" la comunicación llevada a cabo con su profesorado.

De manera más detallada, el promedio general registrado es 2,92 sobre 5 (DT=1,156). En este punto, no se infiere que el sexo, el conservatorio ni el curso sean estadísticamente significativos. Esta moderada puntuación también se ve reflejada en los comentarios de varios estudiantes, quienes manifiestan la necesidad de corregir deficiencias comunicativas con el profesorado. "Lo peor ha sido la comunicación entre profesorado y alumnado", "debe de haber un contacto entre el profesor y el alumno para que se pueda mejorar. Lo único que se podría enseñar de manera online son las clases teóricas", "mejoraría la interacción entre docente y alumno" o "en el caso de la clase de instrumento, hace falta algo más que hablar a través de una pantalla. Hay elementos que para aprenderlos o corregirlos requieren un contacto físico casi por necesidad" son, entre otros, algunas de las impresiones del estudiantado encuestado.

En el caso de la pertenencia a un determinado conservatorio, son leves las variaciones en los valores de los cinco centros, si bien el alumnado del Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia" de Granada es el que considera que la comunicación ha sido menos efectiva (2,654). Ligeramente superior son los promedios de los conservatorios de Córdoba (3,048) y Jaén (3,125), ambos por encima de tres puntos. Entre ambos extremos se sitúan los centros de Málaga (2,875) y Sevilla (2,9).

Mayor similitud se aprecia atendiendo al curso, cuyas medias se localizan en un rango de amplitud de tan solo 0,146. Esta es la diferencia entre el curso con mejor valoración (3º: 2,979) y el peor (4º: 2,833). No obstante, resulta preciso destacar algunas medias notablemente superiores al promedio general. Este es el caso, Por ejemplo, del primer curso del conservatorio de Málaga (4), el alumnado de tercero del conservatorio de Jaén (3,7) o el de segundo del conservatorio cordobés (3,667).

Respecto al sexo del estudiantado, los datos permiten dilucidar que las mujeres cuestionan en mayor medida la efectividad de la comunicación con el profesorado (mujeres, 2,847; hombres, 3,015). Aun así, se registra una mayor proporción de suspensos (puntuaciones de 1 y 2) a la faceta comunicativa entre el colectivo masculino (39,39%) que en el femenino (35,29%). En el caso de las mujeres, el valor con mayor frecuencia es 3 (41,18%). Si bien, como se ha comentado, las mujeres se muestran más críticas acerca de la efectividad de la comunicación con el profesorado, como se recoge en la Tabla 2, este patrón no se cumple en todos los conservatorios, siendo la excepción Sevilla (hombres, 2,733; mujeres, 3) y Jaén (hombres, 3,05; mujeres, 3,25).

***TABLA 2**. Valoración por sexo de la comunicación docente-alumnado.*

	General	CSM Málaga	CSM Granada	CSM Sevilla	CSM Córdoba	CSM Jaén
Hombre	3,015	3	3,111	2,733	3,3	3,05
Mujer	2,847	2,8	2,412	3	2,818	3,25

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Satisfacción con la labor del profesorado

Del examen del nivel de satisfacción con la labor desempeñada por los docentes, esta se podría considerar como "medio" o "moderado" (M=3,02; DT=1,161). En esta cuestión sí que se aprecia cierta asociación con el conservatorio como variable predictora. De igual modo que en el apartado anterior, el profesorado del conservatorio de Jaén es el mejor valorado por el estudiantado (3,719), mientras que los docentes de Granada son, de nuevo, los que peor puntuación reciben (2,5). Resulta reseñable que el 65,62% de las respuestas de los encuestados del

conservatorio “Andrés de Vandelvira” de Jaén se sitúa en un rango de entre 4 y 5, lo que contrasta con los resultados del conservatorio “Victoria Eugenia” de Granada, en el que casi la totalidad del alumnado (84,61%) otorga una puntuación igual o inferior a 3. Más próximos al promedio general se localizan los conservatorios de Córdoba (2,809), Sevilla (2,925) y Málaga (3). Asimismo, de manera pormenorizada, los valores u opciones de respuestas que han registrado una mayor frecuencia son las puntuaciones de 3 (35,10%) y 4 (29,14%).

Asimismo, los resultados de las encuestas también nos permiten dilucidar una implicación desigual por parte del profesorado, quienes –algunos de ellos– directamente no adaptaron su labor docente al nuevo escenario online exigido por la pandemia. Precisamente, esto último es uno de los aspectos con los que el estudiantado se muestra más crítico, a lo que se une el elevado nivel de exigencia pese a las excepcionales circunstancias. No obstante, en líneas generales los comentarios del alumnado evidencian una rápida respuesta y un gran interés del cuerpo docente por poder finalizar el curso de manera óptima.

Esta disparidad de visiones quedan patentes en impresiones como “destaco la gran labor que han realizado algunos profesores y mejoraría el control sobre otros, ya que han abandonado sus asignaturas prácticamente”, “el profesorado de las asignaturas teóricas han hecho bien poco durante todo el confinamiento, mejor dicho no han hecho nada”, “muchas asignaturas se han adaptado perfectamente, pero otros profesores no supieron adaptarse y eso supusieron situaciones de gran estrés para el alumnado”, “lo peor ha sido la poca implicación del profesorado por aprender a usar las TIC y ofrecernos una formación un poco más decente dado el nivel educativo en el que estamos” o “poca comprensión de la situación en general a la hora de mandar actividades”.

Si nos centramos en el curso, no se aprecian diferencias significativas (Tabla 3). Estas medias generales oscilan entre 2,886 (segundo curso) y 3,214 (primer curso). En líneas generales, no se detecta ningún patrón que permita definir una cierta tendencia o la satisfacción del alumnado en función de su curso formativo, observándose, en este sentido, notables divergencias. Por ejemplo, el alumnado del primer año de los conservatorios Málaga y Sevilla son los más satisfechos de sus respectivos

centros, mientras que en el caso de Córdoba es, precisamente, en este curso, en el que se encuentra el colectivo más crítico.

***TABLA 3**. Satisfacción por curso con la labor del profesorado.*

	General	CSM Málaga	CSM Granada	CSM Sevilla	CSM Córdoba	CSM Jaén
1º	3,214	4	-	3,167	2	3,6
2º	2,886	2,909	-	2,545	3,333	3,1
3º	3,187	3,143	2,333	3,1	2,75	4,2
4º	2,907	2,667	2,55	3	2,875	4

Fuente: Elaboración propia.

En este bloque también se presenta el sexo como otra de las principales variables predictoras. Las mujeres son las más críticas con la labor del profesorado, registrándose una oscilación de –0,368 respecto a la valoración del colectivo masculino. En concreto, las valoraciones generales atendiendo al sexo del estudiantado encuestado es 3,227, en el caso de los hombres, y 2,859, las mujeres. Esta tendencia o patrón se cumple en los cinco centros, en los cuales las mujeres se muestran menos satisfechas con la actuación del profesorado durante el periodo de docencia no presencial. En algunos conservatorios la diferencia entre los valores registrados por ambos sexos resulta aún más evidente. Este es el caso del conservatorio "Victoria Eugenia" de Granada, cuya amplitud o variación se sitúa en más de medio punto (0,595) –hombres, 2,889; mujeres, 2,294–. Por su parte, en el resto de conservatorios objetos de estudio no se registran divergencias tan notables entre ambos sexos, cuya oscilación varía entre el 0,083 (Jaén) y Sevilla (0,227). Entre ambos valores se localizan los conservatorios de Málaga (0,133) y Córdoba (0,173). En concreto, los datos exactos registrados por sexo en cada centro educativo son los siguientes: Málaga (hombres, 3,083; mujeres, 2,95), Granada (hombres, 2,889; mujeres, 2,294), Sevilla (hombres, 3,067; mujeres, 2,84), Córdoba (hombres, 2,9; mujeres, 2,727) y Jaén (hombres, 3,75; mujeres, 3,667).

4.3 Capacidad del profesorado

Finalmente, el último bloque de la investigación ponía el foco sobre la capacidad que, según el alumnado, tiene el profesorado de los

conservatorios superiores de música de Andalucía para impartir docencia online. Al respecto, el grueso del estudiantado estima "media" la capacidad del profesorado para esta tarea (M=2,973). Igual que se detecta en los apartados anteriores, en este caso inciden de manera relevante el sexo y el centro como variables predictoras.

En lo que se refiere al centro, el estudiantado de Jaén es el más optimista respecto a la capacitación de su profesorado (3,593). Esta cifra se sitúa alrededor de seis décimas por encima del promedio general de los cinco conservatorios. En una horquilla más reducida se posicionan los centros de Sevilla (2,625), Córdoba (2,857), Málaga (2,875) y Granada (2,923).

En el caso del conservatorio granadino resulta preciso destacar su media y compararla con la registrada en las cuestiones anteriores. Si bien los estudiantes de este centro eran los que se mostraban más críticos o menos satisfechos con la labor del profesorado, son –tras el estudiantado del conservatorio "Andrés de Vandelvira" de Jaén– los que consideran que en mayor medida el profesorado está capacitado para impartir docencia online. En cierto modo, se puede inferir de estos datos que las expectativas del estudiantado son superiores al resultado que finalmente tuvo la docencia online.

En cuanto al curso de pertenencia, apenas se constatan divergencias en las medias generales de los cuatro cursos, oscilando todas ellas en una horquilla de ±0,127 (1º: 3; 2º: 2,914; 3º: 3,041; 4º: 2,944). En relación con lo anteriormente comentado, destaca el conservatorio jiennense, en cuyos cuatro cursos el promedio es superior a 3 puntos, especialmente en los dos últimos años de formación (3º y 4º). En este bienio las medias ascienden notablemente (3º: 4,2; 4º: 3,857), otorgando el 70,59% de los matriculados en estos cursos una valoración igual o superior a 4 puntos (es decir, 4 o 5). Frente a esto, resultan reseñables los bajos valores registrados en cursos puntuales –muy por debajo del promedio general–, tales como en cuarto del conservatorio de Málaga (2,333), el primer año formativo en el conservatorio cordobés (2) o el segundo curso del centro de Sevilla (2,454).

Atendiendo al sexo del estudiantado, en todos los conservatorios se detecta que las mujeres son las que en mayor medida dudan de la

capacidad del profesorado para impartir docencia online. En términos generales, la media del colectivo femenino (3,212) se sitúa en torno a medio punto menos (0,424) que la registrada por los hombres (2,788). Esta brecha se acentúa entre el estudiantado de Granada, cuya diferencia o variación entre los encuestados de ambos sexos asciende a 1,137 (hombres, 3,666; mujeres, 2,529). Por su parte, como se refleja en la Tabla 4, la oscilación en el resto de centros es ligeramente inferior, comprendiéndose esta en una horquilla de ±0,017 (Jaén) y ±0,273 (Córdoba).

***TABLA 4**. Valoración por sexo sobre la capacidad del profesorado para impartir docencia online.*

	General	CSM Málaga	CSM Granada	CSM Sevilla	CSM Córdoba	CSM Jaén
Hombre	3,212	3	3,666	2,733	3	3,6
Mujer	2,788	2,85	2,529	2,56	2,727	3,583

Fuente: Elaboración propia.

En líneas generales, el estudiantado reclama una mayor formación tecnológica del profesorado, como se puede extraer de respuestas tales como: "hecho en falta un mayor conocimiento sobre las aplicaciones de videollamadas" o "mejoraría la organización, la formación del profesorado y la falta de recursos tecnológicos del alumnado".

Al hilo de este último comentario, también se identifica una elevada proporción de respuestas en las que se achacan las posibles complicaciones de la docencia virtual a la gestión del propio conservatorio: "sería necesaria una plataforma adecuada y recursos para el profesorado que permitan una calidad decente de sonido, transmisión de imagen y fluidez de internet", "lo peor, la comprensión del centro para el alumnado que no tenga medios para llevar a cabo estas clases y la propuesta de una solución a este problema", "me hubiera gustado que nos ofrecieran formación sobre el uso de las diferentes plataformas para dar clases" o "mejora de la plataforma miConservatorio –similar al campus virtual–, ya que con frecuencia funciona mal".

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se pretendía ahondar y analizar las percepciones del estudiantado de los conservatorios superiores de música de Andalucía sobre la labor del profesorado a raíz de la suspensión de la docencia presencial en el mes de marzo de 2020, la cual se vio sustituida por la modalidad de enseñanza online para los meses que restaban hasta la finalización del curso 2019/2020.

En cuanto a los propósitos planteados, el O1 aspiraba a identificar cómo de efectiva consideraba el alumnado que había sido la comunicación con el profesorado durante las clases virtuales. En este sentido, los resultados mostraron que la comunicación no fue del todo efectiva, siendo moderada la valoración que los encuestados hicieron sobre este aspecto. A la luz de las respuestas registradas, el grueso del estudiantado coincidía en la dificultad y la complejidad de llevar a cabo la enseñanza musical de manera online, ya que, ciertos aspectos del aprendizaje –especialmente en lo referido a las clases de instrumento individual, así como las asignaturas prácticas grupales– exigen una constante interacción profesorado-alumnado y, por tanto, la presencialidad constituye una condición *sine qua non*. En cualquier caso, de acuerdo con García (2015), esta falta de comunicación ya parecía constituir uno de los principales problemas con la modalidad presencial.

Del examen de las percepciones del estudiantado acerca de la capacidad del profesorado para impartir docencia online (O2) se desprende una valoración "media". Esto iría en la línea de estudios previos en los que el propio profesorado admite tener ciertas carencias formativas en materia tecnológica (Belló, 2011; Timiraos, 2015; Díez y Carrera, 2018), lo que supone una dificultad extra para desarrollar de manera adecuada su labor de enseñanza-aprendizaje. Dichas carencias pedagógicas de los docentes podrían explicarse apoyándonos en una razón inicial: es decir, la formación inicial de estos, en cuyos planes de estudio apenas tienen presencia las nuevas tecnologías en el ámbito musical desde una perspectiva didáctica (Losada, Valverde y Correa, 2012; Fernández, Fernández y Cebreiro, 2016).

En esta cuestión, el sexo y el centro se presentan como las principales variables predictoras. Por una parte, en todos los conservatorios se detecta que las mujeres son las más críticas o las que cuestionan en mayor medida sobre la capacitación de su profesorado, registrando una valoración promedio de en torno a medio punto menos que la media masculina. Por otra parte, el estudiantado de Jaén es el que más confía en la aptitud del profesorado para la enseñanza telemática. La valoración del estudiantado de este centro es notablemente superior a la del resto de los conservatorios objeto de estudio.

Finalmente, en el O3 se planteaba evaluar el nivel de satisfacción de los encuestados con la labor desempeñada por el profesorado. En este aspecto, el nivel de satisfacción se podría considerar como medio o moderado. Igual que ocurría en el O2, el sexo y el centro de formación constituyen las principales variables predictoras. De nuevo, el estudiantado jiennense es el que mejor valora a su profesorado, siendo su valoración notablemente superior a la del resto de estudiantes matriculados en los otros cuatro conservatorios andaluces. En esta línea, cabe destacar la especialmente baja puntuación que el alumnado del conservatorio "Victoria Eugenia" de Granada otorgan a su profesorado. Por su parte, en líneas generales se demuestra que las mujeres son las más críticas con la labor del profesorado, aunque, en esta cuestión, la variación respecto al colectivo masculino es menor que en la variable anterior.

El desequilibrio entre cursos y especialidades recogidos en la muestra consideramos que es una de las principales limitaciones de la presente investigación. Sin embargo, los hallazgos de las encuestas nos permiten profundizar en un mayor conocimiento acerca de la manera en la que se ha impartido la docencia virtual en los conservatorios superiores de música de Andalucía entre los meses de marzo y junio de 2020. Asimismo, estos resultados invitan a la reflexión sobre la necesidad de una mayor integración de las TIC en las enseñanzas artísticas –y particularmente en los conservatorios de música– con el fin de adaptar y modernizar los planes de estudio al contexto actual. Vinculado con esto y con el propósito de ahondar en esta línea de investigación, quedaría para futuros estudios analizar si, tras la vuelta a la presencialidad, los conservatorios introducen las nuevas tecnologías a las aulas, así como

conocer si dedican mayores recursos y esfuerzos para la formación tecnológica de su profesorado y alumnado.

6. REFERENCIAS

Aldunate, R. y Nussbaum, M. (2013). Teacher adoption of technology. *Computers in Human Behaviour*, 29 (3), 519-524. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.017

Álvarez-Rodríguez, M. D., Bellido-Márquez, M. C. y Atencia-Barrero, P. (2019). Enseñanza artística mediante TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación a Distancia*, (59). https://doi.org/10.6018/red/59/05

Archenti, N. (2007). El sondeo. En: Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 203-214). Buenos Aires, Emecé.

Bayley, J.G. y Waldron, J. (2020). "It's never too late": Adult students and music learning in one online and offline convergent community music school. I*nternational Journal of Music Education*, 38 (1), 36-51. https://doi.org/10.1177/0255761419861441

Bautista, A. y Fernández-Morante, B. (2018). Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el Desarrollo Profesional Docente. *Psychology, Society & Education*, 10 (1), 1-13. https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1869

Belló, J. (2011). *Las tecnologías de la Información y Comunicación en los conservatorios de música de Galicia. Análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado* (Tesis doctoral, Universidad de A Coruña].

Bernabé, M. y Azorín, J. (2015). La pizarra digital en la clase de lenguaje musical: aprendizaje armónico-analítico. *Opción*, (31), 235-249. https://bit.ly/39P7Mqk

Berrón, E., Balsera, F. y Monreal, I. (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 41-48. https://doi.org/10.12967/ RIEM-2017-5- p041-048

Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), 11-24. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82332625005

Canales, F., Alvarado, E. y Pineda, E. (1994). *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. Washington, OPS.

Cayari, C. (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20 (3), 360-376. https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1383374

Díaz, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97 (1), 193-223.

Díez, N. (2018). La formación en TIC de los pedagogos de música. Análisis de la situación actual en el marco de las Enseñanzas Superiores de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, (42), 31-51. https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13067

Díez, N. y Carrera, X. (2018). Integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de Pedagogía en los conservatorios superiores de música. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (5), 40-55. https://doi.org/10.6018/riite/2018/342681

Fernández, J. C., Fernández, M. C. y Cebreiro, B. (2016). Competencias en TIC del profesorado en Galicia: variables que inciden en las necesidades formativas. *Innovación educativa, 26,* 215-231. https://bit.ly/3bU6a1s

Galera, M. y Mendoza, J. (2011). Tecnología Musical y Creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Lista Europea de Música en la Educación*, (28), 24-36. https://bit.ly/3ybDWa5

García, S. M. (2015). Análisis y estudio para la mejora de la formación del profesorado en las enseñanzas artísticas de los conservatorios superiores y profesionales de música (Tesis doctoral, Universidad de Jaén].

Gewerc, A. y Montero, L. (2011). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, (362), 323-347. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-163

Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, (352), 267-293. https://bit.ly/3hEKJCP

King, A., Prior, H. y Waddington-Jones, C. (2019). Exploring teachers' and pupils' behaviour in online and face-to-face instrumental lessons, *Music Education Research*, 21 (2), 197-209. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1585791

Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29 (3), 243-255. https://doi.org/10.12681/icodl.536

López-Martín, Á. y Córdoba-Cabús, A. (2020). Formación y valoración del alumnado sobre el uso de las TIC en los conservatorios superiores de música de Andalucía durante el COVID-19. En: Gómez García, G., Ramos, M., Rodríguez, C. y De la Cruz, J. C. (Coords.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 815-826). Madrid, Dykinson.

López-Martín, Á. y Córdoba-Cabús, A. (2021). ¿Cómo ha incidido el Covid-19 en los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía? Valoración del alumnado sobre el proceso formativo. En: Puebla-Martínez, B. y Vinader-Segura, R. (Coords.), *Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial* (pp. 1.854-1.870). Madrid, Dykinson.

Losada, D., Valverde, J. y Correa, J. M. (2012). La tecnología educativa en la universidad pública española. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 41,* 133-148. https://bit.ly/3iraQNm

Martínez, S. (2014). Programas y sistemas de entrenamiento auditivo online: ventajas y desventajas. *Actas del III Congreso CEIMUS* (pp. 129-149). Barcelona: Conservatori Superior de Música del Liceu.

Masdéu, E. (2015). *The digitalisation of music classrooms in schools in Catalonia: study of and proposal for a general framework for integrating technology in music education* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida: España. https://bit.ly/2XT6JQD

Mengual, A., Juarez, D., Peydró, M. A. y Vercher, M. (2013) Las TIC en la formación online. *3 ciencias TIC*, 2 (5). https://bit.ly/3Ahr2cI

Orman, E. K. y Whitaker, J. A. (2010). Time Usage During Face-to-Face and Synchronous Distance Music Lessons. *American Journal of Distance Education*, 24 (2), 92-103. https://doi.org/10.1080/08923641003666854

Palau, R., Mogas, J. y Ucar, M. J. (2020). ¿Cómo han gestionado los conservatorios de música españoles los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento del COVID-19? *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 108-124. https://doi.org/10.7102/LEEME.46.18110

Pozzo, M., Borgobello, A. y Pierella, M. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8 (2), e046. https://bit.ly/3xmAlpy

Roig, R. y Moncunill, M. (2012). Las TIC y el profesorado en el contexto educativo musical: un estudio en el Conservatorio Profesional de Música de Alicante. En: *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, (pp. 1229-1234).

Romero, J. B. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. *Comunicar, 23*, 25-30. https://bit.ly/2N8brI7

Rosas, F. W., Rocha, L. y Behar, P. A. (2016). Music technology competencies for education: a proposal for a pedagogical architecture for distance learning. *Actas del 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (pp. 77-85). Mannheim, IADIS. https://bit.ly/2ThWRl2

Sailer, C., Schito, J., Kiefer, P. y Raubal, M. (2015). Teachers matter: Challenges of using a location-based mobile learning platform. En T.H. Brown, y H.J. van der Merwe (Eds.), *The mobile learning voyage—From small ripples to massive open waters* (pp.239–255). Berlín, Springer International Publishing.

Sánchez, P., Ramos, J. y Sánchez, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, (65), 91-110. https://bit.ly/3xbyiEL

Sancho, J. M., Bosco, A., Alonso, C. y Sánchez, J. A. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *RELATEC, 14*(1), 17-30. https://bit.ly/2XT3FnB

Serrano, R. M. (2017). Tecnología y educación musical obligatoria en España: referentes para la implementación de buenas prácticas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (14), 153-169. https://doi.org/10.5209/RECIEM.54848

Timiraos, E. (2015). *Uso y valoración de las TIC en el aprendizaje musical por los alumnos de los conservatorios de música profesional y superior de A Coruña: estudio de caso de uso de "IrealB" y "Band in a Box" en el aula de improvisación* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Institucional UNED. https://bit.ly/3xa7F3c

Waldron, J., Mantie, R., Partti, H. y Tobias, E.S. (2018). A brave new world: theory to practice in participatory culture and music learning and teaching. *Music Education Research*, 20 (3), 289-304. https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1339027

TRASPASAR EL AULA: SINERGIAS ENTRE EL MUSEO Y EL CENTRO ESCOLAR QUE TRANSFORMAN LA SOCIEDAD

ALICIA SANTOS ÁLVAREZ
CEO Camino de Santiago

JULIA GALLEGO GARCÍA
MUSAC

M. TRÁNSITO DOMÍNGUEZ ASTORGA
IES Legio VII

GONZALO MARCOS TRECEÑO
IES Legio VII

1. INTRODUCCIÓN

Una vez superadas las implicaciones más negativas de la actual crisis sanitaria, la pandemia originada por la COVID-19 ha supuesto una oportunidad única para replantear ciertas prácticas docentes que veníamos desarrollando en los institutos de educación secundaria. En un curso escolar marcado por los rígidos protocolos sanitarios que impiden, entre otras cosas, la realización de actividades extraescolares y/o complementarias, se ha hecho evidente que el concepto de aula como espacio educativo debe transformarse y abrirse a la sociedad[77].

Las cuatro paredes del aula no son suficientes para mostrar una realidad cada vez más cambiante e impredecible, sino que es necesario tender

[77] Una reflexión muy interesante e inspiradora de cómo el espacio puede trascender lo educativo la encontramos en la obra de Siro López (2018), *Esencia. Diseño de espacios educativos. Aprendizaje y creatividad*. En ella aparecen infinidad de ejemplos de espacios apasionantes, centrados en la persona y pensados para crear. "El significado primordial de un edificio cualquiera está más allá de la arquitectura: vuelve nuestra conciencia hacia el mundo y hacia nuestro propio sentido del yo y del ser. La arquitectura significativa hace que tengamos una experiencia de nosotros mismos como seres corporales y espirituales. En la experiencia del arte tiene lugar un peculiar intercambio; yo le presto mis emociones y asociaciones al espacio y el espacio me presta su atmósfera, que atrae y emancipa mis percepciones y mis pensamientos" (Pallasmaa, 2014, p. 13 en López, 2018, p. 20).

lazos con otras instituciones del ámbito educativo para crear una auténtica red social que permita dotar a nuestro alumnado de estrategias para aplicar sus conocimientos y dar sentido a lo que saben[78].

Esta voluntad de adaptarnos y de encontrar un espacio educativo más allá de las aulas nos ha llevado a cinco profesores de Educación Secundaria de la provincia de León, junto con el Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) y el Departamento de Patrimonio Artístico y Documental de la Universidad de León, a desarrollar un Proyecto de Investigación Educativa que lleva por título *La práctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia* (62118), financiado por la Consejería de Educación a través de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado mediante ORDEN EDU/262/2020 de 9 de marzo (BOCYL de 17 de marzo).

Los cinco profesores que formamos parte del proyecto de investigación impartimos docencia en cuatro institutos de educación secundaria de la ciudad de León y su alfoz y pertenecemos a los departamentos de Geografía e Historia, Música y Matemáticas, ya que la interdisciplinaridad y el carácter transversal de las enseñanzas artísticas constituye uno de los principios rectores del mismo.

El museo se abre a los centros educativos y, en estrecha colaboración con el DEAC del MUSAC, adaptamos cada una de las exposiciones a los distintos grupos y materias, con unidades didácticas que surgen de una colaboración continua entre el museo y los centros educativos, gracias a reuniones semanales que nos sirven para programar actividades y reflexionar sobre el bienestar emocional del alumnado, con un intercambio continuo de impresiones que redundan en la mejora del sistema educativo. Como dice Sánchez (2010), "lo que sucede "entre" es más importante que lo que sucede "dentro de", es decir, que los espacios de colaboración entre heterogeneidades de todo tipo (saberes, agentes,

[78] En este sentido se expresa Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE, en una entrevista publicada en El País Educación, al señalar que la escuela debe enseñar a pensar; pensar como un matemático, como un científico o como un historiador. "El mayor éxito de la escuela es dar a los jóvenes estrategias y actitudes para que cada día puedan aprender y puedan también desaprender y reaprender cuando el contexto cambia" (Zafra, 2021, 18 de junio).

voluntades) producen más capital colectivo que un supuesto desarrollo lineal de cualquier agente/saber estandarizadamente especializado" (p. 56).

> Es obvio que la colaboración escuela-museo debería ser un intercambio más profundo que una eventual visita de un día para romper la rutina. Intercambio que, desde una formulación convencional, incluye la preparación conjunta de la visita del grupo por parte del maestro y el educador del museo, la conexión de los contenidos de la visita con el currículo, la elaboración posterior en el aula de los temas trabajados, etc. Pero la interesante evolución del arte, la redefinición del rol educativo de los museos y el creciente interés por la aproximación crítica al conocimiento desde las aulas sugieren vías de colaboración nuevas que van mucho más allá y que justo ahora empezamos a explorar. (Macaya et ál. (coor.), 2012, p.100).

De este modo, el museo se convierte en protagonista y aliado de las enseñanzas oficiales, con propuestas educativas que desarrollan y completan el currículo de una forma más centrada en las personas y en sus necesidades. Como señalan Juanola y Calbó (2007),

> "La educación construye el valor de lo que se expone en el museo: "se consigue que el visitante (…) elabore respuestas creativas y personales y conexiones con uno mismo y su propio sistema de emociones y valores; para la transformación de uno mismo y del propio sistema sociocultural, económico e ideológico, o al menos para la transformación del pensamiento sobre uno mismo y sobre ese sistema" (p.27).

2. OBJETIVOS

Cumpliendo con las medidas de seguridad impuestas en los protocolos anti COVID, el objetivo principal de nuestro proyecto consiste en desarrollar una metodología que nos permita no solo recuperar, sino incrementar las actividades artísticas que veníamos realizando en los institutos y que se han visto interrumpidas al dar cumplimiento a los protocolos sanitarios[79]. En palabras de María Acaso, consideramos las

[79] Estas medidas se pueden encontrar en el Protocolo de prevención y organización del regreso a la actividad lectiva en los centros educativos de Castilla y León para el curso escolar 2020/2021, publicado por la Consejería de Educación de Castilla y León el 6 de julio de 2020, posteriormente

actividades artísticas "todas las prácticas productoras de conocimiento dentro del campo de las humanidades (y que por oposición lingüística no entran en el de las ciencias): artes visuales, cine, audiovisual, literatura, poesía, arquitectura, teatro, danza, música y sonido…" (Acaso y Megías, 2017, p. 33).

Este objetivo lo hemos materializado con visitas *online* al MUSAC, que hemos programado de forma regular, integrando de forma efectiva la enseñanza no formal en la enseñanza formal. Se trata de visitas virtuales al museo que hemos construido de manera emotiva, lúdica, dinámica y participativa, que sirven al alumnado de ventana al mundo exterior (se introduce el placer de mirar, de contemplar, como gesto muy humano y apaciguador. Además de que permite trabajar el momento presente y la atención). De esta manera, se transforma el concepto de museo, pasando de un museo centrado en los objetos y en la información, a uno más abierto, donde las personas tienen voz e interactúan.

Estrechamente vinculado con el objetivo anterior, nos proponemos consolidar las enseñanzas artísticas como eje transversal del resto de las materias que integran el currículo de las enseñanzas oficiales de Castilla y León, incidiendo en el potencial multidisciplinar de las mismas[80]. Este planteamiento nos lleva a fomentar la colaboración entre el profesorado de distintas materias y centros de la provincia de León y otros agentes culturales.

Con ello pretendemos mejorar el pensamiento abstracto y crítico del alumnado para que, a través del arte, mejore cada una de las

adaptado al acuerdo 35/2020, de 16 de julio, de la Junta de Castilla y León y al acuerdo 49/2020, de 31 de agosto, de la Junta de Castilla y León.

[80] Esto es, precisamente, lo que defiende Acaso (2017) con el concepto de *Art Thinking*, el utilizar una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales, con el desarrollo de proyectos interdisciplinares que impliquen a varios departamentos y que trabajen a través del arte. Esto conlleva entender el sistema educativo, no como la perpetuación de un sistema de verdades inmutables, sino como un proceso de dinámicas de interrogación, generador de preguntas las cuales pueden tener respuesta o no, y que traspasan la educación meramente formal, para introducirnos en la experiencia vital. Así, queda patente la capacidad del arte de transformar la sociedad a través del pensamiento divergente y crítico, cuya función es transformar al que aprende, aumentando la libertad de pensamiento y la autoestima del ciudadano.

competencias clave que le ayuden a alcanzar un pleno desarrollo social, personal y profesional[81].

3. METODOLOGÍA

El punto central de nuestro proyecto consiste en transformar la visita presencial escolar tradicional a los museos en una visita con formato virtual, que sea en tiempo real y con propuestas educativas que involucren al alumnado, que fomenten su capacidad creadora y que estén adaptadas a cada grupo concreto y a cada materia. Propuestas vinculadas a sus experiencias vitales y basadas en su parte emocional[82].

En primer lugar, decidimos el soporte técnico que vamos a utilizar en cada una de estas visitas, optando por la herramienta corporativa puesta a disposición de los docentes por la Consejería de Educación de Castilla y León: el museo entra en el aula a través de videollamadas con la plataforma *Teams* de Microsoft, incorporada al paquete Office 365 Educación. Se trata de una herramienta de gestión del aula, cuyo uso se generalizó por parte de la comunidad educativa a raíz del confinamiento general de la población el pasado mes de marzo del año 2020. Tanto el profesorado como el alumnado tienen acceso gratuito a esta herramienta con su usuario del portal, mientras que aquellas personas ajenas a los centros educativos pueden entrar como invitadas.

De entre todas las opciones que nos ofrece *Teams*, para realizar estas visitas virtuales con el MUSAC, creamos un equipo por aula, en el que incluimos al alumnado, al docente y a la educadora del museo. Todo el alumnado puede participar de la actividad en tiempo real, incluso los que se encuentran confinados en sus domicilios por razones de la

[81] Albertos (2015) define el pensamiento crítico como un "pensamiento reflexivo orientado a la evaluación de situaciones, ideas o afirmaciones que desemboca en la toma de decisiones, fundamentada en la evidencia".

[82] Con el propósito de comprender mejor el mundo de las emociones, hemos colocado en cada aula el póster incluido en el proyecto *Universo de emociones* de Rafael Bisquerra. Se trata de un material didáctico muy útil para conocerse mejor a uno mismo y desarrollar las competencias emocionales, desde el punto de vista de la educación emocional. Un mapa que "nos da las claves para identificar quiénes somos, saber cómo actuamos y gestionar lo que sucede en nuestro interior". (Palau y Gea en Punset y Bisquerra, 2014, p. 13).

COVID-19 o por cualquier otra eventualidad. Esta herramienta nos permite tanto la realización de videollamadas, como compartir los trabajos y actividades realizadas, incluso en el momento en el que estamos conectados con el museo, con la posibilidad de un *feedback* continuo entre el museo y los estudiantes. Se crea así un vínculo afectivo entre la institución museística y la comunidad estudiantil, incorporando el museo como un espacio y un referente educativo de primer orden entre nuestro alumnado.

Una vez decididas las cuestiones técnicas, programamos las actividades a desarrollar con el alumnado. Mediante reuniones virtuales semanales en las que el DEAC del MUSAC, a través de su educadora, funciona como un departamento didáctico más, pensamos en actividades que conectan tanto con las exposiciones que en ese momento están presentes en el museo como con los contenidos del currículo de cada materia. En estas sesiones de trabajo intercambiamos puntos de vista e impresiones sobre el alumnado, y decidimos cómo vamos a llevar a cabo todo el proyecto, el cual va evolucionando según las circunstancias y según nuestra percepción de los chicos, que obtenemos a través de los datos que revelan los cuestionarios que les vamos realizando o de las conversaciones con ellos. Buscamos conectarnos totalmente con ellos, ser *tripulantes de la misma nave*, compartir la pasión por aprender y, además, acompañarnos en este proceso, sin descuidar el tremendo momento por el que estamos pasando. Buscamos un aprendizaje muy situado en la realidad.

Tras plantear las exposiciones a visitar con cada uno de los grupos, planificamos dos o tres visitas virtuales: en la primera, visitamos el museo de forma virtual. En la segunda, el alumnado es el protagonista al presentar sus producciones individuales, vinculadas a la exposición. Estas producciones individuales les enseñan a conocerse mejor, a preguntarse por sus propios procesos vitales y por qué les está ocurriendo una determinada situación. Se fomenta así el espíritu crítico de los adolescentes, ayudándoles a tener criterio propio, entendiendo la educación no como una reproducción de saberes, sino como una herramienta que nos permite dar sentido a lo que ya sabemos. Comprender e interpretar el

mundo como clave de una educación de calidad[83]. En ocasiones, planteamos una tercera sesión para profundizar sobre alguno de los aspectos que más les ha llamado la atención y les mostramos que ellos, a través del arte, también pueden producir conocimiento y descubrir otras inteligencias más allá de las preponderantes en la escuela.

La forma de trabajar con el alumnado se basa siempre en un aprendizaje activo y por descubrimiento, que va de la mano del aprendizaje dialógico, centrado en el diálogo entre iguales. En el aprendizaje dialógico son las interacciones entre las personas, a través del diálogo, las que hacen posible que se produzca el aprendizaje[84]. Del mismo, introducimos la técnica del *Visual thinking*, una metodología que nos permite ordenar y organizar ideas o contenidos que son representados por medio de dibujos simples y textos cortos. Es decir, se trata de un instrumento que se sirve de recursos visuales para acceder al conocimiento[85].

Por los que respecta a la investigación, hemos utilizado la metodología investigación-acción, que consiste en conocer la situación de la que se parte mediante la recogida de datos y la observación directa sobre nuestro alumnado. A partir de esta observación y de la información recogida, hemos procedido a analizar el contexto educativo en tiempos de pandemia, elaborando un plan de acción para mejorar tanto la enseñanza como la docencia de las materias artísticas, con sus características específicas.

---

[83] Swartz (2013) dirige una guía didáctica en la que ayuda a los docentes a aplicar el pensamiento eficaz en cualquier materia y curso escolar. Parte de las actividades propuestas a nuestro alumnado se han basado en este aprendizaje basado en el pensamiento, gracias al desarrollo de actividades que enseñan al alumnado a fundamentar sus conclusiones basándose en evidencias, desarrollando ideas creativas y escuchando desde la atención plena y la comprensión.

[84] Este aprendizaje dialógico es una de las claves de las comunidades de aprendizaje. Un ejemplo de cómo abrir comunidades artísticas de aprendizaje a la sociedad lo encontramos en Blasco S. e Insúa L. (Eds.) (2017). *Programa sin créditos: una investigación basada en la práctica artística.* Se trata de un proyecto de investigación basado en la práctica y la acción artísticas desde el que se abrieron espacios dialógicos y de conflicto para conectar la comunidad universitaria con un espacio social y teórico más amplio.

[85] Según Acaso (2006), el lenguaje visual es "el sistema de comunicación semiestructurado más antiguo que se conoce. Antes de que el ser humano articulara un lenguaje escrito (..), comenzó a realizar representaciones visuales de otros seres humanos y de animales en las paredes de las cuevas. Lo mismo ocurre con los niños pequeños, que antes de saber escribir son capaces de realizar representaciones visuales" (p. 27).

En cuanto a la metodología elegida para la recogida de datos consiste en una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Respecto a las primeras, recogemos los datos de las visitas virtuales realizadas y del alumnado participante en tablas que nos permiten un análisis comparativo de los datos respecto a cursos pasados. Cualitativamente, llevamos a cabo una evaluación tanto de la afectación emocional de la pandemia sobre el alumnado como de cada una de las actividades realizadas.

Para realizar esta evaluación utilizamos la observación directa en el aula, con anotaciones del profesorado y del alumnado, preguntas orales en clase y la realización de cuestionarios, los cuales están realizados a través de la herramienta Google *Forms* y posteriormente publicados en el Grupo *Teams* de cada aula, de fácil distribución para los profesores y acceso para los alumnos. Estos cuestionarios constituyen una útil metodología de recopilación de información que nos da una visión más amplia y compleja sobre las actividades realizadas que la obtenida solo a través de la observación. A través de la evaluación comprobamos el grado de aceptación de las actividades propuestas y la comprensión de lo explicado en el aula (centrándonos siempre en la consecución de un aprendizaje significativo), adaptando, en la medida de lo posible, las próximas actividades según el análisis de los resultados obtenidos.

Para la recogida de datos, hemos diseñado:

- Una encuesta inicial, utilizando la herramienta *Forms* de Microsoft, para conocer cómo el alumnado vivió el confinamiento impuesto por el gobierno a partir del 13 marzo de 2020, qué emociones sintieron y cómo se desarrolló la enseñanza no presencial.

- Formularios *Forms* para el comienzo y la finalización de cada actividad, que nos permiten evaluar, tanto la capacidad de cada una de las actividades de modificar el entorno escolar (centrada en la observación del estado emocional del alumnado), como el funcionamiento de cada una de las actividades.

– Tablas comparativas con el número de visitas de los escolares a los museos.

– Tablas por materias con el número de actividades prácticas implementadas que siguen una metodología artística, es decir, centrada en la parte creativa y generadora de pensamiento crítico.

– Un *Cuaderno de viaje* que nos permite evaluar cada una de las actividades, gracias al registro emocional que, a modo de diario personal, realiza el alumnado de cada una de las propuestas[86]. En el caso de las actividades vinculadas a las exposiciones del MUSAC, el alumno que lo desea, visita de forma individual y presencial el museo, narrando su experiencia de forma libre en el cuaderno. Esta visita presencial conlleva la obtención de un sello en la entrada del museo. La portada de dichos cuadernos es la ganadora del concurso convocado entre los alumnos participantes de los cuatro centros educativos. Todas las portadas participantes han dado lugar a una vídeo-exposición.

4. RESULTADOS

En el contexto de pandemia en el que se ha desarrollado el curso escolar 2020/2021, marcado por los rígidos protocolos establecidos por la Consejería de Educación de Castilla y León para evitar la propagación de enfermedades infectocontagiosas, hemos constatado que es posible continuar con la realización de todas esas actividades complementarias y extraescolares prohibidas en dichos protocolos. Actividades que, en principio, suponen la salida de los centros con el alumnado o la interacción entre alumnos de distintos grupos y cursos, y que ahora hemos

[86] Pensamos que el arte está totalmente ligado a las emociones y, por tanto, este proyecto también. Según señala Del Amor (2020), "en muchas ocasiones, sin ser grandes entendidos en arte, nos emocionamos delante de una obra. Probablemente no sabríamos explicarla, pero nos produce emoción. Eso es, quizá, lo que diferencia el buen arte del arte vulgar: que nos coge del pecho y nos aprieta, y no somos capaces de defendernos" (p. 16).

transformado al formato virtual para adaptarnos a la nueva situación en la que nos encontramos.

El museo ha entrado en las distintas aulas de forma regular y se ha convertido en un aliado más para hacer del arte el eje transversal de distintas materias.

En las visitas escolares al MUSAC han participado 148 escolares, pertenecientes a 7 grupos de Educación Secundaria Obligatoria de dos Institutos de Educación Secundaria y un Centro de Educación Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. En cuanto al número de visitas por grupo, la evolución respecto a cursos anteriores ha sido la siguiente:

***TABLA 1**. Evolución de visitas escolares por centro escolar y curso.*

Curso escolar	CEO CAMINO DE SANTIAGO	IES LEGIO VII	IES ANTONIO GARCÍA BELLIDO
2018/2019	2	1	0
2019/2020 (hasta el 13/03)	0	1	0
2019/2020 (confinamiento)	0	0	0
2020/2021	13	14	2

Fuente: elaboración propia

La sustitución de la visita presencial en grupo por la visita virtual dentro del aula ha dado como resultado un incremento significativo de las entradas al museo, al pasar de una media de una visita al museo por grupo y curso, a una media de dos visitas trimestrales con cada uno de los grupos. Cada una de las visitas realizadas con el MUSAC ha dado lugar a producciones individuales del alumnado, con propuestas didácticas que se han trabajado desde las áreas de Historia, Geografía, Música y Matemáticas.

Desde el departamento de Geografía e Historia hemos realizado las siguientes propuestas, vinculadas a exposiciones:

– Paloma Navares, *El vuelo. 1978-2018*. Con esta exposición, en la que observamos pintura, escultura, fotografía y performance, trabajamos la temática de la identidad personal, tan vinculada a la adolescencia. Desde el MUSAC, Julia nos muestra la visita en directo a través de un dispositivo móvil. La educadora de arte se mueve por el museo presentando cada una de las piezas al alumnado ante las cuales hacemos una reflexión sobre la utilización del cuerpo femenino a lo largo de la historia del arte y su vinculación con el presente a través de las distintas redes sociales. Se plantea al alumnado la realización de un collage en tamaño A3, en el cual, emulando la obra de la artista burgalesa, transformen una obra de arte con su propia imagen buscando un trasfondo de crítica social.

– Varios artistas, *El sueño de la razón*, de la colección MUSAC. Partiendo del famoso grabado de Goya que da nombre a la exposición, trabajamos con los miedos y las emociones como motores de la producción artística y como generadores de un pensamiento colectivo que condiciona el comportamiento de las masas y que permite que afloren determinadas estructuras económicas y políticas. En esta ocasión, la propuesta didáctica consiste en hacer un trabajo de reconocimiento de nuestros propios miedos (*monstruos*) para plasmarlos, a modo de listado, en una hoja en blanco de forma *cuasi* compulsiva. A continuación, depositamos el listado en un cofre o cajita, realizando una especie de ritual performativo, para el "reposo" de todo eso que nos asusta o incomoda (ya sea interno y/o externo). Al cabo de unos días, lo sacamos del lugar en el cual lo habíamos escondido a reposar o "macerar" y, tras una nueva lectura, con cierta distancia, intentamos plasmar lo que experimentamos al volverlo a leer a través de la disciplina artística que cada uno elija: dibujo, performance, vídeo, audio, poesía, *collage*, etc.… provocando una especie de desahogo o catarsis personal. Esta exposición se ha trabajado también desde el departamento de música.

– Proyecto educativo *Libertad*, de la colección MUSAC. Se trata de una película colaborativa, creada por estudiantes, docentes y creadores, en torno al relato sonoro que Josefa Castro García hace de su vida cuando cuenta con 90 años de edad; una vida marcada por los episodios de la Guerra Civil y la brutal represión que la siguió. En la primera sesión se explica cómo se ha gestado el documental que se va a visionar y, al finalizar el visionado, se propone al alumnado que recoja testimonios orales por parte de sus familiares sobre estos episodios de nuestra historia más cercana. En la segunda sesión llevamos a cabo las escuchas realizadas a los familiares (bisabuelos, abuelos e incluso padres) con la grabadora de los teléfonos móviles. Uno de los alumnos, ante la imposibilidad de realizar la grabación, lleva al aula un texto manuscrito de su bisabuela, de 94 años, y lo lee ante sus compañeros de clase. Desarrollamos una tercera sesión para reflexionar sobre qué significa la escucha, qué nos supone, la importancia de la paciencia, cómo asumir el silencio, el estar pendiente del otro y planteamos dinámicas de escucha activa. Esta actividad nos sirve para reflexionar sobre el potencial de la escucha; por un lado, para el que escucha, como herramienta de aprendizaje y ejercicio de paciencia y de autocontrol y, por otro, para el que habla, como ejercicio terapéutico de liberación, de sentir que a alguien le importa lo que le cuentas.

Desde el departamento de Música se han trabajado las siguientes exposiciones:

– Varios artistas, *Tráfico de arte. Galería, ciudad y periferia*. En esta ocasión se trabaja la obra del artista Nilo Gallego *Felipe vuelve a casa con las ovejas* y se plantea al alumnado la elaboración de una musicograma, sobre un paisaje sonoro vinculado a su trayecto diario desde casa a la escuela. El alumnado toma conciencia de su propia identidad desde lo sonoro y son capaces de identificarse como creadores. En una tercera sesión se conecta en directo con el artista para que los alumnos

le hagan preguntas relacionadas con su obra y con lo trabajado en el aula.

Finalmente, vinculada al departamento de Matemáticas, se ha trabajado la siguiente exposición

- Ana Prada, *Todo es otro*. En este caso, vinculamos las formas geométricas de las esculturas que vamos analizando con el currículo de la asignatura y trabajamos conceptos como la repetición, seriación o simetría. Las esculturas de esta artista también nos sirven para tratar la perspectiva de género con obras como *Anillo madre* (2014) o *Trenza rosa XL* (1994/2020). La propuesta didáctica consiste en conectar esta exposición con los materiales didácticos que comportan la manipulación para el conocimiento de las matemáticas en niveles de infantil y primaria.

Con todos los grupos hemos elaborado de forma artesanal e individual el *Cuaderno de viaje*. Tras elegir una portada común entre aquellas participantes en concurso, cada estudiante construye el cuaderno en el aula, utilizándolo a modo de diario personal, con la intención de dejar huella y explicar el aprendizaje realizado, reflexionar y evaluarlo personalmente.

FIGURA 1. *Cuaderno de viaje elaborado manualmente por una alumna. Portada ganadora del concurso, realizada por Jimena García Fernández, alumna de 4º de la ESO del CEO Camino de Santiago.*



Fuente: elaboración propia

Si analizamos el grado de satisfacción del alumnado, las respuestas recogidas en los formularios dejan patente la capacidad del arte de transformar la sociedad: si al empezar la sesión los estudiantes muestran sentimientos de apatía, aburrimiento y desinterés, al finalizar la misma estos sentimientos se convierten en interés, curiosidad y agradecimiento. Al presentar ante el resto de la clase sus producciones, el alumnado se siente protagonista de sus propias ideas "expresivo – artísticas", se siente valorado y con capacidad creadora. La valoración que el alumnado participante en el proyecto hace respecto al arte contemporáneo también difiere respecto a los grupos que no participan en él: se identifican con el proceso de expresar y de crear, sin juicio. Conocen mejor

los motivos y el impulso creador del artista contemporáneo. Respetan y valoran las exposiciones, sus obras y los autores.

Un logro derivado de aplicar esta metodología en las visitas culturales consiste en la eliminación del alumnado absentista. Si bien durante otros cursos, con las salidas al museo programadas desde los centros escolares, un treinta y seis por ciento del alumnado no participaba en la actividad, con esta nueva forma de trabajar la participación alcanza el cien por cien. Incluso aquel alumnado que se encuentra confinado en sus domicilios participa en la visita en las mismas condiciones que su grupo de referencia.

En relación con la utilización de las TICs, al analizar los registros de las distintas actividades nos encontramos con que, si bien hemos podido realizar todas las actividades virtuales programadas, lo cual de por sí ya constituye un éxito, hemos encontrado bastantes dificultades relacionadas con su uso, entre las cuales destacan:

- Falta de recursos en los centros: no todas las aulas en las que se encuentra el alumnado disponen de los medios necesarios para realizar una videollamada. Esto es debido, en parte, a que, para adaptar la ratio entre el alumnado al comienzo de curso de forma precipitada, en los distintos centros se han habilitado espacios como aulas que no estaban previstos para ese uso. En la mayoría de los casos el profesorado ha utilizado su propio ordenador como herramienta de trabajo.

- Mala conexión de Internet.

- Problemas con el audio: al realizar visitas en las que participan varias aulas de forma simultánea, en un doce por ciento de las mismas nos hemos encontrado con problemas de sonido: aunque se escucha desde las dos aulas, el museo solo recibe el audio de una de ellas, perdiendo el *feedback* con el alumnado de esa clase.

El hacer de la videollamada una herramienta de trabajo habitual en las aulas, conlleva el desarrollo de la competencia digital del alumnado. Todos nuestros alumnos son capaces de conectarse a *Teams* sin

problemas, compartir archivos y documentos, compartir pantalla, establecer reuniones virtuales, trabajar de forma cooperativa desde sus respectivos hogares para cumplir con la prohibición de reuniones en lugares cerrados entre no convivientes, etc. Ayudamos así a nuestro alumnado a estar capacitados para un futuro laboral en el que el correcto manejo de la tecnología marcará la diferencia.

Por lo que respecta al clima de trabajo, éste ha sido excelente. Las visitas virtuales al museo se han realizado en un ambiente de respeto hacia lo que se observa y con un alto grado de interés y motivación por parte del alumnado y del profesorado. No se han registrado casos de alumnos disruptivos que hayan dificultado el normal desarrollo de la actividad, consiguiendo una educación inclusiva, en la que nadie queda atrás.

5. CONCLUSIONES

El trabajo desarrollado a lo largo de este curso escolar, profundamente marcado por las restricciones derivadas de la pandemia, nos ha hecho conscientes de que la transformación digital de la enseñanza no es un objetivo a medio plazo, sino una realidad impuesta de la noche a la mañana. La necesidad de lo virtual ha constituido un revulsivo en la comunidad educativa, haciendo que profesorado, estudiantes y familias vuelquen su mirada sobre el correcto desarrollo de la competencia digital.

Pensamos que la videollamada como recurso educativo ha llegado para quedarse, pues se presenta como una herramienta ágil, cómoda y con infinitas posibilidades de aplicación. Permite realizar visitas fuera del aula ajustadas al horario semanal de cada materia, sin tener que modificar el de otras asignaturas. Numerosos profesionales de múltiples ámbitos culturales acompañan al docente en su función educativa, enriqueciendo así la mirada de los estudiantes.

Se trata, además, de una metodología que es susceptible de extrapolar a otras disciplinas. Aunque en el desarrollo de este proyecto hemos vinculado las visitas al MUSAC a las materias de Geografía e Historia, Música y Matemáticas, esta forma de aprender, basada en el descubrimiento y en el pensamiento crítico, es válida para todas las materias y

etapas de la educación, tanto básica como superior. Empleando una metodología con un enfoque transdisciplinar, se consigue, al mismo tiempo, nutrir y fortalecer el pensamiento complejo, crítico y creativo del alumnado. Una metodología centrada en las necesidades del alumnado que aprende, en explotar sus talentos y capacidades y en desarrollar su personalidad, con la intención de mejorar sus condiciones de vida y participación en la transformación de la sociedad de la que forma parte.

El *Cuaderno de viaje*, por su parte, ha cumplido con la función de unificar los cuatro centros que forman parte del proyecto, gracias al concurso de la portada del mismo y a la vídeo-exposición con todas las portadas participantes. Al salirse de lo normativo, ha servido de motor para otras actividades que potencian la creatividad y la expresión de lo emocional. También se ha consolidado como una herramienta de evaluación para el docente, así como de autoevaluación para el alumnado, poniendo en valor su trabajo, emociones y opinión.

En cuanto a las consecuencias de incorporar la dimensión artística en el aprendizaje, hemos podido constatar que, automáticamente, el valor humano de cada acción o aprendizaje aumenta, así como también se incrementan la motivación e implicación del alumnado, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad expresiva. El alumno se enriquece y realiza un gran aporte cognitivo en el desarrollo de habilidades y destrezas, como el aumento de la iniciativa, la diversidad cultural, la innovación, la creatividad y la curiosidad, reforzando la autoconfianza y el respeto.

Poniendo el foco de nuestra atención en la persona más que en el contenido, cumplimos con esa función social de acompañar los procesos vitales de los adolescentes. El museo ayuda a los jóvenes a construir su propia identidad, a ser como quieren ser, escapando del influjo social de las redes sociales.

De este modo, se transforma la visita escolar a los museos, pasando de ser una visita en grupo o en "rebaño", a ser algo individual, elegido. Los estudiantes que, por elección propia, visitan de forma presencial el museo lo hacen ya como público experto, sabiendo de antemano lo que

van a ver. La parte de no entender no les provoca distanciamiento, ya que reconocen las obras y a los artistas trabajados previamente en el aula, se sienten competentes y tienen otra predisposición hacia el arte. Se sienten cómodos visitando el museo de forma autónoma y es así como va cambiando la sociedad: de tener unos adolescentes totalmente centrados en su móvil y en las redes sociales a adolescentes que se abren al mundo que les rodea, al arte y a los artistas contemporáneos, que se enfrentan a los problemas con los que nos está tocando lidiar día a día, que son capaces de entenderlos y de encontrar una respuesta.

En definitiva, podemos decir que es posible consolidar las enseñanzas artísticas como eje transversal del resto de las materias que integran el currículo de las enseñanzas oficiales de Castilla y León. Siguiendo a Acaso (2017),

> "Las artes contemporáneas se convierten así en uno de los pocos grupos de imágenes que pretenden despertar nuestra conciencia crítica y, por ello, debemos empezar a considerarlas como herramientas de innovación educativa" (p.33).

6. REFERENCIAS

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós.

Acaso, M. y Mejías, C. (2017). *Art thinking*. Paidós.

Albertos, D. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de Educación Secundaria* (Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Madrid]. https://bit.ly/3jvekAG

Blasco, S. e Insúa, L. (Eds.) (2017). *Programa sin créditos: una investigación basada en la práctica artística*. Comunidad de Madrid. Ediciones Asimétricas.

Del Amor, C. (2020). *Emocionarte*. *La doble vida de los cuadros*. Espasa.

Juanola, R. y Calbó, M. (2007). *La educación estético-artística y el museo: un link por sus recorridos comunes*, en Huerta, R. y de la Calle, R. (eds.) (2007). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Universitat de Valencia.

López, S. (2018). *Esencia. Diseño de espacios educativos. Aprendizaje y creatividad*. Khaf.

Macaya, A. (2012). *Arte, museos, escuela. Un universo de relaciones posibles*, en Macaya, A. et ál. (Coor.) (2012). *Confluències en art i educació. L,educació formal com a interlocutora en l,acció educativa del museu*. Diputació Tarragona.

Pallasmaa, J. (2014). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Gustavo Gili.

Punset, E. y Bisquerra, R. (2014). *Universo de emociones*. PalauGea.

Sánchez, A. (2010). *Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización*, en Romero, Y., Rodrigo, J., Collados, A., Kester, G. y Sánchez, A. (2010). *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Centro José Guerrero. Diputación de Granada.

Swartz, R. J. et ál. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.

Zafra, I. (2021, 18 de junio). *El creador del informe PISA: "La educación en España prepara a los alumnos para un mundo que ya no existe"*. El País. https://bit.ly/3Dzza9W

ENTREVISTAS A ARTISTAS Y CONSERVACIÓN DEL ARTE ACTUAL. UNA PERSPECTIVA EXPERIMENTAL EN TORNO A PROCESOS EDUCATIVOS INTERDISCIPLINARES Y DOCUMENTACIÓN DE PATRIMONIO INTANGIBLE

ESTHER MOÑIVAS
Universidad Complutense de Madrid

ALBA SOTO
Universidad Antonio de Nebrija

ELISA MARÍA DÍAZ GONZÁLEZ
Universidad de la Laguna

MARÍA CUEVAS RIAÑO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1 UN MODELO DE APRENDIZAJE INNOVADOR APOYADO EN LA METODOLOGÍA DE ENTREVISTAS A ARTISTAS

Derivado de la crisis de la COVID-19, en la segunda mitad del curso 2019-2020 el alumnado de Conservación-Restauración de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) dejó de tener acceso a los archivos y colecciones donde se ubican las piezas que suelen constituir el objeto de sus Trabajos de Fin de Grado (TFG). Las visitas virtuales disponibles de las colecciones de algunos museos no constituyeron una solución a este problema, dado que este tipo de estudios requieren el acceso físico a la obra, la realización de exámenes organolépticos en profundidad, fotografías de detalle e información contextual muy diversa y precisa. El contacto digital con la obra resulta insuficiente para un estudio de las patologías y circunstancias específicas que permita al alumnado adquirir competencias profesionales. Por otra parte, las obras que presentan problemas de conservación no suelen

ser aquellas que los museos seleccionan para sus colecciones virtuales, y los recortes en las plantillas del personal de los museos –dramáticamente amplificados con la reciente crisis sanitaria– han dificultado aún más el acceso físico de los investigadores a sus fondos y archivos (Moñivas et ál., 2021).

Tras analizar las dificultades formativas existentes, consideramos como hipótesis de partida que podía resultar productivo potenciar el contacto directo entre estudiantes de conservación-restauración que aspiraban a profesionalizarse y artistas potencialmente interesados en obtener gratuitamente información sobre los problemas de conservación de sus propias piezas como estrategia para favorecer nuevas vías de aprendizaje. El traslado de esta propuesta a un entorno educativo universitario nos permitió conjeturar que podía ofrecer nuevas posibilidades metodológicas con respecto a las establecidas en las instituciones y organismos dedicados a la conservación de arte contemporáneo, y dar pie a una reflexión en torno a la dimensión relacional dentro del contexto de las entrevistas a artistas.

1.2 Circunstancias relacionadas con la orientación interdisciplinar en el contexto universitario

La propuesta fue articulada como un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en la Universidad Complutense de Madrid durante el curso 2020-2021 bajo el título de *Entrevistas a artistas y formatos de interacción. Red para el intercambio de conocimientos y experiencias entre artistas y conservadores-restauradores* (PIMCD Proyecto 174).

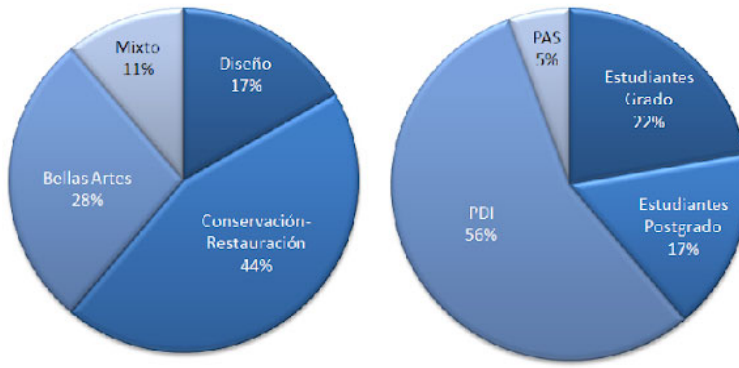
Los estudios universitarios que abarca la Facultad de Bellas Artes de la UCM dependen de la interacción directa con personas, objetos, materias, archivos, documentos y aparatos para la generación de un conocimiento teórico-práctico. La imposición de la docencia online debida a la pandemia y las consecuentes restricciones de acceso a talleres y a herramientas de investigación habituales, han obligado a una reformulación epistemológica de la relación con la materialidad física del arte que ha constituido un importante reto. La accesibilidad a estas fuentes de conocimiento no sólo se ha visto mermada por los

condicionamientos de este momento histórico concreto. Los límites disciplinares existentes en la educación superior a menudo entorpecen la generación de sinergias entre distintos campos de conocimiento y con ello, el intercambio de posibles herramientas y la búsqueda de soluciones conjuntas innovadoras a problemas emergentes (Holley, 2009).

Las carencias actuales del diseño curricular en la Facultad de Bellas Artes de la UCM en cuestión de interdisciplinareidad –tales como la ausencia de dobles grados, la inexistencia de asignaturas de libre elección orientadas a la confluencia de estudiantes de distintas titulaciones y las limitadas interacciones que se plantean en la práctica docente y discente entre distintas áreas– han permitido identificar el interés potencial de hacer converger en torno a un objetivo común a profesorado y estudiantado de conservación-restauración, bellas artes y diseño. Estas tres áreas de conocimiento conforman un nutrido ecosistema en el que, no obstante, el intercambio de conocimientos es casi inexistente. El Departamento de Bellas Artes de la Universidad de La Laguna (ULL) se sumó a esta propuesta nacida desde el Departamento de Pintura y Conservación-Restauración de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, conformándose así desde el principio un rico tejido de posibilidades relacionales.

Para lograr los objetivos planteados y alcanzar la suficiente potencialidad en la generación de red, se consideró fundamental contar con un equipo de trabajo multidisciplinar y nutrido en todos los niveles de docencia y discencia. El equipo estuvo constituido por dieciocho miembros, de los cuales diez eran Personal Docente Investigador (PDI), siete estudiantes y uno Personal de Administración y Servicios (PAS) vinculados a las áreas de conocimiento indicadas en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Porcentajes relativos a las áreas de conocimiento y a la tipología de los participantes del equipo de trabajo*



Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto ha sido la creación de una red de cooperación e intercambio interdisciplinar, internivelar, interdepartamental e interfacultativo que potenciara las conexiones entre personas de: a) distintos departamentos; b) distintas universidades; c) artistas y conservadores-restauradores; d) estudiantado y profesorado. Por su parte, los objetivos específicos del proyecto han sido los siguientes (Moñivas et ál., 2021):

- La creación de una red de colaboración interdisciplinar dentro y desde de la Facultad de Bellas Artes entre artistas, diseñadores y conservadores-restauradores como vía para el fortalecimiento de la Tercera cultura y como la manera idónea para solventar problemas complejos.
- El planteamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas y horizontales entre docentes y discentes de distintos niveles (doctorado, postgrado, grado) como fórmula para amplificar la generación de conocimiento en la universidad.

- La investigación en torno a la metodología de entrevistas a artistas y otras posibles formas de interacción como medio formativo tanto en el terreno de la conservación-restauración como en el de las prácticas artísticas.
- La documentación y difusión en abierto de aspectos técnico-materiales, procesuales y conceptuales de prácticas artísticas contemporáneas con el fin de que puedan servir para futuras investigaciones.

3. METODOLOGÍA

A continuación, se presentan las líneas metodológicas que han confluido en distintos planos del proyecto, así como las principales herramientas implementadas para desarrollar los objetivos antes descritos. Debido a la importancia que la dimensión metodológica ha tenido en el desarrollo de esta propuesta educativa, hemos considerado oportuno detenernos en este apartado de manera que puedan ser adecuadamente contextualizadas las experiencias y los resultados.

3.1 La metodología de entrevista al artista como referente para un modelo educativo interdisciplinar

Desde hace varias décadas las entrevistas a artistas se consideran una herramienta imprescindible para recabar información y profundizar en aspectos de los procesos de producción que no pueden conocerse de otra forma en el terreno de la conservación de arte contemporáneo. Desde una perspectiva aún más amplia podemos afirmar que, en tanto estos procesos recopilan información de gran valor sobre conocimientos, técnicas, mentalidades de individuos y grupos sociales, interpretaciones de obras de arte e incluso formas de vida, forman en sí mismas parte del patrimonio cultural inmaterial de los siglos XX y XXI y deben ser objeto de investigación y salvaguarda.

Las entrevistas a artistas, entendidas como procesos dinámicos, han pasado a fundar "archivos vivos" dado que están en constante proceso de ampliación. Un buen ejemplo de la necesidad de revisar, inventariar y unificar periódicamente los registros a que ha dado lugar este

amplísimo patrimonio intangible en el siglo XX son los proyectos *Análisis del estado actual de los registros de entrevistas a artistas contemporáneos* (Santos Guillén, 2017) y *Estudio y creación de una base de datos con la localización de las entrevistas que han concedido artistas plásticos en España en el s. XX* (Santos Guillén, 2019), ambos desarrollados dentro del Plan Nacional de Conservación del Patrimonio del Siglo XX. La documentación recopilada favorece diversas interpretaciones y una progresiva profundización en el conocimiento de medios, materiales y aspectos conceptuales de prácticas artísticas que se caracterizan por su variedad y permanente evolución.

Ello ha abierto una nueva perspectiva dentro del territorio de la conservación del patrimonio cultural más reciente que sigue siendo objeto de debates y revisiones metodológicas. Si bien los primeros cuestionarios en relación al uso de materiales artísticos del arte contemporáneo se elaboraron a principios del s. XX, no fue hasta las décadas de 1970 y 1980 cuando la entrevista se introdujo como una estrategia más en la metodología de conservación. Entre las instituciones que incorporaron estas dinámicas, la Universidad de Bellas Artes de Dresden complementó la investigación de la dimensión material con las opiniones de los propios creadores sobre los cambios experimentados en sus obras, el proceso de envejecimiento y su actitud frente a la conservación. El Restaurierungszentrum Düsseldorf por su parte publicó una base de datos de artistas con información de materiales y técnicas, anotaciones sobre mantenimiento, posibles sustitutos para piezas deterioradas, vídeos de procesos creativos, modelos y maquetas de obras (Althöfer, 2003).

El principal hito lo constituye la celebración del simposio internacional *Modern Art: Who Cares. An interdisciplinary research project and an international symposium on the conservation of modern and contemporary art* (Hummelen y Sillé, 1997) organizado por la Foundation for the Conservation of Modern Art/Netherlands Institute for Cultural Heritage en Amsterdam. Este seminario estableció las bases metodológicas en la incorporación de entrevistas en la conservación de arte contemporáneo y planteó problemáticas como las derivadas de la obsolescencia de los soportes donde se estaban registrando las entrevistas, la compleja

gestión de estas enormes cantidades de datos o la caducidad de los contenidos de las entrevistas de cara a futuras restauraciones (Weyer y Heydenreich, 1999).

En 1999 Mancusi-Ungaro planteó un cambio de formato importante al proponer el paso desde el tradicional cuestionario que se limitaba a recoger la información requerida, a estrategias de documentación menos restrictivas. Ello permitía, entre otras cosas, la captura de las sensaciones del artista a través de su filmación (Mancusi-Ungaro, 1999). Por su parte, la importancia de la información obtenida en las entrevistas quedó reflejada en el *Modelo de toma de decisiones* (Foundation for the Conservation of Moder Art, 1999), que ha seguido usándose hasta nuestros días pese a la actualización recientemente publicada (CICS, TH Köln, 2019).

El cambio de siglo y de milenio inicia por tanto esta nueva forma de colaboración entre artistas y restauradores. Los protocolos publicados por instituciones líderes en el sector como la International Network for the Conservation of Contemporary Art (INCCA) y el Instituut Collectie Nederland (ICN), han ampliado la línea de Mancusi-Ungaro al establecer que las entrevistas pueden llevarse a cabo en distintas dimensiones, planteándose opciones de documentación escrita unidireccional (cuestionarios o cartas) u opciones más participativas como la conversación cara a cara, la conversación telefónica, las entrevistas breves e incluso el trabajo junto al artista. La elección del medio y la tipología se fundamentaría en el tipo de información que el conservador-restaurador considera necesario obtener en cada caso (INCCA, 2016). También se ha tenido cada vez más en consideración la importancia de generar un ambiente en el que los artistas se sientan cómodos, dirigiendo los encuentros desde preguntas más abiertas hacia otras más específicas. En 2012 se publicó un manual con consejos para los entrevistadores en relación a la preparación previa de la entrevista, la elección del lugar o la forma de documentarla, pero también ejemplos prácticos que pretendían "dar una idea de las (im)posibilidades de una entrevista con un artista como herramienta". (Beerkens et ál., 2012).

La incorporación del amplísimo patrimonio inmaterial vinculado a las entrevistas a artistas realizadas en las últimas décadas sigue

constituyendo un importante vacío en los currículos de la educación superior. Por su parte, las metodologías asociadas apenas se incorporan en las pedagogías de conservación-restauración debido por una parte a las limitaciones interdisciplinares de la educación superior antes descritas, y por otra parte a las dificultades que encuentran los docentes para establecer flujos de intercambio fluido con el mundo profesional externo a la universidad.

En el proyecto de innovación educativa desarrollado, el diálogo interdisciplinar entre conservadores-restauradores y artistas ha sido entendido como una herramienta metodológica para lograr el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias comunicativas e investigadoras. Para ello se han imbricado las metodologías de entrevistas a artistas con el modelo de enseñanza aprendizaje auto-regulado que describimos a continuación.

A fin de que la metodología de entrevistas a artistas pudiera dar lugar a una reflexión crítica y a una exploración de nuevas posibilidades, los estudiantes vinculados al equipo de trabajo han desarrollado tutorizados por el profesorado una investigación bibliográfica sobre el estado de la cuestión en torno a este tema. La amplia bibliografía recabada ha sido repartida en bloques de lectura por periodos temporales desde 1946 hasta 2020 con el objetivo de facilitar una comprensión sobre la evolución metodológica y las diversas problemáticas que han ido identificándose.

Las conclusiones obtenidas han sido objeto de debate en presentaciones públicas ante otros estudiantes y docentes. Derivada de un proceso de reflexión crítica, el equipo de trabajo concibió la exploración de nuevos formatos de interacción como una forma de obtener resultados diferentes y complementarios con respecto a los que se venían obteniendo hasta la fecha. Se propuso además el reto de generar conocimiento que pudiera ser de utilidad tanto para los conservadores-restauradores como para los artistas implicados, dirigiendo el modelo unidireccional de entrevista habitual hacia tipologías de intercambio bidireccional. Ello ha implicado una necesaria formación metodológica y terminológica para ambas partes, un replanteamiento conjunto del concepto de entrevista, el establecimiento de consensos sobre el tipo de información que aspira

a obtener cada uno, y la experimentación de nuevos roles, concibiendo durante todo el proceso el aprendizaje como un proceso creativo, compartido y comunitario.

3.2 La exploración de los procesos cognitivos. interdisciplinariedad y aprendizaje experiencial

La interdisciplinariedad y el diálogo han sido puntos cardinales para explorar contextos académico-profesionales orientados al aprendizaje significativo.

A nivel general, las metodologías utilizadas se han apoyado en una serie de estrategias derivadas de los estudios sobre inter- y transdisciplinariedad que vienen desarrollándose en los últimos años, concretamente en publicaciones como las de Klein (1996), Romm (1998), Parker (2002), Okhuysen y Eisenhardt (2002), Hearn (2003), Cummings y Kiesler (2005), McDonald, Bammer y Deane (2009), Gibbons (2011), Bergmann et ál. (2012), Fam, Neuhauser y Gibbs (2018), y Ashby, I. y Exter, M. (2019). Esta forma de pensar la realidad, desde lo sistémico y lo complejo, ha derivado en modelos de conocimiento híbrido capaces de integrar culturas y procesos cognitivos diferenciados en la sociedad occidental, así como de proponer narrativas y representaciones de lo real más acordes con determinadas necesidades de la academia y el ámbito profesional.

La multidisciplinariedad presente en las fases de concepción y desarrollo del proyecto ha facilitado en este caso vínculos entre procesos constructivos del conocimiento teórico-prácticos y entre sus propios actores-gestores que de otra forma hubiera sido difícil alcanzar. Este planteamiento ha ayudado también a identificar las barreras cognitivas, emocionales y conductuales que derivan del uso de planteamientos disciplinares estancos, los cuales interfieren desfavorablemente en determinados procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren atenciones mixtas.

3.3 Aplicación del Modelo de enseñanza-aprendizaje autorregulado (SRL - Self-Regulated Learning)

Las teorías cognitivas centradas actualmente en la optimización del aprendizaje señalan la importancia que tienen los procesos de adquisición del conocimiento para que éste resulte consolidado frente a la valoración de los resultados obtenidos.

Hasta principios de la década de 1990 los aspectos cognitivos y los aspectos motivacionales del aprendizaje académico se estudiaban de forma independiente. En 1994 García y Pintrich describieron las características diferenciales de ambos sistemas, evidenciando que los modelos cognitivos profundizan en los procesos que conducen al dominio y comprensión de conceptos abstractos, mientras que los modelos motivacionales ayudan a comprender por qué hacemos el esfuerzo de adquirir esos conocimientos y cómo nos implicamos emocionalmente en su proceso. Los autores señalaron la importancia de adquirir estrategias de enseñanza-aprendizaje que combinaran ambas propuestas (García y Pintrich 1994).

Núñez y González-Pumariega (1996) diferenciaron poco después dos tipos de estudiantado: aquel que se mueve por el deseo de saber (es decir, de incrementar sus conocimientos y habilidades) y aquel cuya motivación es mostrar al entorno social los resultados de sus competencias (es decir, el rendimiento/calificación obtenida). Señalaron que los diferentes modos de enfrentarse a las tareas académicas daban lugar a patrones motivacionales diferenciados que dependían de las emociones del alumno y de factores contextuales y situacionales concretos. Por su parte, Borkowski y Muthukrishna (1992) aportaron la idea de que la motivación estaba en gran medida mediatizada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se enfrentan, y señalaron que la conducta humana respondía a la consecución de objetivos/metas que demuestran las competencias y la valía de quien las ejecuta.

En el proyecto de innovación educativa que presentamos nos pareció oportuno aproximarnos al modelo de aprendizaje autorregulado o SRL (Self-Regulated Learning). Este modelo se ha convertido en un

referente en la academia debido a que integra aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; Suárez, González-Cabanach y Valle, 2001) y conductuales (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000) para que el aprendizaje obtenido sea significativo.

En el contexto de retos interdisciplinares y relacionales propuesto, la dimensión afectivo-motivacional se consideró un elemento fundamental para el equipo de trabajo. Los roles de docentes y discentes se diluyeron parcialmente en tanto el proceso de aprendizaje se concibió como un consenso entre todas las personas implicadas para llegar a la construcción de conocimiento.

El modelo SRL parte de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977; 1986; Parodi, 2020) que explica que las personas aprenden cosas nuevas y desarrollan nuevas conductas por la observación e imitación de otros individuos. Bandura ha propuesto que se produce una interacción bidireccional entre el individuo y el entorno, y que ambos se modifican mutuamente.

En el caso de este proyecto, un ejemplo de ello es la toma de conciencia por parte de los estudiantes de TFG de la manera en que modificaron a los artistas entrevistados, al tiempo que ellos mismos eran modificados por los artistas. Siguiendo el modelo SRL de Zimmerman (1989, l990), los estudiantes de TFG auto-regularon su aprendizaje durante el proceso de diseñar el modelo de entrevista para obtener aprendizajes significativos y resultados académicos satisfactorios, utilizando estrategias y actividades de aprendizaje cognitivas-metacognitivas relacionadas con el uso de mecanismos de control que les sirvieron para aprender, comprender y codificar la información nueva, e integrar estos datos con conocimientos previamente adquiridos (Beltrán, 2003). Según diversos autores, este grupo de estrategias autorreguladoras incluyen además otras como las de control y gestión de los recursos (Weinstein, Husman, y Dierking, 2000), las motivacionales (Suárez, Fernández y Anaya, 2005) y las metacognitivas –aprender a pensar, conocer las tareas cognitivas a desarrollar y conocerse a uno mismo– (Pintrich, 2003).

Por su parte, el profesorado del equipo de trabajo contribuyó a diagnosticar las necesidades cognitivas del grupo, identificar los intereses y objetivos particulares de cada uno de los agentes implicados, y diseñar una estructura cooperativa que permitiera cubrir estas necesidades.

3.4 El diálogo y la interacción a través de entornos digitales y físicos

La generación de red y la construcción comunitaria interdisciplinar han tenido en este proyecto una necesaria vehiculación a través de herramientas digitales, tanto por el hecho de integrar personas de universidades espacialmente distantes como por las condiciones impuestas por la pandemia. La plataforma de aprendizaje de código abierto Moodle combinada con Blackboard Collaborate ha constituido el entorno virtual donde se han desarrollado las reuniones del equipo de trabajo, las tutorizaciones de TFGs y las actividades formativas e investigadoras organizadas. Para la organización de toda la documentación generada y la edición colaborativa de documentos por parte del equipo de trabajo se ha utilizado el *workspace* de Google Drive por su implementación dentro de los entornos online de las universidades colaboradoras.

Las citadas herramientas digitales han ofrecido facilidades de cara a la generación de red, el diálogo y la cooperación. No obstante, se han hecho evidentes las limitaciones que estas plantean en la generación de vínculos más personales y en el establecimiento de intercambios más versátiles desde el punto de vista medial y material.

En particular, en la exploración de nuevos formatos de interacción entre artistas y conservadores-restauradores se ha comprobado la necesidad de una toma de contacto física donde tuviera más cabida la mirada, el lenguaje corporal, los sentidos del tacto y del olfato, la configuración del espacio circundante, la fisicidad de la obra de arte y otras materialidades que pudieran enriquecer el diálogo. Esta fase de investigación se organizó por pequeños subgrupos del equipo de trabajo en talleres de la Facultad de Bellas Artes de la UCM y del Departamento de Bellas Artes de la ULL entre abril y mayo de 2021, y constituyó una experiencia mucho más exigente e intensa desde el punto de vista emocional,

motivacional y actitudinal, tanto para el estudiantado como para el profesorado y artistas implicados.

4. EXPERIENCIAS Y RESULTADOS EN LA INTERACCIÓN ENTRE CONSERVADORES-RESTAURADORES Y ARTISTAS

4.1 Generación de red a través de una convocatoria pública

El equipo de trabajo diseñó conjuntamente un formulario que permitiera recabar toda la información precisa para facilitar la identificación de sinergias e intereses comunes entre estudiantes de TFG y artistas en activo. Este formulario, elaborado en Google Forms, fue difundido como una convocatoria pública a artistas en el entorno de las universidades colaboradoras. Para amplificar la generación de red se solicitó la cooperación a tres instituciones consolidadas que permitieron llegar a un ámbito profesional de artistas no necesariamente vinculados a la universidad: Artistas Visuales Asociados de Madrid (AVAM), Instituto de Arte Contemporáneo (IAC) y Atelier Solar. La convocatoria, abierta entre el 15/01/2021 y el 15/02/2021, recabó la participación de veinticuatro artistas que propusieron el estudio de obras realizadas por ellos con problemas de conservación, y que estaban interesados en que se desarrollara un estudio y una propuesta de conservación.

Los estudiantes del Grado de Conservación-Restauración que iban a desarrollar su TFG pudieron escoger su tema en base a la información recabada, establecer contacto con el artista, diseñar la metodología de entrevista y llevarla a cabo, contando con el acompañamiento del profesorado cuando lo requirieron. Tal como se evidenció en el segundo seminario, los procesos de transferencia bidireccional de conocimientos se consideraron muy productivos tanto por los estudiantes como por los artistas.

4.2 Seminario *La entrevista al artista como metodología en conservación-restauración en el arte contemporáneo*

Este proyecto de innovación ha planteado sinergias entre el territorio de la educación y el de la investigación que fueron presentadas en dos seminarios públicos.

El primer seminario, titulado *La entrevista al artista como metodología en conservación-restauración de arte contemporáneo* (04/03/2021), estuvo orientado a formar a aquellos estudiantes que iban a desarrollar su TFG dentro del marco del proyecto y al alumnado de las asignaturas de conservación-restauración de arte contemporáneo de ambas universidades, si bien recibió la asistencia de público con perfiles e intereses variados.

FIGURA 1. *Cartelería de difusión de los seminarios formativos*



Seminario La entrevista al artista como metodología de conservación-restauración de arte contemporáneo y Rotar, voltear, volver. Contra(entre)vistas. Fuente: elaboración propia.

El seminario articuló una serie de temas y perspectivas complementarias en relación a la metodología de entrevista al artista, vehiculizado

prioritariamente por presentaciones de estudiantes del equipo de trabajo y alumnos de asignaturas afines que habían sido guiados por profesorado del proyecto.

Se plantearon dos experiencias piloto entre artistas y restauradoras de la UCM y la ULL en las cuales se propuso a estudiantes de conservación-restauración realizar una entrevista en directo a una artista sin haber establecido previamente contacto entre ellas y sin haber recibido pautas del profesorado. Estas interacciones improvisadas aspiraban a favorecer una reflexión posterior. Los quince minutos de cada entrevista pusieron de manifiesto la importancia del factor temporal y de la capacidad de improvisación de ambos agentes, así como la preocupación prioritaria de las restauradoras por el conocimiento de los materiales y procedimientos artísticos, mientras que las artistas mostraron su interés por temas de actualidad en criterios de intervención en esta disciplina.

La presentación de casos prácticos de entrevistas desarrolladas en TFGs del curso 2019-2020 estuvo a cargo de dos estudiantes que evidenciaron la multiplicidad de posibilidades metodológicas existentes y las problemáticas a las que se habían tenido que enfrentar debido a las circunstancias pandémicas. Ambas manifestaron la importancia del proceso de planificación y conceptualización de la entrevista.

La doctoranda Marta Morales en su conferencia *Concepciones técnicas para entrevistas de artistas contemporáneos* subrayó el concepto de 'empatía' como clave en el éxito de las entrevistas. La estrategia de investigación desde la antropología que presentó invitaba a reconcebir el modelo de entrevista y a establecer conexiones con el artista mediante tácticas de observación, investigación etnográfica, indagación contextual, entrevistas sin estructura y foto-etnografía.

Las aportaciones de estudiantes estuvieron complementadas por ponencias de profesores e investigadores. Así, la mesa redonda titulada *Estándares para la documentación en arte contemporáneo*, a cargo de las profesoras Alicia Sánchez Ortiz, Elisa Díaz y Judit Gasca, abordó desafíos actuales de la conservación-restauración de arte contemporáneo como la autenticidad de la obra de arte, la dimensión conceptual del

trabajo dentro del modelo de toma de decisiones o los métodos de clasificación y definición de un vocabulario estandarizado que permitían definir nuevos procesos artísticos. Por su parte, el diálogo denominado *Interacciones líquidas* articuló una conversación improvisada entre el artista Roman Kirschner y la investigadora Esther Moñivas en relación al proceso de investigación y creación compartido en un laboratorio de creación transdisciplinar, así como la documentación de prácticas y procesos desde una perspectiva sistémica y experimental en el proyecto Liquid Things (Moñivas, 2017).

El seminario se cerró con la mesa redonda titulada *Entrevista al artista. De la teoría a la práctica,* en la que estudiantes del equipo de trabajo realizaron una revisión del estado de la cuestión y de las principales fuentes bibliográficas sobre el tema, aportando su propio análisis y perspectiva crítica de las mismas.

4.3 Seminario *Rotar, voltear, volver. contra(entre]vistas*

Analizando las categorías existentes y los modos de interactuación predominantes presentados en el primer seminario, el equipo de trabajo concluyó el interés de diseñar nuevas metodologías experimentales en las que los artistas tuvieran un papel más activo y pudieran incorporar la dimensión conceptual y procedimental de sus propias prácticas a las interacciones con conservadores-restauradores.

El segundo seminario celebrado, titulado *Rotar, voltear, volver. Contra(entre]vistas* (25/05/2021), daba cuenta en su propio título del cambio relacional y epistemológico efectuado. En él participaron la Facultad de Bellas Artes de la UCM, el Departamento de Bellas Artes de la ULL y la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando presentando una serie de entrevistas e interacciones diversas desarrolladas en los meses previos entre artistas y conservadores-restauradores a fin de compartir las reflexiones obtenidas y evaluar el interés de los resultados.

Este seminario se dividió en tres partes. En la primera, denominada *Entrevistas a artistas*, estudiantes del Grado de Conservación-Restauración ofrecieron una reflexión dialogada en parejas con los artistas con

quienes habían estado en contacto para la realización de sus TFGs. La segunda parte consistió en la presentación de un proyecto I+D+i de entrevistas a artistas desarrollado en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, a cargo de la restauradora Rosa María Recio Aguado, bajo el título *Si quieres saber de arte pregúntale a un artista*. Esta ponencia ofreció un contrapunto académico con respecto al resto de propuestas de corte más experimental y experiencial. En tercer lugar, el apartado titulado *Contra(entre)vistas y otras posibilidades de interacción* estuvo centrado en la presentación de los formatos de interacción experimentales desarrollados por miembros del equipo de trabajo del proyecto.

4.3.1 *Entrevistas a artistas*. Investigaciones realizadas en el marco de Trabajos de Fin de Grado

Cinco estudiantes de Conservación y Restauración de la UCM desarrollaron su TFG a partir de encuentros y colaboraciones con artistas en activo que habían llegado al proyecto a través de la convocatoria pública.

Las entrevistas se concibieron en este caso como procesos dinámicos de interacción para favorecer el aprendizaje y la adquisición de competencias investigadoras a través de la experiencia de diálogo con el artista y el estudio en profundidad de una obra suya que presentara problemas de conservación. El estudiantado implicado tenía la responsabilidad sobre la elección del artista y la obra, la determinación de la metodológica de entrevista, la preparación de los contenidos y la elección de los medios de documentación. Estos estudiantes habían asistido previamente al primer seminario y en él se habían familiarizado con las problemáticas y posibilidades a las que podían enfrentarse.

Las parejas de estudiantes y artistas expresaron en sus diálogos reflexiones a las que habían llegado a partir de su interacción. Hicieron hincapié en el hecho de que los espacios físicos escogidos habían sido determinantes en el establecimiento de una relación de confianza y reciprocidad. En los casos de artistas que eran profesoras de la Facultad de Bellas, las reuniones con estudiantes de conservación-restauración se llevaron fundamentalmente a cabo en el entorno de la Universidad,

mientras que las interacciones con artistas independientes se celebraron en su mayoría en los estudios de los creadores, siendo este el espacio elegido por ambas partes. El alumnado señaló el enorme interés que tenía acceder al entorno creativo del artista y enfocar la entrevista como un medio para conocer sus procesos creativos, así como las necesidades técnicas y expositivas de las obras.

En cuanto a la dimensión temporal, las parejas implicadas señalaron que el número de encuentros y su duración se había extendido más allá de lo previsto debido al interés y enriquecimiento mutuo que había producido el diálogo.

Las personas implicadas destacaron también la importancia de favorecer condiciones para el diálogo como la escucha, el silencio, la observación, la comodidad, la empatía y la complicidad. El estudiantado de conservación-restauración subrayó que había tomado conciencia del interés que tenía dejar espacios para la improvisación dentro del guión de preguntas elaborado, ya que les había permitido llegar a nuevos planteamientos e información sobre el artista y la obra que no habían previsto con anterioridad.

En relación a la utilidad de esta experiencia y al conocimiento significativo adquirido, la estudiante Igel Medrano expresaba así una opinión en la que coincidieron todas las alumnas de grado:

> "Nunca me había parado a pensar en cómo los criterios del artista pueden influir en la propuesta de conservación ni en el concepto de fugacidad de la obra efímera, porque lo que nosotros estudiamos es que la obra no tenga fin. (…] Al hablar con la artista he cambiado mis ideas preconcebidas sobre la conservación-restauración". (I. Medrano, comunicación personal, 25 de mayo de 2021).

Por su parte, los artistas convinieron en la importancia que tenía el compartir sus procesos con estudiantes de conservación-restauración para adquirir un mayor conocimiento sobre los mismos, y aludieron a la alta profesionalidad que habían percibido. Según expresaron, el diálogo mantenido había modificado la perspectiva sobre su propia obra, en el sentido de llevarlos a reflexionar sobre el origen y futuro de cada pieza o sobre la precisión físico-química necesaria para estudiar las

reacciones de los materiales utilizados. En alguno de los casos expresaron que esta perspectiva podía incluso llegar a ampliar y potenciar la intencionalidad de su obra.

Tanto estudiantes como artistas enfatizaron la necesidad de crear espacios compartidos en la universidad para favorecer el aprendizaje cooperativo y el diálogo.

4.3.2 *Contra(entre]vistas.* Investigación en torno a formas de interacción experimental

El equipo del proyecto concibió el término *contra(entre]vistas* como una práctica experimental dentro de la cual plantear nuevas formas de comunicación entre artistas y conservadores-restauradores sobre las que reflexionar conjuntamente.

Se concibió así mismo el rol de el/la *modificador/a*, cuyas funciones serían plantear posibilidades disruptivas y aportar puntos de vista alternativos e incluso impredecibles, a través de acciones artísticas performativas. Esta figura se incluyó sólo en dos de los cuatro contras (entre]vistas. Las artistas que tomaron el rol de modificadoras experimentaron en un caso con la impredecibilidad y en otro con una propuesta semi-pautada.

Las cuatro contras (entre]vistas realizadas fueron desarrolladas en sesiones de tres horas y conformadas por sub-equipos que integraban miembros del equipo de trabajo con perfiles variados. Cada interacción generó su propia documentación en vídeo, texto, audio y fotografía que fue presentada en el seminario junto a la reflexión derivada.

En la primera contra(entre]vista, titulada *Sobre registros y mordidas*, dos estudiantes de conservación-restauración entrevistaron a una artista profesora de la Facultad de Bellas Artes. Una segunda artista en el rol de modificadora intervino en su comunicación a través de tres ejes: a) la alteración de la posición y el movimiento de los cuerpos en el espacio; b) el uso de estrategias de repetición de determinadas palabras que surgían a lo largo de la interacción para alterar los significados; y c) la propuesta de manipulación de material similar al de la obra objeto de estudio para permitir una experimentación libre con este. Lucía Irene

Gil, estudiante entrevistadora, resumía así esta experiencia en el seminario:

> "Dejamos de ver la obra como un objeto a restaurar y la comenzamos a ver como un documento gráfico de la vivencia de la artista entrevistada y de la intención que tenía en ese momento. (…] Compartíamos la incomodidad, ya que la modificadora tergiversaba todo lo que conocíamos; rompía la jerarquización. Normalmente el restaurador tiene una posición cómoda porque plantea preguntas que él entiende, y el artista queda a su disposición. Esto desapareció totalmente desde el primer momento. (…] Cuando la *moderadora* retiró las preguntas que habíamos preparado, la entrevista y el diálogo se tornaron más vivos, surgiendo preguntas nuevas que incluso llegaban a ser más interesantes". (L. I. Gil, comunicación personal, 25 de mayo de 2021).

FIGURA 2. *Contra(entre]vista #1 - Sobre registros y mordidas, 30/04/2021*



Fuente: elaboración propia. *Contra(entre]vista #1 - Sobre Registros y mordidas* (capturas de pantalla]. 4:05 minutos. https://youtu.be/FboQ2QjYH9c

En la segunda contra(entre]vista, titulada *Entramadas*, una doctoranda y una estudiante del Grado en Conservación y Restauración entrevistaron a una artista profesora de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, con la particularidad de que una de ellas se encontraba físicamente junto a la artista mientras que la otra interactuaba mediante videoconferencia con el grupo. Una segunda artista actuaba en el rol de modificadora

desarrollando una serie de acciones en base a unas pautas básicas que había compartido previamente con el resto de participantes. El punto de partida era visibilizar físicamente las interacciones experimentadas dentro de este sistema complejo. El suave trazado de un hilo de lana servía aquí para materializar el flujo de la conversación y para visibilizar aspectos sutiles relacionados con la progresiva transferencia de informaciones, energías, conocimientos y afectos entre los distintos elementos humanos y no humanos, naturales y tecnológicos convocados. Manos, plantas, palabras, sistemas de representación, dispositivos electrónicos y otras corporalidades iban quedando entramadas. Marta Collado, una de las estudiantes entrevistadoras, señaló durante el seminario que se había generado un ambiente muy íntimo debido al pequeño espacio elegido para esta reunión y a la modificación propuesta: "pasaban dos cosas a la vez: la entrevista y algo ajeno que envolvía a todos los participantes poniéndolos al mismo nivel".

FIGURA 3. *Contra(entre]vista #2 - Entramadas, 13/05/2021*



Fuente: elaboración propia. *Contra(entre]vista #2 - Entramadas* (capturas de pantalla]. 2:52 minutos. https://youtu.be/tyuL4GnrxkE

Bajo el título de *Creación-Restauración en tres tiempos*, se llevó a cabo la tercera contra(entre]vista entre una profesora de Conservación y Restauración y una artista docente de Bellas Artes, ambas de la ULL. Los

objetivos principales de la acción se definieron en tres tiempos y dimensiones: hablar *sobre* la obra, hablar *con* la obra y hablar *a través* de la obra. En la primera parte ambas hablaron literalmente sentadas *sobre* la obra, forzando así la artista una transgresión de la actitud de profundo respeto que suele encarnar el restaurador hacia la pieza. En la segunda parte experimentaron conjuntamente con la producción y "desproducción" de la arruga en una obra de papel, dialogando sobre la posibilidad de una degradación semi-controlada. En la tercera parte ambas compartieron metodologías de estudio propias del terreno de la conservación-restauración para aproximarse a la obra de un tercer artista.

FIGURA 4. *Contra(entre]vista #3 - Creación-Restauración en tres tiempos, 24/05/2021*



Fuente: elaboración propia. *Contra(entre]vista #3 - Creación-restauración en tres tiempos* (capturas de pantalla]. 2:24 minutos. https://youtu.be/0tlrm-uq9bY

En la cuarta contra(entre]vista, *Co-crear partiendo de la materia*, una artista y doctoranda de la Facultad de Bellas Artes y un estudiante de conservación-restauración acordaron aportar cada cual sus materiales de trabajo profesional como fórmula para compartir sus conocimientos técnicos en torno a los mismos. La propuesta de esta interacción fue intervenir ambos sin reservas en una serie de piezas de la artista como método para comprender mejor los procedimientos y la dimensión conceptual de su obra, en particular, la relacionada con su conservación.

Según expresaron en el seminario, la comunicación y la confianza se multiplicaron en el momento en que la artista puso su mano sobre la del estudiante para llenarla de pintura y comenzar a manchar una pieza. La información compartida y la conversación sobre los aspectos conceptuales fluyó a partir de la manipulación conjunta de la obra. La profesora Judit Gasca planteó en el seminario la siguiente reflexión derivada de esta pieza:

> "Los restauradores tenemos la cabeza dividida. Por un lado, somos científicos, pero también tenemos formación artística: nos apetece intervenir y hacer cosas. El problema que tenemos ahora con el arte contemporáneo es que tenemos que hacer maquetas para imaginarlo; no sabemos cómo está hecha la obra para poder intervenir en ella. Por eso son muy importantes experiencias como la de *Co-crear partiendo de la materia*. El poder trabajar restauradores con artistas nos va a ahorrar muchísimo trabajo y tiempo". (J. Gasca, comunicación personal, 25 de mayo de 2021).

FIGURA 5. *Contra(entre]vista #4 - Co-crear partiendo de la materia, 21/05/2021*



Fuente: elaboración propia. *Contra(entre]vista #4 - Co-crear partiendo de la materia* (capturas de pantalla]. 3:21 minutos. https://youtu.be/I7xTnWAuzRc

5. DISCUSIÓN

Los nuevos formatos de interacción experimentados en entrevistas a artistas y contra(entrevistas), así como las distintas formas de documentación planteadas, han revelado aspectos sustanciales sobre los procesos de creación artística más allá del lenguaje hablado y de la intencionalidad de las personas participantes. Al mismo tiempo, han incorporado inherentemente una meta-reflexión sobre las posiciones desde las que parten cada uno de los agentes implicados. El trabajo cooperativo entre conservadores-restauradores y artistas en el diseño de su propia interacción ha introducido el factor de la creatividad y la performatividad artística dentro de la metodología de la entrevista. Los vídeos y documentos resultantes evidencian una particular impronta estética derivada de la presencia de personas del ámbito del Diseño y las Bellas Artes en el equipo de trabajo. Ello ha situado los resultados obtenidos en un territorio transdisciplinar altamente estimulante y al mismo tiempo de difícil ubicación dentro de los estándares académicos y científicos (Holley, 2009), asumiendo el riesgo de su posible marginalidad (Jahn, Bergmann y Keil, 2012).

En el marco de las actividades realizadas, estudiantes, profesorado y artistas han subrayado el potencial formativo que implica el intercambio de conocimientos y puntos de vista entre Conservación-Restauración, Bellas Artes y Diseño, y han cuestionado el hecho de que este sea insuficientemente favorecido desde las estructuras educativas actuales. El presente proyecto ha derivado así en una interesante discusión en torno a los modelos disciplinares que vehiculizan la enseñanza superior universitaria de las áreas de Bellas Artes, en concreto en los contextos específicos de la UCM y la ULL, si bien extrapolables a otros entornos universitarios.

La cuestión de la jerarquía, la direccionalidad y el establecimiento de roles en las entrevistas converge de manera directa con esta cuestión y hace evidentes las dificultades prácticas en el establecimiento de diálogos transdisciplinares. En las contra(entre)vistas realizadas, el abandono de modelos de interacción estandarizados y conceptualizados por una sola de las áreas de conocimiento, ha dado lugar a situaciones de

indefinición y extrañeza en los que hemos comprobado que puede emerger tanto una mayor espontaneidad como una mayor incomodidad. La elaboración conjunta de términos y procedimientos comprensibles y aceptables para ambas partes ha requerido un esfuerzo y una voluntad de aprendizaje significativas para todo el equipo de trabajo. En los experimentos desarrollados se ha comprobado que el reto de abandonar una posición de seguridad para explorar posibilidades inciertas resultaba más estimulante para el estudiantado que para el profesorado, si bien el primero necesitaba para ello confianza y apoyo por parte del segundo.

El valor diferencial de los experimentos realizados con respecto a los modelos de entrevistas establecidos es precisamente su indefinición como producto híbrido. La pregunta que surge aquí es si el patrimonio intangible derivado de este tipo de interacciones tiene cabida en archivos de entrevistas a artistas en conservación-restauración, en archivos de obras de arte, o en ninguno de ellos. Queda por tanto pendiente evaluar en qué ámbito se podría difundir este tipo de conocimientos, a qué tipo de lecturas puede dar lugar (en tanto documento y en tanto obra), y hacia dónde se pueden dirigir los siguientes pasos a fin de consolidar la investigación y la preservación de contenidos transdisciplinares y bidireccionales sobre procesos artísticos y conservación de obras de arte contemporáneo.

6. CONCLUSIONES

El principal valor de este proyecto ha sido la identificación de sinergias e intereses compartidos. El contexto interdisciplinar propuesto, así como las metodologías de entrevista y su combinación con modelos de enseñanza-aprendizaje autorregulado y horizontal han dado lugar a interacciones estimulantes y enriquecedoras para todas las partes. El contacto establecido entre estudiantes de conservación-restauración y artistas en activo ha potenciado el entrelazamiento entre el conocimiento, la profesionalización y la vida, evidenciando la capacidad de fomentar la madurez de los estudiantes implicados y su inserción profesional. El proyecto ha servido además para redefinir, debatir, organizar

bibliografía e investigar nuevas posibilidades metodológicas y relacionales. Finalmente, cabe señalar el interés manifiesto por los agentes implicados en la estabilidad de la red creada y en la continuidad del proyecto, lo cual exige una reflexión más amplia sobre las posibilidades que estas metodologías tienen en el terreno de la educación y la investigación universitaria.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto descrito en este artículo ha sido desarrollado dentro de la Convocatoria de Proyectos Innova-Docencia 2020-2021 organizada por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid. Agradecemos el apoyo recibido y los medios proporcionados por el Departamento de Pintura y Conservación-Restauración de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y por el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de La Laguna.

8. REFERENCIAS

Althöfer, H. (2003). Las dos finalidades de la restauración. En H. Althöfer (Ed.), *Restauración de pintura contemporánea. Tendencias, materiales, técnicas* (pp. 12-17). Ediciones Akal

Ashby, I. y Exter, M. (2019). Designing for Interdisciplinarity in Higher Education: Considerations for Instructional Designers. *TechTrends, 63,* 202–208. https://doi.org/10.1007/s11528-018-0352-z

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall

Beerkens, L. et ál. (2012). *The Artists Interview For Conservation and Preservation of Contemporary Art. Guidelines and Practice*. Jam Sam Books

Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Revista de Educación*, *332*, 55-73

Bergmann, M. Jahn, T. Knobloch T., Krohn W., Pohl C., Schramm E. (2012). *Methods for transdisciplinary research. A primer for practice*. Campus Verlag.

Borkowski, J. G. y Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: Working models and effective strategy teaching. M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. Academic Press

CICS, TH Köln (2019). The Decision-Making Model for Contemporary Art Conservation and Presentation. https://www.sbmk.nl/source/documents/f02_cics_gsm_fp__dmmcacp_190513.pdf

Cummings J. N., Kiesler S. (2005). Collaborative research across disciplinary and organization boundaries. *Soc Stud Sci, 35*(5), 703-722

Fam, D. Neuhauser, L. y Gibbs, P. (Eds.). (2018). *Transdisciplinary Theory, Practice and Education. The Art of Collaborative Research and Collective-Learning*. Springer

Foundation for the Conservation of Modern Art. (1999). The Decision-Making Model for the Conservation and Restoration of Modern and Contemporary Art. Foundation for the Conservation of Modern Art/Netherlands Institute for Cultural Heritage. https://sbmk.nl/source/documents/decision-making-model.pdf

García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 127-153). LEA - Lawrence Erlbaum Associates

Gibbons, M. (2011). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, *9*(2), 271-289

Hearn, A. (2003). Interdisciplinarity/Extradisciplinarity: On the University and the Active Pursuit of Community. *History of Intellectual Culture, 3*(1), 1-15

Holley, K. A. (Ed.). (2009). Special Issue: Understanding Interdisciplinary Challenges and Opportunities in Higher Education. *ASHE Higher Education Report, 2*(35), 1-139.

Hummelen, IJ. y Sillé, D. (Eds.). (1999). *Modern Art: Who Cares An interdisciplinary research project and an international symposium on the conservation of modern and contemporary art*. Foundation for the Conservation of Modern Art/ Netherlands Institute for Cultural Heritage

INCCA. (2016). Guide to the good practice: artist's interviews. Amsterdam: International Network for the Conservation of Contemporary Art. https://www.incca.org/articles/incca-guide-good-practice-artists-interviews-2002

Jahn T., Bergmann M., Keil F. (2012). Transdisciplinarity: between mainstreaming and marginalization. *Ecol Econ*, *79*, 1.10

Klein, J. T. (1996). *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarities and Interdisciplinarities*. University Press of Virginia.

Mancusi-Ungaro, C. (1999). Original intent: the artist voice. En: IJ. Hummelen, y D. Sillé, (Eds.), *Modern Art: Who Cares An interdisciplinary research project and an international symposium on the conservation of modern and contemporary art* (pp. 392-393). Foundation for the Conservation of Modern Art/ Netherlands Institute for Cultural Heritage

McDonald, D., Bammer, G. y Deane, P. (2009). *Research integration using dialogue methods*. ANU E Press. http://doi.org/10.22459/RIUDM.08.2009

Moñivas, E. et ál. (2021). Entrevistas a artistas y formatos de interacción. Red para el intercambio de conocimientos y experiencias entre artistas y conservadores-restauradores. Universidad Compluense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/66585/

Moñivas, E. (2017). Observing from inside the Drift: The Studio as a Flux Condenser. En: R. Kirschner (Ed.). *Raw Flows. Fluid Mattering in Arts and Research*. De Gruyter, Edition Angdwandte.

Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción, Actas*, (pp. 53-72).

Okhuysen, G. A. Eisenhardt G. M. (2002). Integrating knowledge in groups: how formal interventions enable flexibility. *Organ Sci, 13*(4), 370-386

Parker, J. (2002). A New Disciplinarity: Communities of Knowledge, Learning and Practice. *Teaching in Higher Education, 7*(4), 373-386.

Parodi, R. (2020). Albert Bandura: La teoría de Aprendizaje Social que revolucionó la psicología y educación actual. https://www.academia.edu/45539382/Albert_Bandura_La_teor%C3%ADa_de_Aprendizaje_Social_que_revolucion%C3%B3_la_psicolog%C3%ADa_y_educaci%C3%B3n_actual

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Romm, N. (1998). Interdisciplinarity Practice as Reflexivity. *Systems Pratice and Action Research, 11*(1), 63-77.

Santos Guillén, A. I. (2017). *Análisis del estado actual de los registros de entrevistas a artistas contemporáneos.* Instituto del Patrimonio Cultural de España. https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:3911a1a8-69d5-4623-84f4-2a3450bc3c1c/entrevistas-memoria-final.pdf

Santos Guillén, A. I. (2019). *Estudio y creación de una base de datos con la localización de las entrevistas que han concedido artistas plásticos en España en el s. XX.* Instituto del Patrimonio Cultural de España. https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:3911a1a8-69d5-4623-84f4-2a3450bc3c1c/entrevistas-memoria-final.pdf

Suárez, J. M., González, R. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *Bristish Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572

Suárez, J. M., Fernández, A. P. y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación,* 338, 295-306

Weinstein, C. E., Husman, J. y Dierking, D. R. (2000). Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. *Handbook of Self-Regulation,* 727-747, Chapter 22. New York: Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2

Weyer, C. y Heydenreich, G. (1999). From Questionnaires to a Checklist for Dialogues. Hummelen, IJ. Sillé, D., Eds., *Modern Art: Who Cares An interdisciplinary research project and an international symposium on the conservation of modern and contemporary art*. 385-388. Amsterdam: Foundation for the Conservation of Modern Art/ Netherlands Institute for Cultural Heritage

Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P. (2000). Self-Regulation. Directions and Challenges for Future Research. Boekaerts, M., Pintrich, P. and Zeidner, M., Eds., *Handbook of Self-Regulation*, 749-768. New York: Academic Press. http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50052-4

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS DIVERSOS Y EL USO DE RECURSOS DIGITALES [87]

EMMA DUNIA VIDAL PRADES
Universitat Jaume I

MANUEL MARTÍ PUIG
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio trata de mostrar cómo el uso del pensamiento crítico y creativo, a través del debate, en las prácticas de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, en el grado de Magisterio Educación Primaria, favorece la creación de recursos didácticos con contenido competencial que puede ser extrapolado a un aula de primaria para trabajar contenidos curriculares específicos de la materia y además incorporar temas transversales como la tolerancia, la paz y la solidaridad. Lo que en definitiva se podría resumir como integrar y favorecer una ciudadanía global. El reto es interdisciplinar porque ofrece la posibilidad de trabajar la didáctica de las artes plásticas con el recurso didáctico digital y se puede trabajar la didáctica de la lengua y la literatura a través de las tipologías de textos argumentativos. La experiencia nos ofrece una visión de cuáles son los problemas que el alumnado universitario considera como reales en un aula de primaria como futuro docente.

[87] El presente texto ha obtenido financiación del programa estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+I, orientada a Retos de la Sociedad. PID2019-107383RB-100. "Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED)

2. OBJETIVOS

2.1 Desarrollar el pensamiento crítico

Hay diversos estudios que ponen de manifiesto cuales son las grandes bondades del pensamiento crítico en la educación si se consigue poner en práctica. Es bastante difícil elegir un modelo concreto y aplicarlo a cualquier disciplina como bien explica en su propuesta del pensamiento crítico en el aula Gabriela López (2013). Aunque para poder desarrollar el pensamiento crítico en cualquier disciplina hace falta el conocimiento de la materia, este último por sí mismo no garantiza la aparición del anterior.

Sin embargo, para las ciencias sociales es más fácil acercarse a este tipo de pensamiento gracias al uso del modelo de indagación en sus programaciones. Convertir a los estudiantes en partícipes de su propio aprendizaje, a través de la investigación, fomenta el uso de destrezas que plasman ese ejercicio cognitivo a través de diversos procesos reflexivos.

Si se consigue reflexionar sobre lo que se lee e interrogar a las fuentes sobre lo que se quiere aprender se alcanza el primer escalón. El siguiente sería dialogar a cerca de las ideas que van ofreciendo las distintas fuentes sobre la temática, compartirlas y argumentar sobre su idoneidad en vistas a obtener la información necesaria. El tercer escalón sería el más complicado, este vendría determinado por la capacidad del estudiantado de obtener conclusiones propias a partir de las fuentes y no reproducir las ideas de los autores. (López, 2013, p. 44)

La participación de los discentes favorece también la inclusión en el grupo de trabajo si se emplean técnicas de aprendizaje basadas en la resolución de problemas sustentados en una reflexión crítica, porque ayuda a confrontar ideas, argumentar, escuchar y aprender a ceder, si es necesario. En ese diálogo es cuando se genera la aparición del pensamiento crítico. (Núñez, 2017)

Los rasgos más habituales que podemos encontrar, según Fancione (1990), en los que usan el pensamiento crítico en sus argumentaciones serían:

- Claridad en el planteamiento de preguntas o preocupaciones
- Disciplina para trabajar con la complejidad
- Minuciosidad en la búsqueda de información relevante
- Sensatez en la selección y aplicación de criterios
- Cuidado en centrar la atención en la preocupación más próxima
- Persistencia ante las dificultades

2.2 Trabajar a través del aprendizaje basado en retos (ABR)

Nos interesa el aprendizaje basado en retos porque fomenta el interés del alumnado por dar solución a un problema real con su propio esfuerzo. Este proceso empírico nos facilita introducir la interdisciplinariedad en la gestión del proceso uniendo diversas disciplinas, cada una con sus especificidades y contenidos, pero con ese fin último de implicar al estudiantado en su propio aprendizaje. Este tipo de práctica requiere de un conocimiento y cercanía a las problemáticas reales de un aula de primaria.

> "Es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica la definición de un reto y la implementación de una solución". (Observatorio de Innovación Educativa, 2016)

Vincular su aprendizaje con una aportación a la sociedad fomenta el interés por su correcta realización ya que hay una transferencia de ese conocimiento generado por ellos mismos a través de su recurso.

El reto lanzado a nuestro alumnado universitario es crear un recurso didáctico con base tecnológica digital. Intentamos observar cómo reflejan problemáticas socialmente relevantes presentes en un aula de primaria.

2.3 Desarrollar competencias en el docente en formación

De todas las posibilidades de aprendizaje que se conocen, el trabajo por competencias ofrece la mejor predisposición para trabajar el pensamiento crítico en el aula. Al analizar qué competencias pueden trabajarse en este proceso, observamos como muchas de estas son la base

para despertar el interés y la motivación del alumnado en ese ejercicio racional necesario para poder participar en el reto. No es nuestro interés debatir sobre qué uso se da a las competencias porque para nosotros son una parte importante del proceso.

> "Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar". (Tobón, 2006)

Algunas de las competencias más trabajadas en nuestra propuesta fueron:

- Competencia social y cívica
- Trabajo cooperativo
- Resolución de conflictos
- Competencia lingüística
- Competencia Digital Docente

Entre las capacidades más importantes trabajadas en el reto para poder desarrollar el pensamiento crítico y trabajar la disciplina de las ciencias sociales encontramos:

- Capacidad de gestión de la información.
- Reflexión sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Adaptación a nuevas situaciones.
- Aprendizaje autónomo.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Razonamiento crítico
- Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuye a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- Fomentar la educación democrática.
- Planificar y desarrollar las estrategias didácticas más adecuadas para favorecer la adquisición de aprendizajes

significativos en los conocimientos relacionados con las ciencias sociales.
- Integrar el estudio geográfico desde una orientación instructiva y cultural.

2.4 Creación de recursos didácticos digitales

El proceso creativo de un recurso digital desde la base requiere de un proceso reflexivo en el trabajo del futuro docente muy vinculado a cómo se programa una actividad específica de cualquier asignatura. Es un lenguaje visual muy complejo que se asimila con facilidad por los alumnos de primaria y favorece ese componente motivacional y reflexivo que pretendemos en nuestro profesorado en formación. Intentamos pues que se desarrolle el pensamiento crítico potenciando el uso del arte como medio de expresión de sentimientos, contenidos y en definitiva de comunicación. Bustos en 2017 nos explicaba en su argumentación que el cine ofrece innumerables posibilidades de acercar a nuestro alumnado a diversidades y realidades culturales, así como también favorece la generación de procesos reflexivos.

Por tanto, si podemos conseguir de nuestro alumnado que desarrollen la capacidad de filtrar toda la información en el proceso de indagación y generar un discurso a través de un medio digital visual podemos inferir que:

> "Lo que vemos no es simplemente una función de lo que tomamos del mundo sino de lo que pensamos de ello" (Eisner, 2004, p. 51), es decir, nuestro alumnado reflejará qué ha entendido de ese contenido y, después de trabajarlo, ofrecerá su visión para afrontarlo y tratar de solucionarlo. En pocas palabras sería como intentar educar a través de la inteligencia emocional en valores y derechos usando la educación audiovisual. El uso de la imagen puede favorecer el crecimiento integral del discurso y facilitar su transferencia en el proceso de aprendizaje".
>
> "El acceso a la tecnología es una parte integral del Aprendizaje Basado en Retos, pues no solo proporciona a los estudiantes un medio para explorar distintas fuentes de información al tiempo que generan nuevas ideas, sino también **les ofrece las herramientas para comunicar su trabajo**". (Observatorio de innovación educativa, 2016)

El pensamiento creativo por tanto sería el segundo pilar que ayudaría a visibilizar lo que cuesta argumentar en edades más tempranas. Relacionar ambos pensamientos es necesario para poder hacer reflexionar al alumnado y que el proceso no sea solo una recopilación de información. Para Ana Abramowski el uso de las imágenes intensifica la experiencia y ponen el foco en las realidades que de otro modo pueden pasar inadvertidas al espectador. Es por ello, por lo que se insiste desde la cultura visual en que

> "Las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones" (Abramowski, 2009, p. 2)

A partir de la propuesta de imaginación de Rüsen, Antoni Santisteban (2010) establece la potencialidad de ésta para la educación y concreta que la

> "Imaginación ha de estar al servicio del pensamiento creativo, es decir, un tipo de pensamiento divergente que incluye el pensamiento crítico, ya que el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo es siempre crítico". (Santisteban, 2010, p. 14)

En pocas ocasiones se encuentra en los centros educativos el desarrollo del pensamiento crítico, en la mayoría de las ocasiones el objetivo suele ser centrarse en el pensamiento convergente lógico-matemático, con olvido del pensamiento divergente o creativo (Cevallos y Oyola, 2016:5) Este es el punto de partida en el que nuestra propuesta didáctica adquiere sentido al vincular ambos pensamientos en la resolución del reto.

3. METODOLOGÍA

3.1 Aprendizaje basado en retos. ¿Qué es?

En nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, el reto es el detonante a partir del cual despertamos el interés por un problema que requiere solución por parte del futuro docente en formación. Atendiendo a una simplificación de sus características, vemos en la propuesta que de las mismas se hace en el Observatorio de innovación docente (2016) que su:

> "Aprendizaje: es el trabajo en problemáticas reales, para desarrollar un conocimiento más profundo de los temas. El propio reto es el detonante de la obtención de nuevo conocimiento y los recursos o herramientas necesarios.
>
> Enfoque: enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una situación real.
>
> Producto: es la creación de una solución que resulte en una acción concreta.
>
> Proceso: el alumnado analiza, diseña, desarrolla y ejecuta la mejor solución para abordar el reto en una manera que ellos y otras personas pueden verlo y medirlo".

Así pues, para nosotros es una herramienta fundamental para combinarla con el proceso reflexivo y creativo interdisciplinar que queremos implementar en el aula. Instamos a nuestro alumnado a trabajar de forma interdisciplinar y democrática dentro del grupo porque favorece el desarrollo de competencias sociales y cívicas tanto de forma individual como colectiva.

3.2 ¿Por qué lo ponemos en práctica?

Porque debemos huir de intentar acumular conocimientos. Siguiendo a Fontana (2006) debemos enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no se conformen y acepten los hechos sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y deben analizar y discutir. Ya que, si concebimos el aprendizaje como un proceso dialéctico, en el que se confrontan ideas, opiniones y estereotipos previos como refiere López Facal (2010) debemos hacer que nuestros docentes en formación inicial conozcan las técnicas de debate. Porque en el debate sobre las ciencias sociales se debe responder al para qué de aquellos conocimientos que se desean introducir en la escuela. (Arias, 2015)

Porque se puede ayudar a formar la conciencia colectiva visibilizando problemáticas sociales a través de los historiadores y las personas responsables de enseñar historia y ciencias sociales. (Fontana, 2006)

Siguiendo el debate de si se debe atender primero la técnica/metodología o el contenido curricular, necesitamos buscar ese equilibrio que tiene como máxima que:

> "Nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber, pero no basta con sólo saber para saber enseñar" (Pagès, 2004) Así pues, como futuros docentes, es necesario que aprendan a documentarse y conocer e interpretar otras ideas y experiencias educativas, así podrán comprender que la profesión de profesor se aprende de forma reflexiva". (López Facal, 2010)

John Dewey, Jean Piaget, William Kilpatrick, Carl Rogers y David Kolb (1984), entre otros, han realizado importantes aportes a las teorías del aprendizaje a través de la experiencia, y como ésta favorece ese desarrollo.

También en el análisis de la cuestión la propuesta de Cordray, Harris y Klein (2009) en la que muestran un ciclo de trabajo circular llamado *Star Legacy Cicle* que ayuda a visibilizar todo el proceso de forma que no hay un principio y fin, sino que se puede explorar en diversas ocasiones durante la experiencia para corroborar si lo que se planteaba como hipótesis se ha alcanzado, o si se ha fallado en el proceso, se vuelve a seguir tantas veces como sea necesario hasta la resolución del problema propuesto por el reto. Ayuda a la resolución de conflictos en el grupo de trabajo para poder revisar cada paso y dónde se ha podido errar.

3.3 ¿Qué es el *stopmotion* y porqué lo usamos en este reto?

Una técnica visual desarrollada en el área de Artes plásticas favorece su inclusión en la didáctica de las ciencias sociales porque como sugiere Roca (2015) es más fácil a cercarse a la mirada de los niños puesto que sus ojos se fijan más en las pantallas. Siguiendo esta misma idea encontramos que el proceso de aprendizaje que toma como base la imitación y la observación en los primeros años de desarrollo cognitivo puede usar los dibujos animados como un canal de información para "transmitir conocimiento, ideas, modelos culturales, perspectivas y valores al colectivo infantil" (Sánchez-Abella, 2016)

Por otra parte, el audiovisual es una parte de la base del área del lenguaje. Su uso de forma intuitiva como refiere Ahijado (2016:84) puede entenderse de forma agradable por el alumnado y favorecer el entendimiento de la sociedad globalizada actual.

Si lo que pretendemos es despertar la empatía del estudiantado colocándolo ante posiciones y dilemas morales que promuevan la reflexión, el uso del cine es un buen mecanismo porque es capaz de mover y conmover. "Hace pensar, sentir, reaccionar" (Sevillano, de la Torre y Carreras, 2015, p. 90)

El proceso a través del cual se llevan a cabo las secuencias a reproducir en el discurso visual, esa narrativa se va detallando en el *Story board* y como sugiere Carrero (2011) esto es muy similar al proceso en que se genera el método científico.

Hoy en día la mayoría de alumnado tiene acceso a los recursos digitales para implementar una programación de actividad con estos medios técnicos básicos como un *smartphone*. (Bendejelloul, 2016 citado en 2018 por Morán)

3.4 Proceso

Se les ofrece toda la información sobre el proceso al alumnado, los tiempos (un cuatrimestre), espacios (aula y laboratorios), requisitos (tipologías y temáticas complejas de enseñar) y productos (recurso con contenido didáctico fundamentado) que han de presentar al finalizar el reto.

Se forman grupos de trabajo, se les da libertad para que decidan de forma autónoma cuáles son sus intereses sobre las problemáticas que consideran más difíciles de tratar con alumnado de primaria. Así comienza el trabajo con un debate inicial usando la lluvia de ideas sobre qué problemas se están detectando en las aulas de primaria. (Dalongeville, 2003). Se insta a la elección del tema a tratar en el recurso de forma democrática y por consenso tras este primer diálogo en el que intervienen todos.

El segundo punto era formarse en la temática elegida. En la fase de documentación, un mes, debían seleccionar artículos de investigación que ofrecen respuestas a cómo abordar o detectar situaciones problemáticas en el aula.

Una vez seleccionados los textos y extraídas las ideas principales de cada uno de ellos debían volver a reunirse para poner en común las ideas que más les interesaban. Aquí encontramos el segundo debate sobre sus elecciones y la información obtenida de las fuentes de documentación. Este segundo debate es mucho más activo porque todos los miembros del grupo habían de intervenir y defender sus posiciones, aprender a escuchar y a resolver los conflictos que pudieran ir surgiendo. Debían aprender a dialogar sobre cuál es el papel de cada miembro y su responsabilidad en su aportación.

Al finalizar este proceso debían decidir entre todos cómo iban a abordar la problemática, cuál sería su tema, cuál el contenido específico a tratar y cómo querrían plasmar lo aprendido.

El siguiente paso era decidir el tipo de recurso. Hemos explicado que se trabajaría a través del *stopmotion*, pero hay diversos tipos y ellos elegían cuáles serían más efectivos para llevarlo a cabo en un aula de primaria. A partir de ese momento debían crear el recurso aprendiendo la técnica gracias a la otra disciplina que lo trabajaba. Este proceso duraba otro mes más.

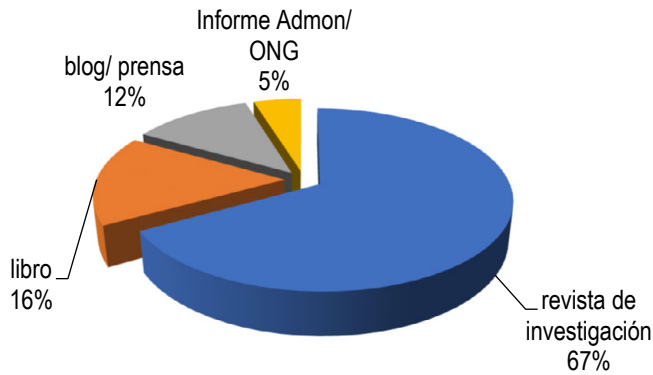
La penúltima fase era la transferencia de conocimiento en el aula. Debían presentar su propuesta al resto de compañeros de curso para obtener un *feedback* de todo su esfuerzo. Esta transferencia les sirvió para empezar la última fase, que era el debate final. En este se esperaba de ellos que reflexionasen sobre todo el proceso, si habían dado respuesta al reto propuesto, cómo se evaluaban individualmente y de forma colectiva. No finalizaba su tarea con la entrega del recurso, sino que se pretendía que tras hacer la presentación y ver el recurso de sus compañeros y compañeras pudieran reflexionar si su elección había sido la más acertada para completar el reto y si la técnica era la más idónea para su extrapolación a primaria. Se esperaba que en este último debate

llegasen a unas conclusiones con unos argumentos sustentados en la experiencia práctica.

4. RESULTADOS

De todos los elementos que podíamos resaltar en este reto. Hemos optado por centrar nuestros análisis en los elementos cuantificables de forma objetiva. Los datos que se han ido obteniendo son 73 trabajos con el uso de la técnica propuesta. Y se han analizado 457 registros documentales aportados por los estudiantes para conocer cuál era el origen de sus fuentes. Nos interesa conocer a qué tipo de documentos acude el estudiantado para formarse en una temática en concreto.

***GRÁFICO 1**. Tipología de fuentes consultadas.*



Nota: Elaboración propia a partir de los documentos entregados por el alumnado.

En el gráfico 1 se puede observar cuáles son los resultados obtenidos después de clasificarlos en cuatro categorías: revistas de investigación científica, libros, informes de administraciones o informes de organizaciones no gubernamentales y por último fuentes como blogs y artículos de prensa.

Destaca con una amplia diferencia la consulta a revistas de investigación científica con un porcentaje del 67% de las mismas. El siguiente

tipo de fuentes consultado fue el libro de texto, actas de congresos y monografías de investigación con un 16%. El tercer tipo de fuentes fueron los blogs o artículos de prensa disponibles en línea con un 12%. Las fuentes menos consultadas fueron los informes de administraciones oficiales o las ONG con un 5%.

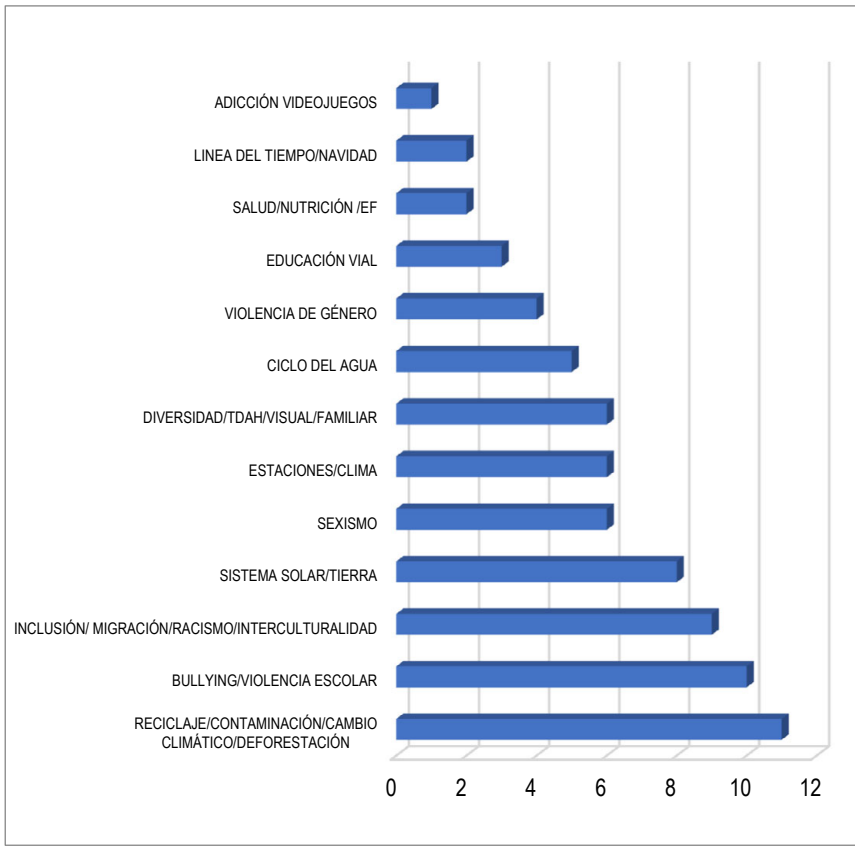
Esto nos muestra cómo la mayoría del alumnado universitario fundó sus aprendizajes consultando fuentes fiables de las que obtener datos analizados científicamente por expertos en esos temas elegidos. La importancia de buscar información científica para abordar esos problemas nos muestra su implicación en el reto y su resolución del mejor modo posible.

Este proceso tenía una temporalización de un mes y fue bien aprovechado por un alto porcentaje de los grupos. Si juntamos el 16% de los libros y el 67% de las revistas científicas consultadas obtenemos un 83%. Este porcentaje sobre los 457 documentos revisados garantiza que las fuentes de información y la forma de abordarlo está fundado en fuentes fiables y contrastadas.

Con estos datos seguimos el análisis en los informes escritos. El siguiente aspecto del proceso que nos interesaba analizar eran las temáticas elegidas libremente por el alumnado. Había un elemento clave que determinaría si se había entendido cuál era el reto. Este elemento eran los temas elegidos. ¿Qué consideran los alumnos como problemas reales? ¿Cuáles son sus inquietudes a la hora de abordar un determinado tema?

Se ha agrupado en el gráfico 2. Se ha representado por temáticas afines para poder observar cuáles son los aspectos que el alumnado de ciencias sociales detecta como un problema de lo que sucede en un aula de primaria. El tema que más se trabajó por los grupos de universitarios fue el tema del reciclaje, la contaminación, el cambio climático y la deforestación con 11 trabajos. Seguido a un solo punto por el *bullying* o el acoso escolar con 10 trabajos. El tercer tema más tratado ha sido el de inclusión, migraciones e interculturalidad con 9 trabajos. El sistema solar o el tema de la tierra se analizó en 8.

GRÁFICO 2. *Temáticas analizadas en el reto propuesto.*



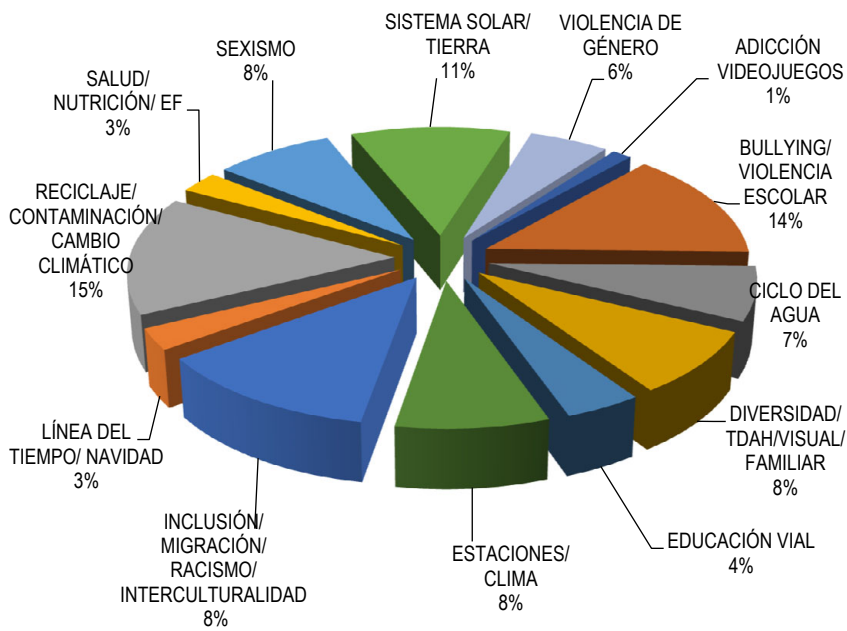
Nota: Elaboración propia a partir de los informes escritos entregados por el alumnado

Los siguientes temas analizados en 6 trabajos cada uno fueron el sexismo, la diversidad, y temas de geografía física como las estaciones y el clima. El ciclo del agua se estudió en cinco ocasiones. La violencia de género se analizó en cuatro trabajos, la educación vial en tres, y solo hubo dos trabajos que usaron temática de historia. La salud y la nutrición se estudiaron en dos ocasiones y solo un trabajo se ocupó de revisar las adicciones a videojuegos en primaria.

Si estos datos de los 73 trabajos presentados los representamos en porcentajes obtenemos una mejor visión del interés por problemáticas detectadas por el alumnado en primaria entre las categorías de *bullying* y violencia escolar, así como con la inclusión, migración, racismo e

interculturalidad, unidos a las categorías de sexismo, violencia de género y la categoría de diversidad, TDAH, diversidad visual y diversidad familiar como los cinco puntos unidos representarían el 44% de las temáticas tratadas, lo que nos deja entrever cómo todos estos temas adquieren una relevancia para el alumnado en formación que diseña recursos para evitar situaciones de violencia y favorecer la inclusión desde distintos enfoques.

***GRÁFICO 3**. Temáticas tratadas en el recurso digital.*

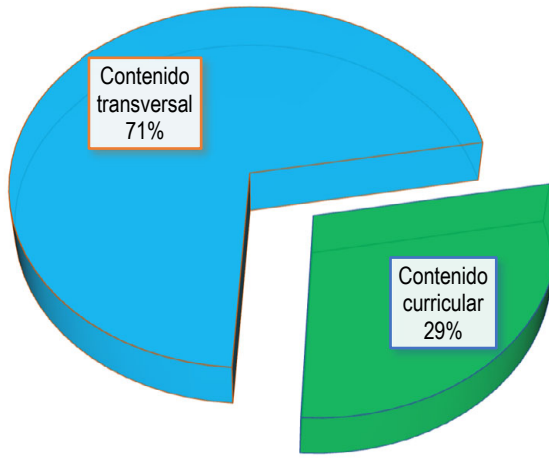


Nota: Elaboración propia a partir de los informes escritos entregados por el alumnado.

El gráfico 3 representa los porcentajes de las temáticas analizadas y puestas como eje del recurso, nos ayuda a visualizar la diversidad de temáticas y de ello podemos inferir su grado de importancia para el alumnado universitario en proceso de formación como docentes.

Lo que se puede inferir de este gráfico es la diversidad de intereses en el alumnado universitario. No hay un elemento que destaque claramente sobre los demás, sin embargo, se intuye que los contenidos mayoritarios no son los propios de la disciplina.

***GRÁFICO 4**. Tipología dependiendo del contenido.*



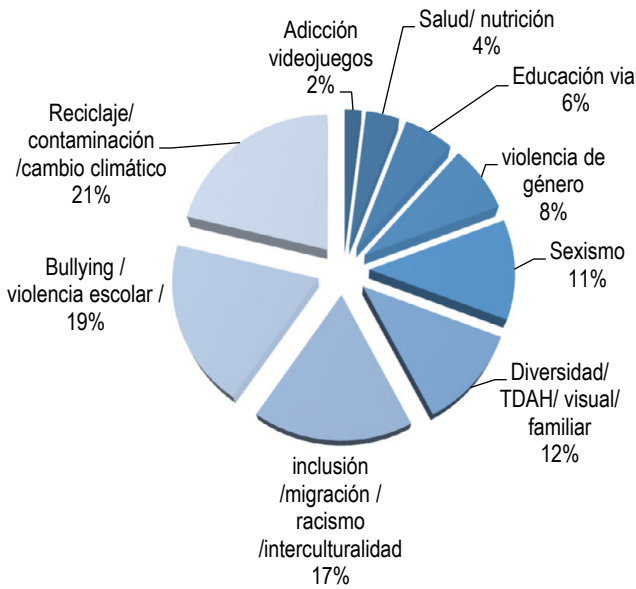
Nota: Elaboración propia a partir de los informes escritos entregados por el alumnado

El siguiente aspecto que nos hizo detener la mirada fue comprobar si esas temáticas están dentro del contenido curricular obligatorio o si son temáticas de trabajadas de forma habitual en contenidos transversales. Agrupamos estas temáticas en dos categorías que engloban contenido transversal y contenido curricular. Los representamos en porcentaje para poder visualizar su presencia en los informes entregados por el alumnado en el gráfico 4. Los porcentajes de estos dos tipos de contenido analizado muestra que destacan con un 71% las temáticas trabajadas sobre contenido transversal frente a un 29% de temáticas trabajadas que son propias del currículum oficial de la disciplina. Esto puede significar que lo que más les inquieta como futuros docentes es resolver problemáticas reales presentes en el aula de primaria que son relevantes

para la convivencia en sociedad y que se trabajan habitualmente de forma transversal en diversas disciplinas.

A partir de estos datos tan significativos consideramos oportuno desglosar ese contenido transversal en las temáticas para tener una visión más concreta de su relevancia en el cómputo global de esta categoría de contenido transversal. Lo representamos en porcentaje en el gráfico 5.

***GRÁFICO 5**. Desglose de temáticas elegidas por el alumnado e incluidas en la categoría de contenido transversal.*



Nota: Elaboración propia a partir de los informes escritos entregados por el alumnado.

De este gráfico obtenemos una imagen de las inquietudes de nuestro alumnado universitario. Su implicación en el interés por la educación en valores nos muestra cuál es su visión sobre cómo abordar en un aula de primaria problemas complejos. El haberse documentado en fuentes fiables y vincularlo a este tipo de temáticas más trabajadas nos muestra

cómo se ha desarrollado ese pensamiento crítico a partir de sus inquietudes y gracias al proceso de confrontación de ideas en los sucesivos debates.

5. DISCUSIÓN

De los 457 registros bibliográficos analizados se deduce que la mayoría prefirió elegir artículos de investigación y libros que tratasen la temática elegida de forma contrastada.

Lo que pone de manifiesto la necesidad de consultar fuentes fiables a la hora de diseñar recursos que traten problemáticas reales en el aula de primaria.

El alumnado de didáctica de las ciencias sociales, en una amplia mayoría se implicó en la resolución del reto centrando sus esfuerzos en la creación de recursos didácticos sobre conflictos y temáticas reales en el aula d primaria a través de la formación en las habilidades esenciales del pensamiento crítico.

Desde nuestro punto de vista, el alumnado que desarrolló un pensamiento crítico lo hizo a través del trabajo en grupo, supieron extraer las ideas principales de los textos de investigación consultados, argumentaron y filtraron lo que les interesaba para su reto y eligieron una narrativa visual creando una historia ficticia que abordaba el problema. Esta historia quedaba recogida a través del guion o *Story board*.

La vinculación entre el pensamiento crítico y el creativo lo vemos en los recursos didácticos digitales, que eran capaces de abordar los problemas y plantearon la solución a los mismos en las justificaciones de porqué lo habían elegido, cómo pretendían abordarlo en el aula y en sus informes finales argumentaban su satisfacción por haberlo conseguido tras hacer la exposición y obtener el *feedback* de sus compañeros.

No todo el estudiantado mostró esa evolución en el pensamiento crítico. Hubo grupos que solo crearon recursos didácticos más visuales, pero sin carga crítica en sus argumentos. Primaron el proceso tecnológico al contenido tratado. Aquellos que incluimos en el bloque de los que no lo alcanzaron, observamos que sólo reprodujeron en sus recursos

elementos curriculares sin dificultad habitualmente en el aprendizaje y no necesitaron consultar artículos o libros de investigación. Estas temáticas incluirían temas de geografía física como las estaciones, el sistema solar (solo los nombres de los planetas) o el ciclo del agua, sus consultas se centraron en libros de texto principalmente. Estas temáticas representarían el 29% del total de los trabajos entregados.

6. CONCLUSIONES

El reto de crear un recurso didáctico supuso un aliciente para la motivación del alumnado. La interdisciplinariedad de diversas disciplinas, herramientas y metodologías favoreció el clima de trabajo creativo y crítico. Las temáticas elegidas ponen de manifiesto la implicación en la resolución de problemáticas reales y el trabajo en valores que pretenden implementar en sus propuestas didácticas. El recurso didáctico creado con una cimentación de base científica trató de evitar la reproducción de clichés, estereotipos o tópicos más habituales en la sociedad actual. Se consiguió que la mayoría plantearan claramente sus preocupaciones, trabajaron con disciplina cumpliendo los requisitos impuestos en la actividad, siguieron minuciosamente la búsqueda de información relevante, tuvieron sensatez en la selección de fuentes y aplicaron con criterio sus resultados. Muchos de los trabajos centraron sus temáticas en preocupaciones cercanas a su formación y perseveraron hasta tener los recursos aptos para aplicarlos al nivel de primaria por lo que podemos concluir que se consiguieron los objetivos propuestos en los objetivos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría agradecer al alumnado que participó en el reto y colaboró entregando todos los informes y documentación consultada de forma puntual lo que nos facilitó su análisis para poder llevar a cabo este estudio.

8. REFERENCIAS

Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.

Abramowski, A. (2009). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? *Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía.*

Ahijado, S., Nicolás, A., y Jiménez, M. (2016). El audiovisual como recurso didáctico en el aula: Creación de dibujos animados con Muvizu. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 13, 80-99.

Bendjelloul, M. (04 de mayo de 2016). Películas filmadas con Smartphone: ¿el cine que se viene? (Entrada de página web]. Recuperado de: http://planetatelefonica.com.ar/peliculas-filmadas-con-celular-el-cine-que-seviene/

Bustos, P. (2010). El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula. *Congreso Iberoamericano de Educación.*

Cordray, D. S.; Harris, T.R. y Klein, S. (2009). A Research Synthesis of the effectiveness, Replicability, and Generality of the Van NTH Challenge-based instructional Modules in Bioengineering. *Journal of Engineering Education*, 98 (4), 335-348.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, 3-12.

Cevallos-Oquendo, J. A. y Oyola-Gómez, T. H. (2016). *Influencia de la Lectura de Imágenes en el Desarrollo del pensamiento creativo en niños de 5 a 6 años de la Escuela Fiscal "Adolfo Fassio", Diseño de una Guía Metodológica con enfoque Tecnológico.* Universidad de Guayaquil

Carrero, J. S. (2011). Introducción a la educación mediática infantil: El diseño del Storyboard. *Revista de la SEECI,* 14, 69-83.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Fontana, J. (2006). ¿Qué historia para el siglo XX? *Analecta: Revista de Humanidades*, 1, 1-12.

Fancione, P. A. (dir.) (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.* The California Academic Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales?, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 75-82.

López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 22, 41-60.

Morán Torres, L. G. (2018). *Análisis de la producción de cortometrajes de bajo presupuesto en Esmeraldas* (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Escuela de Diseño Gráfico).

Núñez-López, Susana; Avila-Palet, José-Enrique; Olivares-Olivares, Silvia-Lizett (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 23, 84-103.

Observatorio de investigación educativa. (2016). *Edu trends aprendizaje basado en Retos*. Editorial del Instituto tecnológico de Monterrey.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A. (coord.) *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis.* Universidad de Murcia.

Sánchez-Labella, I. (2016). La calidad de los dibujos animados en internet. Clan RTVE, Neox kids y Boing: plataformas de entretenimiento para el público infantil. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicad*a, 6 (2), 173-190.

Santisteban F., A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019. (Consulta: 06/07/2015].

Sevillano, M.L., de la Torre, S. & Carreras, C. (2015). El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 46, 87-101.

Roca, G. (Coord.) (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias, <http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf> (Consulta: 06/07/2021].

ITINERARIOS DIDÁCTICOS INTERDISCIPLINARES EN EDUCACIÓN LITERARIA E HISTÓRICA. UN ESTUDIO DE CASO CON FUTURAS MAESTRAS Y MAESTROS [88]

ALEXANDRE BATALLER CATALÀ
Universitat de València

ELVIRA ASENSI SILVESTRE
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Enmarcamos nuestra investigación en el contexto del proyecto "Geografías literarias 3.0 (2021-2022)", basado en el conocimiento del medio social y natural, en la configuración de actitudes y la generación de emociones, que incide en una educación literaria orientada en el territorio.[89]

Se incide en el avance del conocimiento y práctica de las rutas literarias en contextos educativos. Las propuestas conectan la literatura en el territorio, con especial atención a la perspectiva de género, y permiten la reflexión sobre la práctica didáctica de las rutas literarias.

Las salidas escolares se han venido realizando a menudo sin una planificación previa, y presentándose aisladas del resto de actividades del aula. En este caso, se convierten en actividades de carácter lúdico que relegan a un segundo plano el carácter pedagógico de las mismas.

[88] El proyecto didáctico que está en la base de este estudio ha sido realizado en el contexto del proyecto de innovación de la Universitat de València "Geografies literàries 3.0 (2020-2021)" UV-SFPIE_PID-1350003.

[89] Los trabajos del grupo pueden consultarse en publicaciones diversas (Bataller y Gassó, eds., 2014; Chumillas y Giramé, eds., 2014). Diversos miembros del grupo han publicado resultados de proyectos conjuntos de rutas literarias de carácter interdisciplinar con estudiantes de Magisterio (Rodrigo, Méndez y Asensi, 2016; Asensi, Méndez y Rodrigo, 2018). Para una visión aplicada de los conceptos véase Bataller, 2016.

En nuestro planteamiento los lugares son usados para su problematización y discusión. A través de revisitar espacios se busca construir una nueva territorialización urbana que comporte una vinculación con la propia ciudad, y a la vez pueda recuperar diferentes espacios comunes para su utilización como espacios didácticos.

En los últimos tiempos se habla de una Educación Patrimonial con un carácter amplio y abierto.

> "Entender y hacer comprender a través de la educación patrimonial y cultural que la ciudad integra una dinámica permanente, que es fruto de la acumulación histórica del trabajo humano y a ella se debe, dado que la ciudad es en última instancia la creación colectiva de cuantos la habitan a lo largo de las épocas". (Tudela, 2017, p. 186)

Silvia Alderoqui y Adriana Villa (1998, p. 108-127) diferencian cuatro grandes enfoques relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad, el enfoque morfológico, el histórico-patrimonial, el ambiental y el social, y proponen un quinto enfoque basado en las ciudadanas y ciudadanos protagonistas de la vida en la ciudad. El enfoque histórico-patrimonial avanza hacia la concepción de la ciudad como hecho cultural complejo aprovechando los aportes de diversas disciplinas.

Dentro de los estudios de geografía cultural y humanista se ha reivindicado el uso de textos literarios para la comprensión de factores sociales, culturales y afectivos que intervienen en la concepción del espacio y la ciudad, una concepción que tiene su traslación al ámbito educativo:

> "Así mismo la literatura como estrategia de aprendizaje y comprensión del espacio geográfico, permite desarrollar de otra manera la imaginación y la reflexión en los estudiantes y por ende enriquecer el nivel de análisis y de síntesis en el estudio de la geografía, de la geografía urbana y en general de las ciencias sociales". (Cely y Moreno, 2006, p. 255).

Es conocida la aportación de los movimientos pedagógicos innovadores y críticos de principios del siglo XX en las llamadas "salidas de campo" y los "itinerarios didácticos":

> (...) las salidas al entorno permiten aproximarse a la realidad social y natural de manera no exclusivamente teórica o mediada sino directa y experiencial, con las ventajas que eso supone a la hora de generar un

> aprendizaje significativo y también de fomentar la puesta en valor del entorno y del patrimonio. (Fuertes, 2016, p. 52)

La importancia del contacto directo con el patrimonio, para conseguir el cambio de actitudes del alumnado, debe relacionarse con la sociedad

> (…) aprender a través del conocimiento de los elementos patrimoniales tanto los conceptos que se utilizan en los estudios sobre la sociedades del pasado y del presente (…), como los procedimientos de análisis e interpretación que se usan para describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades (…) e igualmente los valores y actitudes que se pretenden construir a través de la enseñanza de las ciencias sociales como la identidad individual y cultural, actitudes de valoración y respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente (…).(Estepa, 2001, p. 104)

Los itinerarios motivan a los estudiantes por la conexión de los conocimientos adquiridos con el contexto. Como señala Oller (2007, p. 29)

> "No se puede desligar el estudio del paisaje del contacto directo con el medio, por lo que las salidas escolares fuera del aula son el recurso imprescindible para que los chicos y las chicas aprendan a valorar y respetar este patrimonio".

Favorecen, en concreto, el tratamiento integrado de contenidos en proyectos interdisciplinares de aproximación al medio (García de la Vega, 2004) y muestran las posibilidades de la educación patrimonial en proyectos educativos (Cuenca y Estepa, 2013; Cuenca, 2014). El potencial didáctico del patrimonio se relaciona con la carga emocional que contiene. Sabemos que el patrimonio cultural –tanto material como inmaterial– tiene un fuerte componente emotivo y que tiene relación con el aprendizaje y este con la didáctica del patrimonio (Santacana y Martínez, 2018). En relación al paisaje García de la Vega (2011, p. 2) considera que se puede abordar el paisaje desde una perspectiva emotiva sin detrimento del rigor científico.

En los últimos años se ha reivindicado y desarrollado como área de conocimiento propia la llamada didáctica del patrimonio (Calaf, 2009 y 2010). El proceso de patrimonialización presenta diversas fases: conocer para comprender; comprender para respetar; respetar para valorar; valorar para cuidar; cuidar para disfrutar; y, disfrutar para transmitir

(Fontal, 2008). En este proceso, el individuo puede convertirse en protagonista y actor y pueden intervenir la comunicación, la didáctica, la interpretación o la educación.

En el contexto escolar importa la construcción de conocimientos y el proceso (Calaf, 2009). Por su parte, en el contexto turístico se han desarrollado en los últimos años rutas histórico-culturales presentadas como productos turísticos. Señalemos el caso de la ruta Alicante 1812, centrada en la Guerra de la Independencia (Such y Riquelme, 2020), un período histórico que hemos aprovechado en nuestro proyecto didáctico. Aunque existen puntos de conexión evidentes en el planteamiento de la ruta, los objetivos son diferentes cuando hablamos de rutas integradas en proyectos educativos:

> "Con este objetivo, aparte de reconstruir los sucesos y acontecimientos del pasado, lo esencial consistirá en poner de manifiesto su importancia y significado a la luz de la ciencia y del devenir histórico. En segundo lugar, se procederá a formular una estrategia para proporcionar una materialización de los contenidos históricos a través, (...] de actuaciones *in situ* con proyectos museográficos, centros de interpretación, recreaciones históricas y rutas o itinerarios, ayudándonos tanto de la tradicional señalización como de las nuevas tecnologías". (Such y Riquelme, 2020, p. 141)

Como se ha señalado aplicada a la formación de maestros, la formación en competencias mejora y valora la educación patrimonial y el conocimiento social (Domínguez y López, 2017), propiciando, a su vez, la construcción de una ciudadanía comprometida (Cuenca, 2014). Y, también, como hemos señalado, las experiencias con alumnado universitario y de diferentes contextos educativos que hemos desarrollado en dentro del grupo "Geografíes literàries" nos han llevado a experimentar las posibilidades de las rutas literarias de todo tipo (entre las que se encuentran las rutas histórico-literarias) como procedimiento para generar actitudes positivas en relación al patrimonio, al territorio, a la lengua, la historia y el contexto social de los estudiantes. A este respecto se han venido elaborando materiales educativos y bancos de recursos que nutren cada curso la web del proyecto (http://geografiesliteraries.com). Estas aportaciones han sido puestas en valor y utilizadas en diferentes contextos, como sería el caso del desarrollo de la educación literaria,

desde un punto de vista multimodal, utilizando el recurso del video que nosotros utilizamos en este mismo proyecto que aquí presentamos:

> [...] las rutas literarias se erigen como una de las apuestas más consolidadas en la implementación de la educación multimodal a través del ABP. El espacio de creación trasciende las barreras físicas del aula para la adquisición del conocimiento en espacios físicos próximos a la vida real del alumnado. (Hernández Ortega y Rovira-Collado, 2020, p. 86).

Finalmente, un elemento transversal en nuestra propuesta, que enmarcamos en el proyecto DOLITE ("Dones, literatura i territori") es la resignificación de la mujer en la historia social y literatura. Como señala la profesora Antonia Fernández, se trata de "complejizar la mirada":

> [...] no es solamente incluir a las mujeres con los hombres, sino cambiar nuestra mirada, *complejizarla* para observar cualquier realidad social -de ayer o de hoy- como un sistema constituido y construido por hombres y mujeres con funciones y posibilidades de desarrollo social y personal no necesariamente idénticas, íntimamente enlazadas con una trayectoria histórica precedente y con la propia dinámica de relaciones de género, de relaciones de poder-entre los géneros, que cada sistema legitima, justifica o cuestiona. (Fernández, 2004, p. 20)

2. OBJETIVOS

Nuestra investigación se plantea los objetivos siguientes:

- Poner en práctica un proyecto transversal i interdisciplinario entre las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Comprobar las potencialidades de las rutas histórico-literarias, como instrumento didáctico, en contextos educativos.
- Explorar las posibilidades de aproximación a la memoria histórica y literaria por medio del espacio y el patrimonio.
- Insistir en la necesidad de generar propuestas relacionadas con la memoria histórica y literaria que visibilicen y doten de protagonismo a la mujer.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

Planteamos un estudio de caso, que toma como referencia un grupo de estudio compuesto por 45 estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, de la Especialidad Artes y Humanidades, de la Universitat de Valencia. En concreto, planteamos un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1998), que examinamos para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio.

Como investigación de aula, los investigadores, en calidad de docentes, actuamos como observadores participantes del proyecto estudiado con maestras y maestros en formación sobre los cuales elaboramos un estudio sobre percepciones y creencias.

Como instrumento de recogida de datos tenemos en cuenta las realizaciones del proyecto (vídeos y propuestas elaborados) y, principalmente, un cuestionario, en el cual se incluyen preguntas abiertas y cerradas. Las primeras son preguntas subjetivas en las que el ejercicio reflexivo de la persona nos reporta una información que no podria ser contrastada de otra manera.

La investigación es de corte cualitativo, aunque se utilizará una tabla de datos cuantitativos para la interpretación de un resultado. Se efectuará un análisis de contenido, entendido como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (Krippendorff 1990, p. 8), consistente en categorizar, codificar y clasificar los datos en función de su interés para interpretar adecuadamente los significados de los comentarios emitidos por los sujetos participantes.

3.2 Un Proyecto Interdisciplinar como objeto de estudio

El proyecto ha sido llevado a cabo en el curso 2019-2020, con el hándicap de la pandemia, y en el presente curso 2020-2021, con el hándicap de las restricciones que han imposibilitado las salidas en grupo.

Se ha llevado a cabo un Proyecto interdisciplinar (en tercer curso de Maestro/a en Educación Primaria, en la Mención de Artes y Humanidades, en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València) con dos asignaturas:

- Propuestas didácticas en Lengua y Literatura
- Propuestas didácticas en Historia y Pensamiento

Y vinculado a un Proyecto de investigación denominado "Dones, Literatura i Territori".

A este alumnado de Magisterio se le planteaba un triple reto: salir del aula para reapropiarse didácticamente de su entorno, realizar propuestas problematizando la ciudad y dotar a los espacios revisitados de forma literaria en un ejercicio interdisciplinar que obliga al trabajo cooperativo tanto del profesorado como del alumnado.

Para ello, ha seguido una metodología de tipo cooperativo en la que el profesorado no es el que proporciona a su alumnado una reconstrucción del espacio urbano, sino que es el alumnado universitario, maestros/as en formación, aquellos que transforman didácticamente los diferentes espacios escogidos de la ciudad.

Se apuesta en este sentido por traspasar los muros de la escuela y acercarse al entorno urbano del alumnado con la finalidad también de abandonar la tradicional concepción de ciudad fragmentada y presentar propuestas problematizadas de ciudad vivida.

El proyecto de innovación interdisciplinar implementado cuenta con una ruta participada por las calles de Valencia donde se combina la historia de la ciudad en sus diferentes periodos con propuestas literarias que atienden a las épocas seleccionadas. El principal objetivo consiste en avanzar en el conocimiento y práctica de las rutas literarias para dotar de herramientas didácticas a los maestros y maestras en formación. Las propuestas atienden especialmente a la perspectiva de género, tanto por lo que respecta a la temática literaria, como a la autoría de las mismas, en un ejercicio de visibilizar y dar voz a mujeres silenciadas desde el punto de vista histórico y literario.

Al tratarse de propuestas para maestros/as en formación, además del itinerario a realizar, se incluye en la tarea la elaboración de un cuaderno didáctico y de una programación para Primaria basada en la historia de la ciudad desde una perspectiva de género.

El proyecto interdisciplinar que conjuga literatura e historia se ha convertido en el marco más adecuado para, por un lado, mostrar al alumnado una nueva manera de trabajar el territorio, literaturizando la ciudad; y por otro, profundizar en hechos históricos presentes en el currículo de Educación Primaria desde las nuevas perspectivas que la didáctica crítica ofrece.

Los itinerarios se llevan a cabo por el propio alumnado que parte de la conexión de una época histórica de la ciudad con unos textos literarios que pueden ser utilizados con estudiantes de primaria.

Cada grupo de alumnos pone en marcha en cada espacio elegido de la ciudad de Valencia (como la Lonja, el Mercado Central, las Torres de Quart, la Calle de Caballeros o la estación del Norte, por citar unos ejemplos) los aprendizajes previos vistos en el aula, y que, a partir de metodologías de aprendizaje cooperativo y teniendo en cuenta la competencia literaria desde la transversalidad, deben ser capaces de crear óptimas condiciones de aprendizaje para el alumnado de Primaria.

FIGURA 1. *Fotograma del video realizado sobre la València de la Industrialización.*



Fuente: "Deriva industrial" de Andrea Alonso, María Aznar, María Fernández-Reyes, Sara González y Lucía Luis

Como se observa en la figura 1, un elemento importante del proyecto consiste en la realización de un vídeo literario que invite a una ruta histórica-literaria por las calles de Valencia, para lo cual los estudiantes se organizan en grupos y, después de una documentación histórica y literaria y la preparación de los recursos narrativos y audiovisuales se hace una salida urbana para proceder al rodaje del vídeo que será presentado posteriormente al conjunto del grupo-clase.

El siguiente paso consiste en la elaboración de la programación didáctica que se materializa en diseño de un cuaderno didáctico destinado a primaria.

Se realiza así una operación de transposición didáctica de los contenidos al contexto de aula, en relación con las áreas de sociales y de lengua y literatura, a partir de los contenidos del currículo escolar.

Estas propuestas didácticas diferencian los tres momentos básicos de la secuencia: antes, durante y después del itinerario.

Entre los indicadores utilizados en la rúbrica de evaluación del cuaderno didáctico destacamos la originalidad y la capacidad de generar y crear propuestas didácticas, adecuadas al contexto y nivel escolar.

FIGURA 2. *Fotograma del vídeo realizado sobre la València romana.*



Fuente: "Les petjades d'un Imperi" de Alexandra Martínez de Pisón, Raquel Mínguez, Estela Ortolà, Pablo Roselló y Paula Sierra

Para adaptarnos a la situación derivada de la pandemia, con la supresión de las clases presenciales en el curso pasado y docencia híbrida en el actual, los docentes responsables del proyecto hemos realizado diversas modificaciones en el planteamiento (en concreto, se ha suprimido la realización ruta de la histórico literaria presencial por las calles de Valencia con todo el grupo, y solo se ha realizado en vídeo como se observa en la figura 2). Un proyecto vivo, por tanto, que se ha revisado y actualizado a las necesidades y limitaciones de la docencia.

4. RESULTADOS

Presentamos a continuación, en la tabla 1, el análisis de contenido de los cuestionarios realizados, que fueron respondidos libremente por 17 estudiantes. Aproximadamente la mitad de estos estudiantes manifestaron que no habían participado antes en un proyecto compartido entre dos o más asignaturas (8 estudiantes, un 47,1%, sí que habían experimentado).

***TABLA 1**. Potencialidades sociales y educativas que pueden aportar las rutas histórico-literarias.*

Asociar la literatura al espacio y a la historia	8	47,1%
Aproximarse al patrimonio de una manera creativa	7	41,2%
Vivir los textos literarios a través de la historia y de los espacios	6	35,3%
Conocer de manera lúdica la ciudad	5	29,4%
Construir un pensamiento histórico y crítico	5	29,4%
Experimentar el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad	4	23,5%
Conseguir una formación crítica y comprometida	3	17,6%
Apropiarse del contexto que nos rodea	3	17,6%
Compartir la emoción literaria en unos espacios	3	17,6%
Fomentar la comprensión oral y la comprensión lectora entre el alumnado	2	11,8%

Fuente: elaboración propia

Presentamos los resultados en orden decreciente. Cada estudiante podía haber señalado hasta tres opciones. Casi todos los 17 participantes han destacado tres opciones (la media es de 2,7). Como puede comprobarse

en la tabla, todas las opciones han tenido como mínimo dos señalizaciones.

La más destacada es la idea de asociar la literatura al espacio y a la historia, una idea que ha sido experimentada con el trabajo de investigación sobre textos literarios asociados a lugares de la ciudad y a épocas históricas concretas. La segunda opción, la aproximación al patrimonio de una manera creativa se justifica por la originalidad de la propuesta en la cual había que pensar actividades creativas para los estudiantes de primaria. La tercera opción ("Vivir los textos literarios a través de la historia y de los espacios") es una variante de la primera, con la incorporación del concepto vivencial que es la base de las salidas a los lugares. La cuarta opción, basada en el conocimiento lúdico de la ciudad, nos lleva a pensar que el alumnado ha recibido la propuesta de itinerario didáctico como un juego. La quinta opción nos lleva al objetivo central en didáctica de las ciencias sociales, el desarrollo del pensamiento histórico y crítico en los destinatarios del itinerario. La sexta afirmación se basa en el componente metodológico del trabajo cooperativo y la interdisciplinariedad que es la base del diseño de la propuesta con los alumnos universitarios. La séptima afirmación es una variante de la quinta y constituye un objetivo general de la educación, una formación crítica y comprometida. En octavo lugar, señalado como el anterior tres veces, habla de la idea de "apropiación" del contexto. Podemos interpretar, del mismo modo que la novena afirmación ("Compartir la emoción literaria en unos espacios"), que la imposibilidad de efectuar la salida fuera del aula con todo el grupo para efectuar el itinerario didáctico ha impedido la posibilidad de experimentar la emoción, que es la base de los itinerarios y rutas literarias. Por último, la décima afirmación, centrada en la comprensión oral y escrita del alumnado ha sido percibida como lejana, en tanto en cuanto el proyecto no ha sido desarrollado tampoco entre el alumnado de primaria al cual se dirigían los proyectos.

A continuación, destacaremos afirmaciones concretas de los propios estudiantes participantes, que constituyen la base de nuestro análisis de contenido.

En relación a la conveniencia de trabajar con proyectos transversales o interdisciplinarios tanto en la universidad como el resto de ciclos educativos, destacamos esta respuesta.

> "Los maestros de educación primaria deben coordinarse constantemente con el resto de docentes que trabajan con los mismos niños. Además, el aprendizaje a través de la transversalidad de distintas asignaturas y proyectos conjuntos favorece el desarrollo y el aprendizaje de los niños". (15)[90]

Sobre la posibilidad futura de generar propuestas didácticas en equipo, en contextos educativos.

> "Pienso que sí, porque cada vez se da más el trabajo colaborativo e interdisciplinario en otras instituciones que no sea la Universidad como espacio de aprendizaje o de investigación. La sociedad, poco a poco, va dándose cuenta de los beneficios de la interdisciplinariedad". (9)

Se les preguntó por el conocimiento previo de los lugares de la ruta planificada en relación con el período histórico.

> "He trabajado el periodo histórico de la Industrialización. Conocía casi todos los lugares de primera mano, porque los había visitado con anterioridad. No obstante, tenía un conocimiento superficial de los mismos y la investigación me ha servido para conocer más su historia, y a la vez, mi entorno próximo". (9)

Un aspecto que ha sido valorado es la aportación de las rutas históricas y literarias en la formación de un alumnado crítico y comprometido.

> "Acceder a este conocimiento desde una manera diferente a la convencional proporciona como consecuencia, acceder a conocimientos y reflexiones que antes no se habían llegado. Vivir la historia y literatura de este modo, desde dentro, sitúa al alumnado en la piel de esas historias, aumentando su implicación y por tanto, su compromiso". (7)

> "Pienso que las rutas histórico-literarias inducen a una atmósfera especial donde las personas se meten en la piel de los personajes que intervienen en los textos en los lugares donde se desarrollaron los hechos. De este modo, el alumnado empatiza con los personajes y traslada sus

[90] Debemos indicar que la mayor parte de los comentarios de los estudiantes se han presentado escritos en catalán. Ofrecemos aquí su traducción al castellano. Indicamos entre paréntesis el número de identificación del participante.

> vivencias hasta la actualidad, dando a una la reflexión histórica que desencadena ciertas actitudes y acciones al presente". (9)

Se reflexiona también sobre la aportación de la inclusión de textos literarios en itinerarios de corte histórico.

> "Los textos literarios dotan de sentido a los lugares, puesto que a la misma vez que tratamos la historia, se relaciona con la literatura de la época o que refleja características de ese momento. Es una práctica que no había realizado y que me ha parecido muy interesante, el hecho de combinar las dos disciplinas para relacionar contenidos que, de normal, se dan por separado cada uno en su asignatura". (14)

Se valora la posibilidad y el modo en que los escolares puedan aproximarse a la memoria histórica y literaria por medio del espacio y de los elementos patrimoniales.

> "Sí, porque están en el lugar concreto donde ocurrió la historia. Hay que tener imaginación para recordar o representar como era antes este espacio, pero podemos aprovecharlo para fomentar la creatividad y la imaginación, además de hacer comentarios y actividades significativas". (17)

Se reflexiona sobre la manera en que las propuestas didácticas realizadas han dado visibilidad a las mujeres en el período histórico tratado.

> "En el periodo que nos tocó no encontramos casi presencia de mujeres, por este motivo en cuanto a la Ilustración tratamos la visibilidad de las mujeres desde la invisibilidad (4)

> Al principio nos preguntábamos porque no encontrábamos ningún tipo de información u obras femeninas respecto a nuestro periodo histórico, y gracias a nuestra propuesta hemos entendido que las mujeres, muchas de ellas en el anonimato, eran también creadoras y artistas, pero que estaban a la sombra de los hombres y es por eso que no tenemos muchas referencias femeninas a día de hoy". (6)

Como cierre, se reflexiona sobre los aprendizajes aportados por el proyecto realizado.

> "He aprendido a hacer una programación de una salida con los alumnos, teniendo en cuenta que los lugares que tenemos que visitar tienen que ser significativos para ellos. Por lo tanto, uno de los aspectos del que me siento especialmente satisfecha del trabajo es la relación que hemos

> establecido entre los lugares de la ruta, es decir, lo que más me ha gustado es como hemos hecho el itinerario y como lo hemos relacionado con la literatura". (13)

5. DISCUSIÓN

Pasamos a continuación a la discusión de los datos obtenidos con otros estudios y trabajos recientes que tratan aspectos similares.

Comenzaremos por aludir un proyecto de innovación universitaria basado en el diseño y creación de nueve itinerarios para la enseñanza/aprendizaje del patrimonio cultural de Madrid, con recursos y actividades seleccionadas para las titulaciones y asignaturas concretas de cada profesor/a (individual y por parejas), que incluye una propuesta con mujeres en lugares emblemáticos (Sánchez, 2019), que utiliza conceptos de educación patrimonial coincidentes. con los expuestos.

También detectamos el uso de itinerarios turísticos en la asignatura transversal de la Universidad de Alcalá "Patrimonio histórico y cultura escrita: nuevos itinerarios turísticos" (Adámez y Martínez, 2021), que parte de la idea que la observación y conservación del Patrimonio ayuda a la comunidad a reflexionar sobre su propia Historia y es un punto fundamental en la conformación de su identidad.

En relación con el trabajo cooperativo en proyectos de educación patrimonial destacamos el trabajo de Molina (2020) realizado en el contexto del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, en la asignatura "Didáctica de las Ciencias Sociales".

En el contexto del Grado de Maestro en Educación Infantil, en el campus de Ontinyent de la Universitat de València, el trabajo de Carlos Fuertes muestra las posibilidades de crear proyectos didácticos con itinerarios patrimoniales.

> [...] hemos defendido la potencialidad educativa de los itinerarios didácticos, argumentando de manera particular la necesidad de enfocar este recurso como herramienta para lograr un aprendizaje integral y crítico del entorno mediante un protagonismo destacado del alumnado y el recurso a la educación emocional y los componentes lúdicos, de acuerdo

> con los planteamientos de la educación patrimonial y la educación ambiental. (Fuertes, 2016, p. 64)

Como se ha dicho, nuestra propuesta, dentro de los principios del grupo de investigación "Geografías Literarias" combina literatura e historia en educación patrimonial del espacio urbano. Podemos aludir experiencias en contextos educativos diversos, como las experiencias producidas en la ciudad colombiana de Medellín,

> [...] estos espacios se convierten en contextos educativos que están fuera de la escuela y que crean textos desde una perspectiva más amplia, que abarca ideas creativas; permitiendo así, que sus participantes produzcan distintos tipos de textos, de igual forma, que lean la ciudad y todo lo que ocurre en ella con miradas distintas. (Valencia, Cardona y Hernández, 2013).

Las propuestas que se han desarrollado se han realizado dentro de un proyecto didáctico con actividades diversificadas, como suele ser habitual, antes y después del recorrido (Molina Puche, 2011). La propuesta practicada incide en la problematización de la historia, con propuestas alejadas de las llamadas "explicaciones “turísticas” (Alderoqui y Villa, 1998, p. 117), descontextualizadas de claves históricas con significación social. También la literatura sale de las aulas y se adueña de la calle, dando un sentido real a la Educación Literaria al relacionarla con espacios próximos, con geolocalización de obras literarias y el aprendizaje colaborativo del alumnado. Por último, debemos señalar que las experiencias de trabajo cooperativo son habituales en los grados de magisterio por las competencias que desarrollan y los buenos resultados que se obtienen (Navarro, González, López y Contreras, 2019).

6. CONCLUSIONES

En relación con el primero de nuestros objetivos ("Poner en práctica un proyecto transversal i interdisciplinario entre las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura i Didáctica de las Ciencias Sociales") podemos afirmar que se ha diseñado y llevado a cabo un dispositivo didáctico que contribuye a la formación de los futuros y futuras docentes para que sean capaces de desarrollar experiencias didácticas de carácter interdisciplinar que permitan al alumnado de Primaria un conocimiento

vivencial de la realidad más inmediata a través de tomar conciencia crítica de su entorno y su riqueza patrimonial.

En relación al segundo objetivo ("Comprobar las potencialidades de las rutas histórico-literarias, como instrumento didáctico, en contextos educativos") debemos destacar las diferentes propuestas didácticas realizadas por los grupos de trabajo cooperativo como una muestra palpable de estas potencialidades.

En relación al tercer objetivo ("Explorar las posibilidades de aproximación a la memoria histórica y literaria por medio del espacio y el patrimonio") la experiencia demuestra que es posible trabajar interdisciplinarmente en relación a tanto en la educación literaria como en la didáctica de las ciencias sociales, y en concreto en el ámbito de la didáctica del patrimonio, a través de propuestas interdisciplinares. Como se ha visto, la metodología utilizada atiende a un enfoque didáctico interdisciplinar a partir del cual se trabajan aspectos formativos y metodológicos, como el diseño, organización, realización y evaluación de rutas literarias como instrumento para el aprendizaje de contenidos de diferentes materias. Se apuesta en este sentido por traspasar los muros de la escuela y acercarse al entorno urbano del alumnado con la finalidad también de abandonar la tradicional concepción de ciudad fragmentada que aparece en los libros de texto y presentar propuestas problematizadas de ciudad vivida (Martínez Bonafé, 2010).

Por último, el cuarto objetivo ("Insistir en la necesidad de generar propuestas relacionadas con la memoria histórica y literaria que visibilicen y doten de protagonismo a la mujer") se ha llevado a cabo en todos los casos. Una estudiante, explicaba, al respecto, que "Me siento especialmente satisfecha de como supimos solventar el problema principal que planteaba nuestra época, la nula presencia historia y literaria de las mujeres en esta época a un trabajo titulado 'Proyecto mujeres, literatura y territorio'. (7)". Y ha sido en todos los casos, un ejercicio de dificultades vencidas para resignificar y contemplar como relevante la mirada de la mujer en cada época histórica.

7. REFERENCIAS

Adámez, G. y Martínez, L. (2021). Historia Pública e Itinerarios turísticos: una experiencia docente transversal, *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 19*(1), 11-25. https://doi.org/10.4995/redu.2021.14098

Alderoqui, S. y Villa, A. (1998). La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales II: teorías con prácticas* (pp. 101-130). Paidós.

Asensi, E., Méndez, J. y Rodrigo, F. (2018). Rutas históricas y literarias como recurso en la formación del profesorado, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografia e historia, 92*, 55-60.

Bataller, A. (2016). Espais i llocs literaris, conceptes de mediació literària: aplicació als casos de C. Sánchez-Cutillas i M.Vicent. *eHumanista/IVITRA*, *10*, 188-207.

Bataller, A. y H. H. Gassó (Eds.) (2014). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries.* PUV.

Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 9*, 17-28.

Cely, A. y Moreno, N. (2006). La Literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela. Geoenseñanza, *11*(2), 249-260.

Chumillas, J. y Giramé, R. (eds.) (2014). *Per vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimon*i. Servei de Publicacions Institucionals UVIC-UCC.

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo, 19,* 76-96.

Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.

Domínguez, A. y López, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos, 43*(4), 49-68.

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *30*, 93-106.

Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. Mateos (Ed), *La comunicación global del patrimonio cultural*, (pp. 79-110). Trea.

Fuertes, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: Un estudio de caso en el grado en maestro de educación infantil. *Revista de Didácticas Específicas*, *15*, 51-69.

García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica geográfica*, *6*, 79-95.

García de la Vega, A. (2011). El Paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas, 4*, 1-19.

Hernández Ortega, J. y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, *8*, 80-98.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicación.

Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 527-546). Morata.

Molina Puche, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber*, *67*, 79-86.

Molina Torres, M.P. (2020). El trabajo cooperativo como instrumento para construir la Educación Patrimonial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 35*(1), 51-65. https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2047

Navarro, I., González, C., López, B. y Contreras, A. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar, 55*(2), 519-541.

Oller, M. (2007). El paisaje como elemento integrador de las diferentes ciencias sociales. *Perspectiva escolar. Monografía, 311,* 27-34.

Rodrigo, F., Méndez, J. y Asensi, E. (2016). Diversitat d'espais d'aprenentatge en rutes historicoartístiques i literàries per a l'alumnat d'infantil i primària a càrrec dels estudiants dels graus de mestre, *Ítaca. Revista de Filologia*, *7*, 49-61.

Sánchez, J. Á. (2019). "CiTiEs": Un proyecto de Innovación Docente para la Educación Patrimonial en Madrid. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A. M. Rodríguez-García y J. López Belmonte (Eds.), *Innovación educativa en la Sociedad digital,* (pp. 2335-2346). Dykinson.

Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, *194*(788): a446. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Such, M. P. y Riquelme-Quiñonero, M. T. (2020). El Turismo Cultural y la revalorización social de la Historia: la Guerra de la independencia en la ciudad de Alicante (España). *Hispania Nova*, 1 extraordinario, 114-160. https://doi.org/10.20318/hn.2020.5368

Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (Eds.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 177-199). Pirámide.

Valencia, S., Cardona, C. y Hernández, M. (2013). *Enseñar el espacio Geográfico a Través de la literatura como medio didáctico. Estudio de caso la ciudad de Medellín*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ECOLÓGICA A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN ARTÍSTICA DEL ENTORNO. UNA PROPUESTA DE TRABAJO ENMARCADA EN EL PROYECTO *HACIA UNA ECOLOGÍA INTEGRAL DEL PAISAJE*

FRANCESC VICENS VIDAL
CESAG-UP.COMILLAS
UIB Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

La percepción y la interpretación artística del paisaje es el punto de partida de este trabajo que como objetivo principal pretende desarrollar la inteligencia ecológica en estudiantes universitarios de los grados de educación infantil y primaria de las Islas Baleares.[91] Desde una perspectiva transversal e interdisciplinar que relaciona las materias de plástica y música del plan de estudios vigente en el centro CESAG-UP.Comillas se plantea un proyecto vivencial y reflexivo entorno a la idea de ecología. Este proyecto tiene el propósito de sensibilizar al alumnado a partir de la toma de conciencia del impacto directo de las propias decisiones individuales en el entorno inmediato que le rodea. El proyecto parte del concepto de ecología desde una perspectiva transversal e interdisciplinar a partir del estudio del paisaje de la isla de Mallorca. Tras consolidar las definiciones de "inteligencia emocional" e "inteligencia social" Daniel Goleman incorporó un tercer concepto relacionado con la interacción directa del individuo con el entorno: la inteligencia ecológica. Desde la publicación de su obra homónima, que se suma al tratado de las

[91] Este trabajo se acota en las asignaturas Didáctica de la educación musical y Educación artística: plástica y visual perteneciente a los estudios de grado de educación primaria e infantil del CESAG (Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez), centro universitario adscrito a la Universidad Pontificia Comillas.

inteligencias múltiples de Howard Gardner[92], –*Inteligencia ecológica* (Goleman, 2009)– durante la última década hemos sido testigos de un creciente interés por la educación ecológica en distintos contextos, niveles y ámbitos educativos. Este hecho, reflejo de un movimiento a escala global, se ha visto reflejado en nuestro contexto educativo en infinidad de acciones relacionadas con el cuidado del medioambiente destinadas a cultivar la sensibilidad ecológica tanto en escuelas, institutos como en universidades. De esta manera huertos ecológicos, programas de reciclaje y clasificación de residuos, almuerzos y meriendas km 0, programas de reutilización de libros, promoción del uso de medios de transporte no contaminantes o talleres manipulativos a partir de materiales de desecho son algunas de las propuestas sobradamente conocidas que han ido dando forma a las distintas iniciativas de los centros formadores en la educación medioambiental.[93] Dicho interés ha coincidido con la necesidad de generar un cambio cualitativo en los cuidados de nuestro entorno a la vez que ha habido una toma de consciencia masiva de la obsolescencia del modelo económico del sistema capitalista y de que los recursos de nuestro planeta son preocupantemente limitados.[94] La explotación indiscriminada de los recursos naturales junto a la comercialización de productos de consumo nocivo ha dado con efectos adversos provocando la alerta a nivel mundial. Así pues, el cambio climático en relación al calentamiento global y el efecto invernadero que provoca el deshielo de los glaciares urge a aplicar medidas para reparar la

[92] La Inteligencia Naturalista es una de las Inteligencias Múltiples (IM) propuestas originalmente como *Teoría de las inteligencias múltiples* de Howard Gardner que originalmente definía siete categorías diferentes (inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal y sinestésica, inteligencia intrapersonal e interpresonal) y que en 1995 añadió la inteligencia naturalista. Gardner consideró incluir esta categoría por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano y que ha redundado en la evolución. El propio Gardner define esta última inteligencia como aquella capacidad del individuo que le permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados al entorno, como, por ejemplo, las especies animales y vegetales o fenómenos relacionados con el clima, la geografía o los fenómenos de la naturaleza (Gardner, 2011).

[93] Una de las iniciativas más destacadas debe relacionarse con el compromiso de la Conselleria de Educación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible fijados por la ONU a raíz de la celebración del COP-25 https://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4019350&coduo=2422025&lang=ca [fecha de consulta: junio de 2021]

[94] Véase el informe de la ONU sobre cambio climático y medioambiente 2021 https://news.un.org/es/news/topic/climate-change [fecha de consulta: junio de 2021]

acción dañina del hombre ejercida durante décadas sobre el planeta. La propuesta de trabajo que aquí se expone es una acción que pretende concienciar un sector de la población desde el ámbito educativo.

1.1 Inteligencia ecológica

Como apunta Daniel Goleman en *Educación Ecológica* "necesitamos urgentemente educar la conciencia sobre este tema, y también educar la emoción" (Goleman, 2009:36). Para Goleman el concepto de *Inteligencia Ecológica* se basa en tres aspectos fundamentales: conocer nuestro impacto sobre el medio como consecuencia de nuestras decisiones, compartir nuestro conocimiento con los demás y participar en la mejora del ciclo vital de los productos de consumo. Dicho de otro modo, la inteligencia ecológica es la capacidad que tiene el individuo de vivir tratando de dañar lo menos posible a la naturaleza comprendiendo que las decisiones que tomamos a diario tienen un efecto proporcional sobre la salud del planeta. Para cambiar el mundo Goleman apela a la modificación de nuestro cerebro, haciéndolo sensible a los riesgos que supone mantener nuestro estilo de vida actual y nuestros hábitos de consumo, mejorando la compresión de nuestro impacto ecológico como consecuencia de nuestro estilo de vida (Goleman, 2009).[95] Dicha teoría se basa en el hecho de que en términos evolutivos nuestro cerebro lleva muy poco tiempo en el mundo moderno y todavía no se ha adaptado para registrar de forma adecuada los riesgos y los daños reales que suponen para él. Así, desde el año 2015 propuestas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcados por las Naciones Unidas y la UNESCO son una llamada global al cambio individual a favor de una conciencia ecológica y a la movilización ciudadana, con el fin de atender con cierta urgencia los cuidados de la Tierra.[96] Ello exige un cambio de mentalidades que implica pensar en las próximas generaciones y en

[95] Para ello Goleman da con dos conceptos clave: la «inteligencia ecológica" y la «transparencia radical".

[96] Aprobados por unanimidad en su Asamble General en septiembre de 2015 los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible se sustentan en cinco puntos principales: Paz, Personas, Planeta, Prosperidad y Alianzas. Estos objetivos globales compartidos constituyen lo que se llama Agenda 2030 que establece criterios comunes para abordar los problemas globales, véase https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ [fecha de consulta: junio de 2021]

la revisión de los modelos económicos y energéticos vigentes. La llamada a la nueva conciencia ecológica no es una opción a la que se pueda renunciar (Morton, 2018). Varios estudios demuestran la necesidad de inventar nuevas directrices en lo que confiere la explotación de recursos naturales a cambio de no acabar con la destrucción del planeta y el agotamiento irreversible de sus recursos (Labandeira, 2021). De aquí que los ODS apuesten, entre otras cosas, por las energías renovables y no contaminantes, ciudades y comunidades sostenibles, la acción por el clima, la vida submarina, la vida de ecosistemas terrestres, etc. a partir del entendimiento y las alianzas entre las naciones para alcanzar objetivos comunes.[97] Desde ámbitos tan dispares como la política, la educación, la religión, el asociacionismo cultural y social o el entretenimiento hallamos todo tipo de propuestas que emergen con el propósito de dar con soluciones sostenibles para un futuro planetario más esperanzador. Así los programas para el medio ambiente Acción por el Clima, Cumbre de la Tierra o Cumbre Internacional de Adaptación Climática son reuniones de carácter global que promueve las Naciones Unidas con el fin de lograr la unidad de propósito en relación a la emergencia climática.[98] Desde el ámbito de la religión la segunda encíclica del Papa Francisco *Laudato Si. Sobre el cuidado de la casa común* (2015) constituye un documento de carácter global que llama a combatir la degradación medioambiental y el cambio climático, así como la apatía y el individualismo.[99] A nivel educativo el encuentro Construyendo la cumbre de los pueblos. Portal Río+20 supuso otro hito en la preservación ecológica por basarse en el compromiso de la educación medioambiental a nivel global.[100] Dichas iniciativas son solamente el reflejo de un movimiento social generalizado a través de algunas de las

[97] Véase https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ [fecha de consulta: junio de 2021]

[98] Véase www.un.org [fecha de consulta: junio de 2021] y www.unep.org [fecha de consulta: junio de 2021].

[99] Véase www.vatican.va / carta encíclica Laudato Si. Sobre le cuidado de la casa común [fecha de consulta: junio de 2021].

[100] A raíz de esta iniciativa diversos países firmaron el Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global que entre otros aspectos reconoce el papel central de la educación en la formación de valores y en la acción social a favor de sociedades sostenibles y equitativas.Véase www.rio20.net/documentos [fecha de consulta: junio de 2021].

propuestas globales más visibles que sin duda encierran la voluntad del cambio. Sin embargo, ya hemos visto que a escala local también son muchas las iniciativas que a pequeña escala promueven el cambio desde los recursos de la inmediatez. Así pues, la inteligencia ecológica en el trasfondo del cambio ecológico como la llamada a la acción por un mundo más sostenible y equitativo, es el punto de partida de la experiencia holística que aquí tratamos; a la vez, pretendemos promover la sensibilidad ecológica a través de la percepción artística del paisaje como representación simbólica del entorno que habitamos.

1.2 Justificación de la propuesta

El trabajo que aquí presentamos es una contribución educativa a la toma de conciencia del medioambiente a través de la experiencia sensorial y artística del entorno. Continuando con las directrices de Timothy Morton quien concibe el pensamiento ecológico desde el arte, la filosofía, la literatura, la música y la cultura (Morton, 2021), nuestra propuesta de acción educativa emerge dentro del proyecto interuniversitario

> "Hacia una ecología integral del paisaje. Un estudio de caso a través de la interpretación multidisciplinar de la isla de Mallorca.101 Como ya hemos aclarado este proyecto se acota en las asignaturas de educación artística de los estudios de grado en educación infantil y primaria del CESAG-UP. Comillas con sede en Palma (Mallorca). El objetivo principal de dicho proyecto no es otro que el de experimentar buenas prácticas a través de la acción artística sobre el paisaje. A través de experiencias vivenciales en diversos entornos de alto valor ecológico (o en entornos ecológicamente vulnerados) el arte, con su capacidad transformadora, se presenta al alumnado como una herramienta poderosa que incita tanto a la toma de conciencia de los problemas globales como a la acción sobre el terreno. Este proyecto está pensado para ser desarrollado en el archipiélago de la isla de Mallorca, un sistema complejo y ecológicamente diverso, y sensiblemente vulnerable, que funciona como un microcosmos global debido a los paralelismos dados con

[101] *Dicho proyecto –con código PRO2020-001– se enmarcar en la convocatoria de proyectos de investigación precompetitivos que en una de las líneas de trabajo se propone desarrollar aspectos relacionados directamente con el aparatado de los cuidados de la casa común que contiene la Carta encíclica Laudato Si del papa Francisco.*

> lugares de características similares como Menorca o las islas griegas.102 Y es que la relación histórica de la isla con la industria del turismo a día de hoy está dando como resultado un buen número de problemáticas sociales y ambientales directamente relacionadas con el modelo de gestión turística. Conceptos como gentrificación, presión turística, turismo-fobia, over-booking, etc. conforman la gramática de una realidad conflictiva en permanente fricción entre la comunidad que habita la isla, la que la visita y su entorno. De esta manera, la promesa del paraíso turístico de la isla mediterránea, promocionada como destino indómito e ideal, entra rápidamente en contradicción con una realidad cruda y sobresaturada" (Murray, 2017).

En este escenario la gestión medioambiental aparece como un problema de primer orden en la agenda política local por el hecho de que el territorio es limitado y en consecuencia debe soportar la presión humana que impone el modelo turístico vigente. En cualquier caso, la relación entre el modelo económico de la industria del turismo y la apuesta por una isla sostenible y económicamente proporcionada está totalmente desfasada.[103] Desde hace varias décadas las problemáticas medioambientales más mediáticas se centran en la gestión de residuos, los vertido de aguas fecales en playas masificadas y la depredación del territorio con su consecuente impacto paisajístico.[104] A ello cabe añadir que las actividades vinculadas directamente al turismo representan el 35% del PIB de la población total que desde hace varias décadas dibuja una línea de crecimiento ascendente exponencial.[105] Sin embargo, gracias al mundo del arte y de la cultura los habitantes de Mallorca hemos sido testigos de varias propuestas narrativas y escénicas que han hecho hincapié en meta realidades derivadas del turismo.[106] No hay duda que la situación actual plantea retos en todos los sectores activos de la

---

102 Véase https://www.diariodeibiza.es/sociedad/2017/09/02/saturada-isla-griega-santorini-pide-30052607.html [fecha de consulta: junio de 2021]

103 Según el *Anuario del turismo en las Islas Baleares* en el año 2018 la isla de Mallorca alcanzó la cifra récord de 15 millones de turistas (Anuari, 2018). http://www.caib.es/sites/estadistiquesdeltu-risme/ca/anuaris_de_turisme-22816/ [fecha de consulta: junio de 2021].

104 Campañas de consumo responsable de agua o "no alimentes el mosntruo"

105 Véase www.economiademallorca.com [fecha de consulta: junio de 2021].

106 Sirvan de ejemplo las premiadas *Kelly* (Rafael Gallego, 2020) y *Rostoll cremat* (Toni Gomila, 2019) o el álbum conceptual *Paradís* (Bubota discos, 2020) o la novela de Llucia Ramis *Les possessions* (2018), entre otras.

población, y entre ellos la educación no hay duda que deberá desempeñar un papel relevante. Así pues, este trabajo parte de la motivación de contribuir activamente al cuidado de la casa común a partir de tres ejes: la observación del paisaje, la sensibilización ecológica y la denuncia social a través del arte. De esta manera se justifica la acción del proyecto aquí tratado en la inteligencia ecológica desde el ámbito de la educación artística.

1.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

A partir de actividades dirigidas y descriptores concretos el alumnado interpretará el paisaje a partir de técnicas artísticas combinadas. Pero, en este caso, no se trata de una aproximación a un paisaje cualquiera. La consigna previa al trabajo que debe realizar cada alumno parte de elegir no un paraje bello sino un escenario paisajístico degradado que refleje en él, y de forma paradigmática, la acción depredadora del hombre. De esta manera el alumnado debe ir al encuentro de un lugar de su entorno inmediato para caer en la cuenta de un daño ecológico ocasionado. El conjunto de propuestas individuales constituye un catálogo de postales del anti paisaje de Mallorca que ejerce un contraste paradójico y radical con la realidad promocional del turismo en la isla basado en los tópicos de la isla paradisíaca.[107] En el contexto específico de Mallorca, tanto en la España contemporánea y por extensión en el imaginario occidental europeo, la isla ha tenido un papel histórico de primer orden en la creación de un imaginario colectivo del paraíso indómito. Dicha imagen, creada a partir de los relatos de viajes des del siglo XIX y explotada hasta la saciedad tanto en el cine (Brotons, 2014), como en la publicidad (Vicens, 2021), en la última década ha chocado frontalmente con la realidad de un archipiélago que está al límite de la sobresaturación y la sobreexplotación. Durante décadas Mallorca ha sido objeto de diversas transformaciones del paisaje. Dichas transformaciones han ido en aumento en función de la incidencia de la industria del turismo en la isla. El turismo de excesos y la permisividad sobre el paisaje ha puesto en entredicho la imagen paradisíaca de la isla de Mallorca como paisaje

[107] Sirva de muestra el portal *Hi Balerics* o las imágenes que promueve la Consellería de Turismo del Consell de Mallorca y Menorca: https://hibalearic.com/ [fecha de consulta: junio de 2021].

ideal. En este contexto pensamos que la aproximación artística del paisaje de Mallorca desempeña un papel relevante no solamente como tema de la historia de las ideas estéticas desde el siglo XIX hasta el día de hoy sino también por el hecho que nos permite observar la evolución de un proceso de crecimiento evolutivo. De esta forma, dentro del marco del proyecto *Hacia una ecología integral del paisaje*, la isla de Mallorca se convierte en un laboratorio experimental a partir del cual desarrollar la inteligencia ecológica sobre el terreno es plausible. Partimos de la idea de que Mallorca actúa como un microcosmos de procesos y fenómenos universales ecológicamente sensibles. Dicho de otro modo, Mallorca permite abordar problemáticas medioambientales de carácter global a partir de su estudio de caso. Y es que a causa de la presión turística Mallorca reproduce los modelos paradigmáticos de la conflictividad ecológica global a escala insular (Blanchar, 2017). Así pues, la propuesta nace de la necesidad de educar en términos de sostenibilidad a partir de nuestro ámbito de incidencia que es la educación artística y musical. La hipótesis principal de este proyecto parte de que la interacción directa y dirigida con el paisaje da lugar a procesos de aprendizaje significativos. De esta manera, la vivencia del entorno es sin duda un marco propicio para el desarrollo de actitudes ecológicas pro activas. Así pues, desde las materias de educación artística, plástica y música, de los títulos universitarios ya mencionados se expone el proceso de un trabajo realizado durante el curso 2020-2021 los resultados del cual se ha basado en un doble propósito: por una parte, denunciar un paisaje contaminado como consecuencia de la intervención humana; y por otra, crear una propuesta didáctica destinada a alumnos de infantil a partir de una pieza artística interactiva elaborada a partir de materiales reciclados encontrados en el escenario elegido, y medios tecnológicos como procesadores de sonidos y editores de imagen.[108] A continuación, se relata el proceso de diseño, desarrollo y resultados obtenidos de esta experiencia fuera del aula a

[108] El marco teórico planteado para desempeñar la aproximación artística del pasiaje se ha basado en las propuestas de *land art* propuesto por Robert Smithson y de paisaje sonoro de Murray Schafer en relación a los conceptos «*site-specific*" y «señales sonoras" y «marcas sonoras" del paisaje respectivamente (Tiberghien, 2012), (Schafer, 1969).

partir de una metodología vivencial basada en el concepto de ecología integral.

1.3 Antecedentes

Durante siglos Mallorca ha sido objeto de diversas transformaciones del paisaje, intensificadas desde el fenómeno del turismo de masas acontecido en los últimos años de la década de los cincuenta. Paralelamente a la transformación progresiva del paisaje, hemos sido testigos de múltiples aproximaciones a la configuración física de la isla como fuente de inspiración o como objeto artístico. Así, la literatura, la música, la fotografía, la pintura o el cine, entre otras disciplinas, a través de sus creadores ha dado lugar a una imagen idealizada y en transformación intencionada del paisaje de Mallorca. Sin embargo, en los últimos años varios proyectos de carácter transversal ya han tratado el paisaje de Mallorca en términos ecológicos y artísticos desde el ámbito de la educación universitaria. Cabe destacar la propuesta *Petjades. La pedagogía de la terra. La recuperació d'un vincle (experiències i projectes)* (2020) liderada por la profesora del departamento de educación artística de la UIB Magdalena Jaume que plantea como objetivo prioritario proponer experiencias que permitan al alumnado universitario descubrir y explorar el espacio natural y comunitario que habitamos. Por otra parte, el proyecto "Mi Barrio-Mi Escuela" es una propuesta de transformación social e intervención del medio a través del arte (Berbel y Díaz, 2021). Dichas propuestas han servido para inspirar nuestra intervención que se concreta en los siguientes objetivos.

2. OBJETIVOS[109]

2.1 Objetivos generales

- Comprender el impacto de las decisiones del consumo individuales en el entorno y los conflictos sociales y medioambientales derivados del modelo de desarrollo dominante
- Desarrollar la conciencia ecológica individual y de la comunidad.
- Reflexionar sobre las consecuencias que genera el impacto del sistema capitalista sobre el territorio en términos de desequilibrio social y ambiental.
- Entender el arte como un medio de expresión válido en los procesos de concienciación ecológicos.
- Integrar la dimensión ecológica en distintos ámbitos educativos a partir de propuestas vivenciales, manipulativas y multisensoriales.
- Potenciar el valor de la ecología a través de propuestas artísticas de carácter interdisciplinar.
- Promover el cambio de actitudes individuales y comunitarias a favor de la sostenibilidad ecológica, así como favorecer la comprensión de los recursos de la Tierra y sus límites.

2.2. OBJETIVOS específicos

- Desarrollar la inteligencia naturalista de H. Gardner (Gardner, 2011) y la inteligencia ecológica de D. Goleman (Goleman, 2009) a través de la educación y el arte.

[109] Los objetivos planteados en este trabajo están basados en algunas de las líneas de trabajo descritas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en relación al cambio climático, véase https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/climate-change-2/ [fecha de consulta: junio de 2021]

- Experimentar la expresión artística como medio de denuncia social y medioambiental.
- Entender el paisaje como fuente de inspiración y objeto de creaciones artísticas.
- Observar el paisaje y el entorno que nos rodea como parte de la propia identidad.
- Tomar consciencia de la fragilidad ecológica del entorno inmediato a través de la percepción del paisaje.
- Interpretar el paisaje a través de técnicas artísticas interdisciplinares aplicadas en el escenario marítimo terrestres de Mallorca.
- Crear una pieza artística a partir de un escenario vulnerado desde el punto de vista ecológico.
- Incidir socialmente sobre la toma de conciencia del paisaje y el entorno insular de Mallorca a través de acciones formativas y acciones educativas.
- Diseñar intervenciones educativas que permitan desarrollar la inteligencia ecológica entre el alumnado de infantil y primaria desde la experiencia artística.
- Denunciar paisajes y/o escenarios ecológicos degradados como consecuencia de la acción depredadora del hombre.

3. METODOLOGÍA

La propuesta que aquí presentamos pretende contribuir activamente al tema expuesto a partir de la intervención artística sobre el paisaje. A cada alumno se le da la consigna de crear una pieza artística que debe partir de una situación concreta de vulneración del paisaje y que a su vez debe responder al diseño de una propuesta didáctica interactiva destinada a niños y niñas de segundo ciclo de educación infantil. De esta manera y siguiendo las aportaciones de Mendívil y De Peña cada alumno debe afrontar el reto de diseñar una propuesta que a su vez

contribuya a dilatar las capacidades perceptivas y cognitivas de los niños a quienes va destinada la pieza (Mendívil y De Peña, 2011).[110] El diseño de la propuesta didáctica parte de una obra u instalación artística creada a propósito y motivada por un escenario de degradación ecológica. Así, vertederos ilegales, canteras abandonadas, depuradoras, playas contaminadas, construcciones que ejercen un alto impacto medioambiental o montones de basura depositados en zonas boscosas determinan el punto de partida de unas piezas elaboradas mediante técnicas combinadas (plástica y música) y materiales reciclados encontrados en dichos escenarios. En este primer estadio del proceso de elaboración del proyecto el estudiante universitario deberá atender a tres razones principales a través de la mirada crítica del paisaje: el conocimiento del medio (elije y se sitúa en un escenario vulnerado de paisaje concreto), explora las posibilidades de transformarlo a través del arte (opta por unas técnicas artísticas determinadas en base a la provisión de posibles materiales que provienen del escenario encontrado) y transfiere su propia creación artística al ámbito educativo (diseña una propuesta didáctica en base a la pieza realizada). La evolución de este proceso viene estructurada de la siguiente manera:

1. La experiencia vivencial del paisaje viene a través del conocimiento del medio natural. Esta aproximación implica observar el paisaje y estudiarlo hasta dar con una situación medioambiental anómala, vulnerada. Una vez encontrada, el alumno/a deberá describir el lugar a partir de registros fotográficos y audiovisuales, atendiendo a los posibles materiales de desecho disponibles y geolocalizar la zona a través de coordenadas GPS.

2. La transformación del paisaje, del escenario encontrado, viene propiciada a través de la experiencia artística. Naturalmente, el proceso de aproximación/transformación del paisaje se da en términos simbólicos. A partir de la recogida y clasificación de desechos provistos en el terreno el/la alumno/a deberá explorar

[110] El planteamiento teórico de dichas autoras se basa en la reivindicación y la recuperación del arte como tema central en la primera infancia como motor de desarrollo de las capacidades inherentes de los niños.

las posibilidades artísticas de su obra en base a los materiales y a las técnicas que desee trabajar. En cualquier caso, la pieza debe surgir del análisis, la interpretación o readaptación del escenario antiecológico de partida.[111]

3. El plan de transferencia educativa se llevará a cabo a partir de la pieza artística creada. Cada alumno/a deberá diseñar una propuesta didáctica interactiva que sea capaz de estimular las capacidades perceptivas y cognitivas de los niños y niñas de educación infantil.

Pautas metodológicas:

El proceso de exploración, transformación/creación y transferencia del paisaje se desarrollará de acuerdo a las siguientes pautas metodológicas:

Fase 1. elaboración de un informe ilustrado con registros fotográficos y sonoros del escenario elegido que incluya nombre del lugar, descripción, características, niveles de impacto ambiental, fuentes documentales (si existen) y notas de campo. Se propone una ficha para la recogida de datos. Todo el material de este apartado se archiva en una base de datos del proyecto con la intención de crear en el futuro un observatorio del paisaje de Mallorca.

Fase 2. Recogida, clasificación y cribaje de materiales sobre el terreno, elección de la técnica artística o técnicas artísticas que se deseen desarrollar y elaboración de una pieza que combine elementos plásticos y musicales. Una vez realizada la pieza, en el caso que se trate de una instalación o de una composición poco portable, el alumno creará un registro audiovisual a partir del cual se pueda apreciar la obra desde varios ángulos y perspectivas.

Fase 3. Diseño de una propuesta didáctica destinada a niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil que incluya contextualización,

[111] En este punto el alumno debe reflexionar sobre la idea del paisaje como espacio de posibilidades artísticas ilimitadas. En este sentido partimos de la aportación de Ana María Botella para establecer sinergias entre naturaleza, paisaje y didáctica, en lo que dicha autora ha denominado el paisaje sonoro como arte sonoro (Botella, 2020).

objetivos, competencias, metodología/planificación, evaluación (que incluya un mínimo de un instrumento de evaluación), bibliografía y posible plan de mejora de las acciones realizadas. Este apartado deberá elaborarse en base a las tres áreas curriculares que marca el currículum de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.[112]

4. RESULTADOS

El desarrollo de este proyecto conlleva la elaboración de resultados a dos niveles diferenciados. Por una parte, los resultados cuantitativos que se deducen de la recogida de datos (los diferentes registros de las distintas tareas del alumnado, las creaciones artísticas y las propuestas didácticas propiamente dichas) y por la otra, los resultados cualitativos que se recogen mediante cuestionarios y entrevistas con el fin de verificar y comprobar el nivel de incidencia y desarrollo de la inteligencia ecológica antes, durante y después del proceso.

La recogida de datos a nivel cualitativo se ha llevado a cabo mediante una evaluación sumativa. Para ello se han combinado diferentes instrumentos –cuestionario, rúbrica de autoevaluación, técnica DAFO– con el fin de generar evidencias tanto para la investigación-acción, la autorreflexión y las posibles propuestas de mejora. El proyecto se ha realizado en un grupo de 27 estudiantes de cuarto curso del grado en educación infantil. A continuación, se explican los instrumentos utilizados en base a los resultados que pretendíamos obtener. Así, la evaluación inicial tenía el propósito de averiguar el nivel de conocimientos previos sobre el concepto de inteligencia ecológica entre dichos estudiantes, así como el nombre de emplazamientos de valor ecológico y/o paisajística de la isla de Mallorca en general y de su municipio en particular. De la misma manera, la rúbrica de autoevaluación ha servido para verificar el nivel de concienciación ecológico y medioambiental asimilado tras las dos primeras fases del proyecto. Finalmente, la técnica DAFO ha servido para dinamizar un ejercicio de autorreflexión a partir de las debilidades (D), las amenazas (A), las fortalezas (F) y las oportunidades (O)

[112] https://intranet.caib.es/sites/curriculums/ca/infantil/ [fecha de consulta: junio de 2021]

de las tres fases del proyecto. A continuación, anotamos los resultados obtenidos que se deducen de los ítems de los instrumentos de evaluación expuestos en base a las siguientes categorías:

Conciencia ecológica y medioambiental

- A través del ejercicio de visibilizar casos concretos de paisajes devastados el alumnado augmenta el conocimiento natural, ambiental y paisajístico del lugar que habita.
- Se desarrolla u agudiza la conciencia medioambiental sobre el terreno a partir de la observación directa del paisaje.
- Toma de conciencia, valoración y reflexión sobre las responsabilidades de la acción del hombre sobre el territorio.
- El proyecto incita a asimilar un "código ético" para llevar a cabo un estilo de vida equilibrado y sostenible.

Creación artística como elemento de transformación

- Se interioriza el arte y la expresión artística como un medio válido para reflexionar sobre la acción del hombre sobre el territorio.
- Se valora la experiencia artística como vía de denuncia social/medioambiental.
- El uso de materiales reciclados (recogidos y clasificados in situ) es percibido como una buena práctica y en algunos casos como una intervención reparadora del paisaje.
- La exposición de los respectivos trabajos artísticos fomenta el intercambio de conocimientos entre iguales, así como la toma de conciencia de un mapa ecológico vulnerado de Mallorca más completo.

Transferencia educativa

- Se valora la educación como medio efectivo para educar la inteligencia ecológica.

– A través de actividades estimulantes, atractivas y gamificadas se reflexiona sobre las consecuencias de las decisiones del hombre sobre el planeta.

– De forma natural y fluida se relaciona fácilmente la experiencia manipulativa a través de la expresión artística con la intervención educativa en el segundo ciclo de infantil.

– Se percibe el paisaje como un espacio artísticamente y creativamente estimulante.

5. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista técnico este trabajo aporta una propuesta viable para el desarrollo de la inteligencia ecológica a través de las disciplinas artísticas que integran el área de la educación artística en los estudios de grado de educación infantil. Tras su evaluación procedemos a indicar las conclusiones más relevantes:

– La expresión artística es un medio adecuado para trabajar la inteligencia ecológica en contextos educativos distintos. Su capacidad transformadora se ve reflejada en el relato de las piezas que elabora el alumnado.

– La percepción artística del entorno en el contexto educativo responde al proceso guiado del estudiante.

– El proyecto da lugar a procesos de reflexión sobre la incidencia de las decisiones individuales en el entorno común que abarcan desde la denuncia de determinadas conductas dañinas con el entorno, hasta la toma de conciencia de incidir en la educación ecológica desde edades muy tempranas.

– La inteligencia ecológica se adquiere de forma significativa a través del conocimiento y la reflexión (teoría) y la experimentación manipulativa (práctica artística).

– La intervención didáctica del proyecto contribuye a comprender de una manera tangible el impacto directo del hombre en

el entorno, su fragilidad y a desarrollar la sensibilidad ecológica individual y actuar de forma coherente con ella como forma de vida.

– La observación activa y pautada del paisaje es un estímulo positivo para la creación de obras artísticas que combinan técnicas y materiales diferentes.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto precompetitivo *Hacia una ecología integral del paisaje. Un estudio de caso a través de la interpretación multidisciplinar de la isla de Mallorca. Dicho proyecto ha sido íntegramente financiado por el CESAG-UP.Comillas gracias a la primera convocatoria de subvenciones para proyectos de investigación 2020-2021.*

7. REFERENCIAS

Albelda, J. (2014). Los paisajes del declive. La concepción del paisaje en el contexto de la crisis ecológica global. Fabrikart, 11. Bilbao

(2018). Anuari. El turismo a les Illes Balears. Caib.es

Benayas, J. – López, C. (2010). Propuestas didácticas para vivir el paisaje. Revisat Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. 65. 56-65. Barcelona

Berbel, N. – Díaz, M. (2021). "Mi barrio-Mi escuela" Programa socio educativo: voces críticas para valorar su eficacia y eficiencia. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 11, 77-101

Blanchar, C. (2017). Turismofobia. La cara menos amable de una industria millonaria. El País 18/05/2017

Botella, A.M. (2020). El paisaje sonoro como arte sonoro. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. 15 (1). 112-125

Brotons, M. (2014). L'immagine turística di Maiorca attraverso il cinema: dalle origini al boom turístico degli anni Sessanta. Rassegna iberistica. 102. 199-214

Casas-Jericó, M. et alter (2017). Propuestas didácticas para la enseñanza del paisaje a través del empleo de la metodología Flipped Classroom en Publicaciones didácticas. Revista profesional de investigación, docencia y recursos didácticos. 78 (www.publicacionesdidacticas.com]

De Mayo, D. (2017). El arte como medio de transformación. Endémico. 15/07/2017 (https://www.endemico.org/arte-medio-transformacion/]

Fernández, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades. 15. 135-159

Francisco (2015). Carta encíclica Lautado Si. Sobre el cuidado de la casa común. (www.vatican.van]

García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. Revista de didácticas específicas. 4. 7-26

Gardner, H. (2015). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós

Gardner, H. (2011). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós

Goleman, D. (2009). Inteligencia Ecológica. Kairós

Hernández, A.Mª. (2018). Paisaje y educación: epistemología y propuestas didácticas. UNES. Universidad, Escuela y sociedad. 4. 7-10

Jaume, M. et alter (2020). La pedagogia de la terra. La recuperación d'un vincle (experiències i projectes). Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB.

Labandeira, X. (2021). Una compensación justa para la transición verde. El País. 18/06/2021. (https://elpais.com/opinion/2021-06-18/una-compensacion-justa-para-la-transicion-verde.html]

Mendívil, L. – De Peña, T. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. Educación. 20 (39). 23-36

Morton, T. (2018). Pensamiento ecológico. Paidós

Murray, I. (2017). The role of crises in the production, destruction and restructuring of tourist spaces. The case of the Balearic Islands, Investigaciones turísticas 13, 1-29

Roman, L. (2020). Los paisajes de aprendizaje. Una herramienta didáctica personalizada. Educación 3.0. 8/12/2020. (/ https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/paisajes-de-aprendizaje/]

Schafer, M. (1969). The New Soundscape. Don Mills

Tiberghien, G. (2012). Land Art. Carré

RELACIÓN EDUCATIVA CON EL ENTORNO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA MUSEÍSTICA AL AIRE LIBRE. EL PARQUE CULTURAL DE LA VALLTORTA. [113]

EMMA DUNIA VIDAL PRADES
Universitat Jaume I

MANUEL MARTÍ-PUIG
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio muestra los resultados obtenidos de una actividad complementaria al aprendizaje curricular y de carácter interdisciplinar. Nos interesaba su influencia en el desarrollo competencial del alumnado de didáctica de las ciencias sociales en el grado de Magisterio en Educación Primaria. El análisis categorial que hacemos de la forma en que argumenta el alumnado nos ofrece variables para distinguir si podemos determinar que hubo un aprendizaje significativo dependiendo de las actividades en las que participaron. La actividad a la que nos referimos fue un seminario interdisciplinar sobre museos e historia, con combinación de metodologías que ofrecían diversos enfoques para usar los recursos del entorno y la virtualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se pretende presentar las percepciones detectadas en las reflexiones finales sobre las experiencias vividas por el alumnado en un seminario de universidad al trabajar la geografía, la historia, los textos argumentativos, los itinerarios didácticos, el patrimonio rural y urbano, los

[113] El presente texto ha obtenido financiación del programa estatal de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+I, orientada a Retos de la Sociedad. PID2019-107383RB-100. "Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED)

yacimientos arqueológicos y la visita a una escuela rural convertida en museo.

La importancia que tiene trabajar sobre un tema con mezcla de metodologías se enriquece al usar nuevas tecnologías al alcance del alumnado universitario de magisterio para mostrarles de forma vivenciada, con un itinerario didáctico, como puede ser trasladado a un aula de primaria. Mezclamos el método magistral propiciado por las conferencias y el método práctico con el itinerario didáctico. Dewey a principios del siglo XX, Freinet, Benejam y Sensat a finales de este ya les otorgaban, a los itinerarios didácticos, un papel central en el aprendizaje (Dewey, 1989; Benejam y Tomás, 2003).

Se trabaja el aprendizaje del alumnado en proceso de formación docente para darles herramientas de cómo se puede generar una experiencia práctica escolar (Kolb,1984). Son muchas las voces que apoyan las técnicas interdisciplinares como cambios que mejoran las competencias de los alumnos (Holley, 2009). Tener la disponibilidad de trabajar distintas asignaturas de forma coordinada supone una maximización de tiempo centrado en la realización de la tarea y focalizado en la temática. Esta interdisciplinariedad mejora la implicación del alumnado en su proceso. Aunque las sesiones del seminario fueron grupales, las reflexiones finales analizadas se redactaron de forma individual.

2. OBJETIVOS

En las didácticas específicas, desarrolladas los dos últimos años de su grado, se pretende que sean capaces de presentar programaciones de unidades didácticas que cumplan los requisitos exigidos en el currículum de la comunidad autónoma. A la hora de programar un seminario de estas características se pretende abordar partes esenciales de diversas disciplinas. En el caso de la didáctica de las ciencias sociales necesitamos averiguar si el alumnado pasa por la experiencia sin detectar las oportunidades que se les están ofreciendo como muestra para poder ser empleadas por ellos en sus programaciones anuales. Para poder introducir la experiencia en el proceso de aprendizaje del estudiantado consideramos muy beneficioso introducir el itinerario en el seminario y

favorecer con ello ese razonamiento que pueda ser el punto de inflexión en el desarrollo cognitivo de nuestro alumnado para detectar si ha sido más motivador en su caso particular.

El siguiente paso fue pensar en cómo se podía averiguar si había habido un aprendizaje significativo empleando todo este engranaje. Para ello necesitábamos conocer si se detectaban diferencias argumentativas dependiendo de las actividades realizadas por cada participante dentro del seminario. La forma en que se construyó su argumentario fue nuestro punto de partida para discernir si en su reflexión final encontrábamos aspectos críticos que pudieran indicar el grado de importancia de introducir una mezcla de metodologías en el proceso.

La interdisciplinariedad nos ofrecía la posibilidad de trabajar las competencias propias del grado y de la disciplina.

3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Comprender y adquirir los principios básicos y los conocimientos específicos de la Historia y su didáctica.
- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales en lo referido a la Geografía.
- Integrar el estudio geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
- Fomentar la educación democrática y valoración de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica
- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales en lo referido a la Historia.
- Integrar el estudio histórico desde una orientación instructiva y cultural.
- Planificar y desarrollar las estrategias didácticas más adecuadas para favorecer la adquisición de aprendizajes

significativos en los conocimientos relacionados con las Ciencias Sociales.

Mejora de capacidades:

- Capacidad de gestión de la información.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- Adaptación a nuevas situaciones.
- Aprendizaje autónomo.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Razonamiento crítico.

4. METODOLOGÍA

Hay muchos autores que defienden la necesidad de seguir investigando en la forma en que nuestros futuros docentes toman en consideración todas las actividades que se programan para favorecer su aprendizaje.

Nuestra propuesta es una mezcla de método magistral propiciado por las conferencias y el método activo-práctico con el itinerario didáctico. Tomando como punto de partida que "la didáctica de las ciencias sociales es una disciplina orientada a la formación de profesores e investigadores que piensan y actúan sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales" como infieren González y Santisteban (2014), entendemos que es necesario reflexionar sobre cómo mejorar este proceso de

programación didáctica y para ello realizamos el presente estudio sobre cómo reflexionan nuestros alumnos.

Para poder desarrollar esta investigación y partiendo de los postulados de la teoría sociocrítica pretendemos averiguar si serían capaces de desarrollar una pedagogía crítica infiriendo de sus argumentos la importancia de vincular el aprendizaje con el entorno. Desde esta pedagogía se entiende que el profesorado debe ser crítico y reflexivo (Giroux, 2005). Por lo que el análisis de sus argumentos nos puede ofrecer variables de confrontación de si se está siendo crítico y reflexivo a la hora de introducir el propio aprendizaje en la experiencia vivenciada propuesta en el seminario.

4.1 SEMINARIO INTERDISCIPLINAR

4.1.1 ¿Para qué y por qué lo ponemos en práctica?

La primera pregunta a la que intentamos dar respuesta era al para qué lo ponemos en práctica. En primer lugar, pretendemos acercar el entorno a la universidad. Queremos que el alumnado conozca mejor el territorio donde vive. Tratamos de buscar la identificación del alumnado con el lugar visitado para que vea que es parte de su patrimonio y que puede ser empleado en el aprendizaje de su futuro alumnado. También pretendemos que puedan comprender mejor el entorno social y cultural del alumnado. Procuramos propiciar la interdisciplinariedad para organizar los contenidos tratados y además intentamos preparar al estudiantado para actuar en su entorno y puedan ser más eficaces a la hora de adecuar la programación didáctica más genérica a algo mucho más concreto.

Siguiendo con la resolución de la segunda pregunta, porque si somos capaces de mezclar disciplinas en la dinámica de estos discursos con un eje común se puede arrojar luz sobre el cambio social en ciernes en el sentido de que proporcionan otras perspectivas disponibles a un mismo proceso en un momento dado, pero también establecen los límites al pensamiento y acción en el eje temático elegido. La realidad no existe compartimentada en disciplinas y, gracias a esta interdisciplinariedad,

la mezcla de discursos, en nuestro caso sobre museos, ofrecen, reflejan y dan forma a la realidad social al mismo tiempo. (Weinghart, 2000)

Porque como futuros docentes es necesario que aprendan a documentarse y conocer e interpretar otras experiencias educativas, así serán conscientes de que la profesión de profesor se aprende de forma reflexiva. (López Facal, 2010) Pueden documentarse en diversas fuentes, no sólo documentales, sobre los recursos susceptibles de ser usados de forma didáctica en un aula de primaria y que tienen en su entorno más próximo.

Porque se puede ayudar a formar la conciencia colectiva a través de los historiadores y las personas responsables de enseñar historia y ciencias sociales. (Fontana, 2006) Esta conciencia colectiva nos ayuda a proteger nuestro patrimonio cultural y transmitirlo a nuestro alumnado más joven.

Se ha argumentado en diversas ocasiones lo difícil que puede ser para el alumnado relacionar causa y consecuencia dependiendo del punto de vista y verlo también a la inversa. De aquí que en ocasiones encontremos un análisis simplista de la causalidad porque no ven las relaciones que vinculan ambos procesos o la finalidad de estos por ello no profundizan en el análisis racional del proceso. (Van Brie y van Boxtel, 2008) Si conseguimos con el seminario que nuestro alumnado pueda vincular el objetivo que tenemos como docentes y, pueda extrapolarlo en su argumentario a una futura labor profesional nos dará pautas de que entienden parte de esa prehistoria presente en esos abrigos y que son la causa de los asentamientos en esas tierras, y a la vez son la consecuencia de que existan museos en ese entorno para dar explicación a la necesidad de protegerlos como elemento patrimonial cultural.

4.1.2 Tipología de seminario

Se concibió un seminario con 3 sesiones de trabajo. De estas dos sesiones contaban con tres conferencias de tipo clásico magistral con intervenciones al final para poder comentar, resolver dudas y debatir sobre las propuestas ofrecidas por los distintos conferenciantes. La tercera sesión contaba con una experiencia práctica en el entorno del parque

cultural de la Valltorta en el término municipal de Tírig, una pequeña localidad de interior de la provincia de Castellón, donde se pudo visitar el museo de interpretación de la prehistoria, y los abrigos donde están las pinturas rupestres. Solo visitamos una parte de las pinturas, pero hay más oportunidades y espacios donde se han encontrado pinturas en abrigos. Nosotros visitamos el más cercano al museo.

Hasta llegar al abrigo se aprovecharon los recursos que nos ofrecían las localidades limítrofes como les Coves de Vinromà donde se visitaron diversos elementos arquitectónicos y de sistemas de riego. En el itinerario también se pudo visitar una antigua escuela rural convertida en museo en el Mas d'En Ramona.

Respecto a las temáticas empleadas en el eje de trabajo del seminario era el museo y su relación educativa con el entorno en que se ubica.

Se ofreció como hemos dicho con anterioridad 3 conferencias interdisciplinares que versaron sobre diversas tipologías de museos, y aprovechamos para tratar la prehistoria en otra conferencia que conectaba con la siguiente y se vivenciaba con una experiencia real en el entorno de los abrigos con pinturas rupestres, con todos los talleres didácticos sobre la época en que se pintaron, técnicas y materiales empleados que se están ofreciendo cuando se hacen visitas con el alumnado de primaria.

El título elegido para el seminario fue *Museos y su relación educativa con el entorno*.

FIGURA 1. *Detalle de las pinturas rupestres conservadas en el abrigo de La Valltorta (Tírig)*



Fuente: Rubén Vinuesa

Empezamos la sesión con una conferencia de temática histórica titulada "Las pinturas rupestres i las formas de vida del pasado". A cargo del doctor Manuel Rosas. En esta conferencia se les ofrecieron un muestrario de las diferentes pinturas rupestres conservadas en Europa continental y las temáticas representadas en cada zona, como elementos característicos. Después se les explicaron las representaciones de las que se encuentran en la provincia de Castellón de la Plana.

La segunda de las conferencias hacía referencia a los museos al aire libre y que nos introdujo en el entorno en que se sitúan las pinturas rupestres de arte levantino. El título de esta fue "El parque cultural de la Valltorta-Gasulla, realidad o mito. Propuesta cultural para el desarrollo de un territorio." A cargo del director del Museo Josep Casabó. Nos ofreció muchas herramientas para aprovechar este entorno de diversos modos.

FIGURA 2. IMAGEN *de un Uro reproducida en el museo del parque cultural.*



Fuente: Rubén Vinuesa

La tercera de las conferencias versaba sobre la actualidad digital de los entornos, que ha llegado también a los museos, la temática era sobre los museos virtuales y su implementación en la educación. El título era "Virtualización de la experiencia museística" a cargo de dos docentes universitarios Esther Ventura y Jorge Ruiz. Con unas propuestas dinámicas que se pueden implementar en un aula sin necesidad de salir del aula para poder trabajar con las obras originales de los museos. Se les ofrecieron herramientas de cómo visitar, recopilar y crear su museo personal con las obras que más les gustasen.

4.2. Itinerario.

Si entendemos el entorno como aula de aprendizaje, el itinerario didáctico se convierte en la forma de vincular el espacio y la historia de un modo vivencial.

El uso del entorno como recurso educativo en un contexto motivacional, en educación superior para poner en valor la importancia de los itinerarios didácticos para trabajar de forma interdisciplinar un espacio y una época, la prehistoria, fuera de las aulas y en un museo al aire libre. En el presente estudio se pone de manifiesto la importancia de conocer el entorno para facilitar la conexión del alumnado con su historia más lejana en espacios muy cercanos. Se hace un análisis sobre las reflexiones del alumnado tras participar en el seminario que les ofreció la posibilidad de trabajar diversas disciplinas de forma coordinada dentro y fuera del aula.

FIGURA* 3. *IMAGEN *de la visita al abrigo en la Valltorta.*



Fuente: Rubén Vinuesa

Usando una mirada educativa y didáctica hay una indisoluble relación entre el espacio y la historia. Desde la geografía también se analiza cómo el alumnado y los protagonistas históricos viven el espacio y cuáles son las relaciones que establecen relaciones sociales. Se establece una relación entre el espacio y la historia que se ha desarrollado en ese entorno

y esto nos sirve como elemento para despertar la empatía en nuestro alumnado en formación.

Desde una perspectiva constructivista del conocimiento y siguiendo los postulados de Ávila (2003) podemos tomar como muestra las ventajas que aporta destacando la importancia de la actitud exploradora y curiosa en el aprendizaje humano, así como el desarrollo de la autonomía personal, la creatividad y el sentido crítico. También facilitan la integración de diversas dimensiones del aprendizaje habitualmente separadas como son la afectiva, la conductual y la cognitiva.

La teoría sociocrítica, propone que el profesorado ha de ser crítico, reflexivo y transformador (Giroux 2005). Características que creemos fundamentales para la formación del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales.

FIGURA 4. IMAGEN *de la visita al abrigo en la Valltorta.*



Fuente: Rubén Vinuesa

4.3.1. ¿Por qué consideramos interesante introducir el itinerario en el seminario interdisciplinar

En primer lugar, porque facilita el método heurístico, que consta de formulación de preguntas y búsqueda de respuestas. Favorece el aprendizaje de conceptos concretos de la temática tratada. Desarrolla destrezas mentales, motrices e instrumentales. Se mejora la reflexión por la experiencia vivenciada. Se pueden trabajar temas transversales como los valores de respeto y protección del patrimonio, además del compañerismo porque en las salidas didácticas se rompen las estrictas normas de relación y se fomentan las relaciones sociales.

4.4 Reflexión crítica

A través de la didáctica, se "pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza" (Pagès, 2000). A partir de esta premisa nos pareció relevante analizar cómo percibía el alumnado nuestra intencionalidad con el seminario. Queríamos tener datos concretos, en una argumentación libre de extensión y contenido pero que versara sobre las temáticas vistas en el seminario.

La tarea por tanto se centró en instar al alumnado a realizar una reflexión crítica sobre la experiencia. Obtuvimos una muestra de 128 reflexiones del alumnado participante. Las herramientas con las que contamos para nuestra investigación fueron los textos entregados por el alumnado. La técnica de análisis de textos tuvo que ser definida con detalle para poder clasificar las distintas visiones mostradas por el alumnado.

Para el tratamiento de los datos se utilizó: análisis de contenido, análisis categorial, y estadística descriptiva. Estas tres tipologías de análisis nos han ofrecido variables para discernir si ha habido o no pensamiento reflexivo en el argumentario de los estudiantes.

En primer lugar, encontramos 3 tipologías del análisis del contenido. En la primera de ellas enmarcamos aquellos textos argumentativos en

los que el estudiantado solo reproduce partes de las conferencias sin añadir comentarios personales, como si fuese un resumen. En la segunda tipología encuadramos aquellos textos en los que se reproducen partes concretas de las conferencias y reflexionan sobre su percepción, pero sin nombrar el itinerario, por no haberlos experimentado, o por no considerarlo relevante. La tercera tipología de análisis del contenido eran aquellos textos en los que no reproducen discursos de las conferencias y argumentan en su reflexión cómo se podría integrar este itinerario en su labor como futuro docente.

El análisis categorial que determinamos a partir de la reflexión nos ofrece variables para distinguir si hubo aprendizaje significativo dependiendo de las actividades que componían el seminario en las que participaron. Se ha dividido en 6 categorías de análisis. Estas categorías se definen como: reproducción, reflexión, reflexión con reproducción, itinerario con reproducción, itinerario con reflexión y la categoría que engloba a los tres tipos.

La categoría *Reproducción* englobaría los textos en la que la argumentación se ha configurado con copia literal de parte del discurso del conferenciante.

La categoría *Reflexión* abarca aquellos textos en los que en su argumentación no se reproduce ninguna parte del discurso, y se reflexiona de forma crítica sobre lo que se ha tratado en las distintas sesiones del seminario.

La categoría *Reflexión – reproducción* incluye todos los textos que en su argumentación se detecta copia literal de trozos de los discursos del conferenciante y también hay reflexión sobre lo que ha ido copiando, dando opción a una interpretación personal.

Las otras 3 categorías restantes incluyen estas tres anteriores y además que aparezca en el discurso referencia al itinerario.

La categoría *Itinerario - Reproducción* contiene aquellos textos con argumentos que refieren una descripción de la salida.

La categoría *Itinerario - Reflexión* que reúne los textos que tienen una argumentación reflexiva de carácter crítico y en este se incluye el itinerario como recurso útil para tener en cuenta.

La categoría *Itinerario- Reflexión –Reproducción* junta en el texto argumentativo partes reproducidas de las ponencias, argumenta críticamente sobre ellas e incluye el itinerario como parte integrante de todo el proceso.

El tercer aspecto del análisis es la estadística descriptiva. A partir de ella vemos la relevancia de cada una de las categorías atendiendo a los criterios descritos con anterioridad. Se ha obtenido una muestra de 128 textos a partir de los cuales se han podido tratar los resultados. Así pues, las 6 categorías a partir de las cuales realizamos el análisis son:

- Itinerario – reproducción
- Itinerario – reflexión
- Itinerario – reproducción – reflexión
- Reflexión
- Reproducción
- Reflexión – reproducción

El siguiente paso de nuestro análisis es tratar estos datos siguiendo las paulas típicas de la estadística descriptiva. Se ha optado por representar en tres tablas y tres gráficos todas las variables que nos ofrecen una visión más clara de los resultados obtenidos de los textos analizados.

4. RESULTADOS

Se ha optado por representar en tablas los datos derivados tras el análisis categorial de los textos argumentativos aportados por el estudiantado de 3º del grado. En la tabla uno se han recogido los números absolutos obtenidos en cada una de las categorías.

Los dos valores que más destacan son las categorías de Itinerario con reflexión crítica y la categoría reproducción, aunque con una diferencia muy acusada entre ambos de 21 puntos. Los otros tres valores más similares son los que incluyen reflexión crítica, con 15 puntos, como eje común y los que combinan reproducción con itinerario y solo

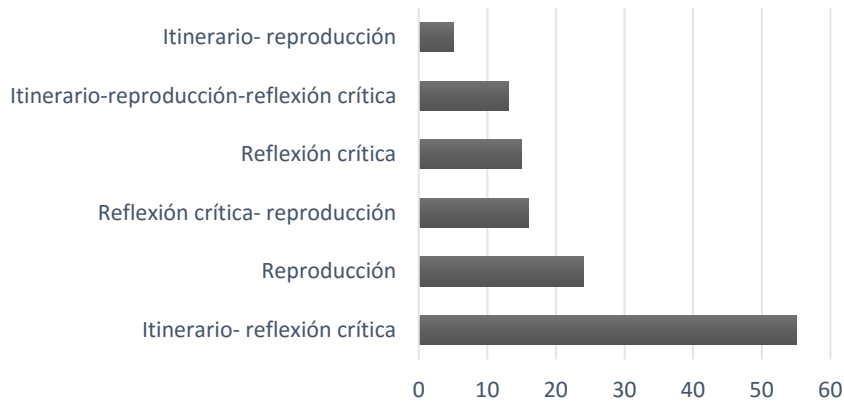
reproducción con reflexión crítica entre 13 y 16 puntos respectivamente. La categoría que menos puntos ha obtenido es la comprendida en Itinerario-reproducción con 5 puntos.

***TABLA 1**. Números absolutos asignados a cada categoría de las reflexiones aportadas por el alumnado.*

CATEGORíAS	Número absoluto
Itinerario- reproducción	5
Itinerario- reflexión crítica	55
Reflexión crítica	15
Itinerario-reproducción-reflexión crítica	13
Reflexión crítica- reproducción	16
Reproducción	24
n=	128

Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 1.** Diagrama de barras que representa las categorías en números absolutos.*



Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos y representados en la tabla 1 se ven mucho mejor las distancias entre las distintas categorías representadas en el gráfico 1 que ha sido ordenado de menor a mayor para dar visibilidad a estos resultados. El diagrama de barras representado de forma horizontal nos muestra claramente como el alumnado que hace una reflexión crítica e

incluye en su argumentario el itinerario como recurso destaca por encima de todas las categorías.

En segundo lugar, consideramos necesario presentar todos los resultados en la tabla de frecuencias incluyendo la frecuencia absoluta, la frecuencia absoluta acumulada, la frecuencia relativa y la frecuencia relativa en porcentaje con dos decimales. Lo que nos aporta esta tabla es la relación que hay entre las distintas categorías.

***TABLA 2**. **TABLA** de frecuencias*

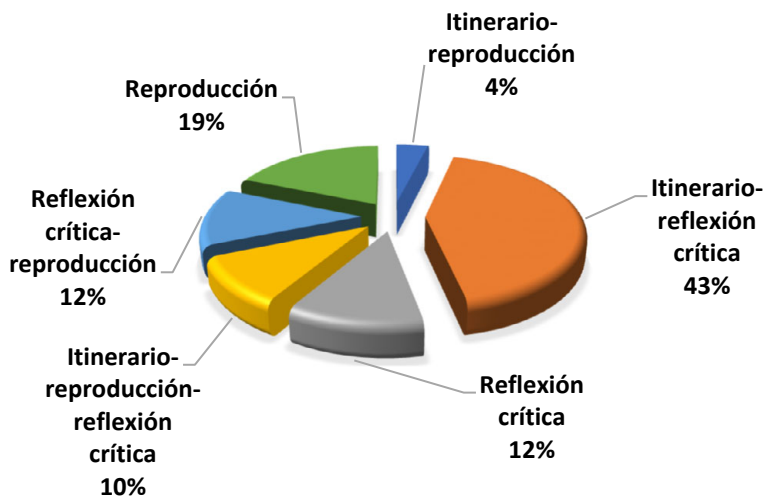
X_i	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia absoluta acumulada	Frecuencia relativa (fi=n/N)	Frecuencia relativa (fi=n/N) en %
Itinerario- reproducción	5	5	0,04	3,91
Itinerario- reflexión crítica	55	60	0,43	42,97
Reflexión crítica	15	75	0,12	11,72
Itinerario-reproducción-reflexión crítica	13	88	0,10	10,16
Reflexión crítica-reproducción	16	104	0,13	12,5
Reproducción	24	128	0,19	18,75
TOTAL (N)	128	128	1	100

Fuente: elaboración propia

De nuevo se opta por representar estos datos en el gráfico circular número dos que nos ofrece una perspectiva más visual de la representación que ofrece la categoría itinerario reflexión crítica sobre el resto de las categorías. Su valor en porcentaje es del 43%. La reflexión crítica sola coincide en porcentaje con la reflexión crítica con reproducción de partes del discurso de los conferenciantes y se mantiene en un 12%. Seguido del 10% de la mezcla de las tres categorías. No hubo, sin embargo, ningún texto de los analizados que sólo tuviera como argumento principal el itinerario didáctico. El alumnado que sólo reprodujo los argumentos de los conferenciantes es bastante alto sobre un 19% lo que nos indica que parte de los alumnos universitarios no incluyen en sus textos una reflexión acerca de lo que se les está ofreciendo para su formación. Presentan de forma plana, sin juicios de valor sobre la

información que están recibiendo, aquellos datos que deberían despertar su inquietud tanto a favor como en contra sobre las experiencias vivenciadas fuera de las aulas convencionales.

***GRÁFICO 2**. Porcentaje que representa cada categoría.*



Fuente: elaboración propia

De este gráfico número dos, se presentaron nuevas cuestiones sobre todos los textos que recogían el itinerario. Recordemos que lo consideramos como una actividad relevante en el proceso de reflexión crítica de nuestro alumnado. El porcentaje que representan las dos categorías que no incluyen en ningún caso el itinerario es del 31% lo que implica que el 69% de los textos analizados sí que incluían esta sesión como elemento que les había interesado para su formación como docentes o que lo iban a tener en cuenta como un recurso útil para emplearlo en primaria. Así pues, decidimos agrupar los datos concretos que incluyeran el itinerario como eje común en las argumentaciones y observar de forma conjunta si este itinerario había sido relevante en el cómputo total de porcentajes. Para ello confeccionamos una tabla de frecuencias que incluyera las reflexiones con los argumentos que citasen el itinerario como base didáctica. Aquí solo recogimos 3 de las 6 categorías que teníamos delimitadas. El número de textos incluidos como muestra

ahora se limita a 73. En la tabla 3 tenemos representadas la frecuencia absoluta, la frecuencia relativa y la frecuencia relativa en porcentaje para poder tener una visión más concreta de la importancia de cada una de estas categorías.

De los 55 textos que tenemos como valor más resaltable, vemos que las personas que incluyen reflexión crítica consideran el itinerario como un elemento importante. Se puede inferir que el itinerario puede favorecer la reflexión crítica porque la experiencia vivenciada les ha sido más interesante.

***TABLA 3**. Frecuencias respecto a las reflexiones que incluyen el itinerario en su argumentación.*

Xi	**Frecuencia absoluta (n)**	**Frecuencia relativa (fi=n/N)**	**Frecuencia relativa (fi=n/N) en %**
Itinerario-reproducción	5	0,07	6,85
Itinerario-reflexión crítica	55	0,75	75,34
Itinerario-reproducción-reflexión crítica	13	0,18	17,81
TOTAL	73	1	100

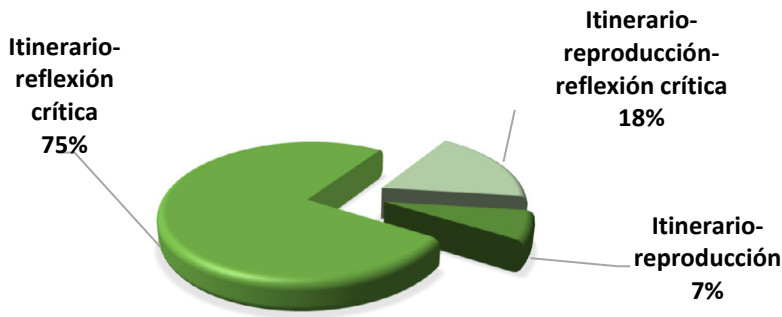
Fuente: elaboración propia

Estos valores representados en el gráfico 3 sobre el porcentaje que representa cada categoría en los argumentos del alumnado nos muestra cómo el 75 % tiene la capacidad de argumentar reflexivamente, y de las tres categorías si las agrupásemos en relación con que aparezca una reflexión crítica este valor ascienda al 93,15%. Por tanto, podemos asegurar que todos aquellos que usan el itinerario en su reflexión, en su mayoría optan por valorar el uso que se hace del mismo en el seminario.

No hay que obviar la presencia que del mismo se hace también en los textos de aquellos alumnos que solo reproducen discursos y citan la participación en el itinerario. Esta categoría alcanza cerca de un 7%, muy lejos de la mayoría pero que nos informa de que hay alumnado a

quienes participar en esta experiencia no les ha motivado a reflexionar sobre su uso en un aula de primaria en su futuro como docentes.

***GRÁFICO 3**. Porcentaje que representa cada categoría en el argumento que usa el itinerario en la confección de la reflexión crítica.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A grandes rasgos consideramos que el incluir el itinerario y el entorno más próximo en el seminario facilitó la reflexión crítica del alumnado participante.

Aun así, el 19% del alumnado sólo reprodujo parte de las conferencias en la tarea, sin aportar ningún comentario.

Solo el 4% de los participantes nombró el itinerario, pero reprodujo parte de las conferencias y no aportó ningún tipo de reflexión crítica

El 43% de los participantes hicieron una reflexión crítica y habían nombrado el itinerario en su argumento.

El 10% reproducen parte del discurso de las conferencias, pero lo vincularon con el itinerario y presentaron una conclusión con reflexión crítica.

El 77% del estudiantado desarrolló una reflexión crítica en distintos niveles.

Por tanto, podemos destacar que un 53% de los participantes del seminario reflejaron en su reflexión la experiencia del itinerario.

El uso del pensamiento crítico solo apareció en aquellas argumentaciones que incluyeron reflexiones críticas, no solo reproducciones y además vincularon las diversas actividades como un proceso integrado en el eje del seminario.

6. CONCLUSIONES

Se trabajaron todas las competencias propuestas.

La mezcla de metodologías favoreció la implicación del alumnado en la consecución de las actividades voluntarias.

El Itinerario supuso un aliciente positivo para la reflexión

Se puede inferir que la interdisciplinariedad junto con el itinerario didáctico favoreció la reflexión crítica y la aparición del pensamiento crítico.

Tenemos constancia de que el conocimiento de la disciplina de referencia es necesario para poder llevar a cabo la programación didáctica pero no es suficiente por si sola para poder enseñar y aprender las ciencias sociales (González-Valencia y Santisteban, 2014) Así pues consideramos que la inclusión de la experiencia vivenciada para reforzar las conferencias mejoró el uso del pensamiento crítico en nuestro seminario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este seminario se pudo llevar a cabo gracias al vicedecanato que aportó la financiación para poder llevar al alumnado hasta el entorno.

Los textos aportados por el alumnado ha sido la base de este estudio así que hay que agradecerles su sinceridad en sus reflexiones que nos han ayudado a discernir nuestras categorías en base a su trabajo.

8. REFERENCIAS

Ávila, R. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. *Íber,* nº36, 36-46

Benejam, P. y C. Tomás (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber,* nº36, 7-12.

Bess, J., y Dee, J. (2008). Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice. Sterling, VA: Stylus.

Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Paidós.

Fernandez Ríos, L. (2010) Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia? *Innovación educativa,* nº 20, pp.157-166.

González Valencia, G y Santisteban, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de estudios educativos.* Manizales: Universidad de Caldas. N°1. Vol.10, pp. 7-17.

Holley, K. A. (2009) Interdisciplinary Strategies as Transformative Change in Higher Education Innov High Educ 34:331–344.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Lattuca, L. R. (2002) "Learning interdisciplinary: sociocultural perspectivas on academia work" *Journal of Higher Education,* 73, pp. 711-739.

López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales?, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 75-82.

Mañalich Suárez, R. (1997), Interdisciplinariedad y didáctica: vías para la transformación del desempeño profesoral de los docentes de humanidades" Material Impreso, ISPEJV, Ciudad de La Habana.

Mathiesen, K. (2007) Introduction to special Issue of Social epistemology on "Collective Knowledge and collective knowers". *Social Epistemology,* 21, (3)

Mitcham, C. Frodeman, R. y Klein, J.T. (eds) (2010) *Oxford handbook of interdisciplinary*, New York Oxford University Press.

Repko, A. *Interdisciplinary research,* Thousand Oaks, Sage, 2008.

Smith, B., y Mc Cann, J. (eds). (2001). *Reinventing ourselves: Interdisciplinary education, collaborative learning, and experimentation in higher education*. Bolton, MA: Anker.

Spelt, E.J.H; Biemans, H.J.A.; Tobi, H.; Luning, P. A y Mulder, M.(2009) "Teaching and learning in interdisciplinary higher education; a systematic review" *Educational Pycology Review,* 21, pp. 365-378.

Thompson, J. L. (2009) "Building collective communication competence in interdisciplinary research teams" *Journal of Applied Communication research,* 37, pp. 278-297.

Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. *Íber,* nº36, 5-6, 13-25.

Van Drie, J y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In Educational Psychol, No 20 (2), pp 87-110. https://histoforum.net/veenlijken/fulltext.pdf

Weingart, P. y Stehr, N.(eds) (2000) *Practicing Interdisciplinarity.* University of Toronto Press.

Zabalza, M. A. (2008) El espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria" *Innovación Educativa,* 18, pp.69-95

O PAPEL DA MÚSICA NA INTERVENÇÃO COM PESSOAS COM COMPORTAMENTOS ADITIVOS E DEPENDÊNCIAS

DANIELA MONTEIRO
Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ANA GOMES
Centro de Solidariedade de Braga – Projecto Homem

DÉBORA PEIXOTO
Centro de Solidariedade de Braga – Projecto Homem

SARA LEITE
Centro de Solidariedade de Braga – Projecto Homem

1. INTRODUÇÃO

As artes têm vindo a ser usadas, ao longo dos tempos, como forma dos seres humanos se expressarem e de se relacionarem com os pares, a terra/natureza e a transcendência. Já na Grécia e na Roma antigas, o drama e a comédia eram "prescritos" para indivíduos que sofriam de distúrbios como depressão ou ansiedade (Degges-White, 2011), "Platão recomendava a música para a saúde da mente e do corpo e para vencer as angústias fóbicas. Aristóteles descrevia seus benéficos efeitos nas emoções incontroláveis e para provocar a catarse das emoções (…) Esculápio, famoso médico de sua época também prescrevia música para as pessoas com a mente perturbada" (Leinig, 1977). Este sentido terapêutico das artes é reconhecido até aos dias de hoje e leva a que várias áreas científicas, particularmente na área da saúde, tenham investido no aprofundamento do tema e incentivado a sua utilização. Esta componente terapêutica das artes permite que as pessoas explorem os seus sentimentos, problemas que vivenciam e que, por diferentes motivos têm dificuldades de exteriorizar e/ou superar. Assim, as expressões artísticas, como a música, teatro, escultura, entre outras, levam a uma

autoexploração e autoexpressão de uma forma terapêutica não convencional.

O reconhecimento das expressões artísticas como instrumento de trabalho com pessoas em situação de vulnerabilidade social tem tido respaldo nas mais variadas áreas e organizações que utilizam a arte como estratégia de intervenção. É neste contexto, de intervenção pela arte, e de reconhecimento da sua importância na vida das pessoas, que o Centro de Solidariedade de Braga/Projecto Homem (CeSB/PH) tem investido em formas que lhe permitam uma visão holística do ser humano e das suas necessidades na sua relação pessoa-sociedade, procurando formas criativas de intervenção, bem como, espaços criativos em que os utentes podem expressar os seus sentimentos e adquirir ferramentas para a construção de projetos de vida conducentes com uma vida saudável. Assim, o CeSB/PH criou no ano de 2021 a "Academia de Artes" do Projecto Homem.

1.1 Academia de Artes: a arte como motor de mudança

São inúmeros os projetos sociais que demonstram a importância da arte na intervenção social (Marques, 2014; Silva, 2019). E a criação da Academia de Artes do CeSB/PH surge, também, na perspetiva de potenciar estratégias alternativas de intervenção que respondam, a partir de uma componente educativa não formal do conhecimento artístico, às necessidades dos utentes acompanhados, estimulando a mudança individual e coletiva.

Esta academia é uma proposta de intervenção para resolução de problemas sociais e desenvolvimento de competências sociais direcionada para a infância e juventude onde se pretende, através das artes, capacitar crianças, adolescentes e jovens a promover a sua transformação social e cultural, assente num modelo de comunicação simples, de partilha de recursos e de transferência contínua de conhecimentos e de práticas que orientam quer a sustentabilidade da iniciativa, quer a geração prolongada de impactos sociais positivos.

A Academia de Artes surge na sequência da criação e desenvolvimento do projeto Circo Social do CeSB/PH, onde jovens em situação de

vulnerabilidade e risco social realizam atividades circenses (e.g. trapézio, o malabarismo e o *clown*) nas escolas que frequentam e que providenciam o espaço para a dinamização das atividades do Circo Social.

Nesta Academia procura-se trabalhar com a arte num contexto de educação não formal, cuja abrangência pode ter especial relevo nas organizações de economia social, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nos espaços culturais e nas próprias escolas, particularmente, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa (Afonso & Palhares, 2013) como acontece com o Circo Social.

Mais recentemente a Academia de Artes iniciou novos projetos, um deles o *Cool Tour* onde a cultura e a música são importantes pivôs da intervenção, sendo direcionado para os jovens de forma a prevenir e intervir para a mudança de comportamentos abusivos quanto à exposição a jogos e ecrãs, e as "oficinas de música", dirigido aos adultos residentes na comunidade terapêutica, onde a música é a expressão artística por excelência e motor da promoção de competências de comunicação, relação e desocultação de sentimentos.

As oficinas da música estão a ser implementadas através da educação não formal que procura, intencionalmente, criar e explorar determinadas qualidades e/ou objetivos em espaços não escolares atuando em várias dimensões que visam a formação do indivíduo no sentido de politizar os sujeitos dos seus direitos enquanto cidadãos, de capacitar os indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades, de promover a aprendizagem e exercício de práticas que capacitem os indivíduos a se organizarem, nomeadamente, em relação a conhecimentos transmitidos pela educação formal (Gohn, 2006). Sendo que a educação não formal, abrange uma dimensão de conhecimentos que vão muito além dos conteúdos formais, como é o caso da aprendizagem e expressão musical junto de pessoas com comportamentos aditivos e dependências (CAD) ao promover, simultaneamente, processos de educação e transformação do ser humano (Eça, 2010). Nesta lógica, através da música promovem-se as mudanças de comportamentos num processo de educação não formal e para a saúde.

Ao intervir a partir de estratégias de educação não formal e usando como ferramenta a música estamos a agir enquanto facilitadores de mudança e transformação de comportamentos e autoconhecimento. Desta forma, a nossa abordagem é definida como um processo que se baseia na aprendizagem que é projetada para possibilitar uma tomada de decisão consciente quanto à própria saúde (Oliveira, 2004). Espera-se, assim, que a pessoa possa criar confiança e conhecimento de si mesma, de forma a tornar-se detentora de conhecimentos para a sua autorregulação (Carvalho, 2004), por exemplo, aquando da ansiedade para o consumo ou outros comportamentos de risco. A libertação catártica, a experimentação de instrumentos e o uso da própria voz, possibilita, em muitos casos pela primeira vez, a libertação autêntica, o que implica, na prática, a ação e reflexão do ser humano sobre a sua transformação (Freire, 1976).

A prática da música em contexto de grupo, tal como realizamos nas oficinas da música, pode elevar o ânimo e facilitar a comunicação entre os intervenientes, ajudando na construção de laços de afetividade, sendo a música uma linguagem universal e intercorporal que facilita a tradução de estados de alma (Costa, 1998). Em grupo, a improvisação, por exemplo, com o auxílio de instrumentos, tem por base a produção de um elemento conjunto, ativação e fortalecimento do ego e da comunicação (Backer & Camp, 1998). Da mesma forma Roland Benezon refere que ouvir, escutar, criar, simbolizar e descodificar, aprender e executar um instrumento musical, memorizando ou construindo um excerto ou objeto sonoro, é uma atividade complexa por si só que pressupõe capacidades humanas ricas e diversificadas (Benezon et al., 2008).

O desafio individual dos utentes envolvidos, mas neste caso concreto com um objetivo comum do tratamento face aos consumos, fomenta o auxílio e a descoberta das potencialidades de cada um de forma a responder aos desafios associados às dependências. Neste sentido, a música é um auxiliar que apoia a transformação e permite à pessoa a identificação do seu problema interno ajudando a encontrar alternativas saudáveis para a autorregulação (Rodrigues, 1998) a música é assim entendida e defendida como uma arte capaz de proporcionar uma mudança profunda nas pessoas.

1.2 O PAPEL TERAPÊUTICO DA MÚSICA

Através do ritmo e do som a música age sobre o sistema motor e sensorial, já através da melodia, componente básica da música, é atingida a afetividade (Ducourneau, 1984) daí devermos entender que a pessoa que comunica/interage através da música está a enquadrar, também, um processo de mudança em si mesmo.

Há técnicas de exploração da pulsação que nos permitem a aquisição, por exemplo, de consciência rítmica que é natural no ser humano, mas que pode ter sido perdida ou não adquirida por motivos de debilidade ou exposição a fatores de risco. O ritmo corporal está associado aos compassos musicais que definem as unidades de tempo da música (Caminha et al., 2009), por isso se diz que no ritmo o componente mais importante é o tempo, pois é ele que age sobre a motricidade e a sensorialidade (Sousa, 2005). A coordenação entre o sistema auditivo e motor é premente no ser humano de tal forma que, o ritmo pode traduzir-se por ter elevada importância na coordenação dos movimentos (Sacks, 2008).

Estudos revelam que, a música é um auxiliar essencial para o relaxamento, descontração corporal e mental e redução da ansiedade, quando a música transmite prazer existe um retardamento na pulsação, enquanto se for stressante e incomodativa, existe um aceleramento dos batimentos cardíacos e com isso um aumento da ansiedade (Leinig, 1977).

O elemento musical mais complexo, a harmonia, que é o conjunto sincronizado de todos os componentes musicais, é considerada como tendo uma tripla ação no ser humano, a nível sensorial, afetivo e cognitivo (Sousa, 2005). Já a melodia, caracterizada por variações no sentido estético, atua fundamentalmente sobre os sentimentos e emoções, estando diretamente ligada aos estados de alma (Sousa, 2005).

Um dos componentes que nos parece essencial é a frequência sonora. Considerando o corpo humano como um medidor de frequências e que toda a sua experiência sonora/musical passa por padrões somáticos e psíquicos, vamos jogando ao ler o tempo e o som (Caminha et al., 2009).

Sabemos que a voz é o instrumento que, mais ou menos afinado, existe no ser humano e à qual muitos de nós tem acesso para se exprimir e, neste sentido, compreendemos que a associação da música à terapia é integrar o corpo neste processo, porque a música é manifestada através dele (Fregtman, 1989). Como benefícios da prática musical temos, por exemplo, a melhoria do desenvolvimento motor, a estimulação da fala, estruturação do ego e fortalecimento da autoestima (Freitas, 2006).

A música funciona muitas vezes como uma forma de ativar os distintos mecanismos sensoriais no cérebro. Mais concretamente a música provoca tensão psicológica de forma a provocar a vaso dilatação que, como consequência, causa o aumento do sangue no cérebro, o que explica claramente que muito trabalho manual e mental seja mais facilmente executado quando ouvimos música (Leinig, 1977). A música é, portanto, uma aferência que entra no sistema nervoso central desencadeando uma resposta que pode ser de ordem motora, quando afeta o sistema músculo-esquelético ou vegetativa quando reage sobre as glândulas musculares ou músculos cardíacos (Aires, 1995).

Utilizando no processo de mudança e tratamento dos indivíduos a música, sabemos que o cérebro de um adulto constantemente pode ser modificado sempre que aprendemos ou comunicamos com algo novo, pela alteração dos circuitos e conexões cerebrais que dão origem às malhas no tecido das células nervosas, em que especialmente as emoções, conseguem ativar essas reestruturações (Klein, 2007).

2. OBJETIVOS

Este estudo procura compreender a relação existente entre os géneros musicais de eleição e a idade, a escolaridade e o consumo de determinadas substâncias, bem como, conhecer que estilos musicais os participantes associam a momentos de *craving* e abstinência.

3. METODOLOGÍA

Este estudo é desenvolvido no âmbito da Academia de Artes, em processo de implementação e desenvolvimento, no CeSB/PH. Trata-se de

um estudo piloto, exploratório, de natureza qualitativa e a recolha dos dados foi realizada a partir de uma entrevista alicerçada no que designamos por história vital sonora e musical. Assim, a elaboração das questões baseou-se em ferramentas utilizadas em musicoterapia para a anamnese dos entrevistados que, neste caso, foi adaptada à população com CAD.

A entrevista semiestruturada com perguntas abertas permitiu que, num ambiente de confiança e descontração, os entrevistados pudessem expressar de forma clara os seus gostos musicais, bem como as suas experiências relacionadas com a música, considerando que as questões, apesar de abertas, eram bastante exatas, e procuramos permanentemente direcioná-las no caso de dúvidas. O processo decorreu respeitando as exigências éticas da investigação e os entrevistados, depois de informados sobre todo o processo e objetivos do estudo, consentiram participar no mesmo. Depois de recolhidos os dados, estes foram analisados a partir da análise de conteúdo.

Participaram neste estudo 20 residentes da comunidade terapêutica do Centro de Solidariedade de Braga/Projecto Homem (CeSB/PH) do total de 47 utentes. Importa dar conta que a comunidade terapêutica acolhe normalmente 60 utentes, no entanto, por razões resultantes do impacto da pandemia Covid-19, o número de residentes encontrava-se abaixo do comum. Dos 20 entrevistados, 14 são homens e 6 são mulheres com uma média de idade de 45 anos. A maioria dos participantes (15 utentes) têm dependência ligada ao consumo de álcool (com média de idades de 49 anos) e os restantes 5 utentes têm dependência ligada a outros tipos de substâncias psicoativas como a heroína e a cocaína (com uma média de idades de 34 anos). Os participantes neste estudo possuem baixa escolaridade, sendo a média o 6º ano de escolaridade (2º ciclo do ensino básico em Portugal).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto apresentamos os dados preliminares do estudo piloto empreendido com vinte dos residentes na comunidade terapêutica do Centro de Solidariedade de Braga/Projecto Homem (CeSB/PH). Para a

apresentação e discussão dos resultados, começamos por apresentar o enquadramento resultante da intervenção com os utentes e a sua aproximação à música a partir das oficinas que resultaram da aplicação das entrevistas, centradas na história vital sonora e musical dos participantes.

4.1 As oficinas de música: espaço de aprendizagem e reflexão

Através das oficinas de música procuramos, num primeiro momento, promover o interesse dos participantes sobre música e, simultaneamente, compreender o espaço ocupado por esta na vida e quotidiano dos participantes, permitindo momentos lúdicos e em especial de aprendizagem de competências musicais, com o intuito de propiciar oportunidades de consciencialização do lugar da música nas suas vidas, tanto como fator que pode contribuir para a prevenção de recaídas uma vez que, em alguns contextos, a música pode estar associada a consumos, como a identificação de momentos de redução de ansiedade e possível papel terapêutico da mesma.

4.1.1 Oficina de instrumento

Nesta oficina os utentes exploram instrumentos melódicos e rítmicos. Debatendo sobre conhecimento dos géneros de música e de como os tocar; explorando a relação entre a música, o instrumento e o som; conhecendo a história do instrumento; descobrindo a base do instrumento como prolongamento do corpo e das emoções humanas; aprendendo as frequências sonoras, os instrumentos e a captação humana do som.

A aprendizagem de um instrumento, o seu manuseamento, interesse e aplicação faz com que se concentrem num objeto musical concreto, com a promoção da focalização na natureza musical do instrumento, na expressão através dele e na exploração de competências diversas que lhe permitirão conhecer-se ainda melhor.

Os utentes têm acesso atualmente a instrumentos como: órgão, quites de percussão, tambores e xilofones. Os utentes foram divididos de forma a conseguirem ter contacto com o manuseamento de todos os diversos instrumentos disponíveis. Conseguimos perceber e

desenvolver algumas competências rítmicas e melódicas que alguns utentes já possuíam e também, durante o decurso destas sessões, perceber o desenvolvimento de algumas competências em todos os utentes. As aptidões distintas para cada tipo de instrumento foram naturalmente sendo identificadas e cada um tomou consciência do seu trabalho, do seu instrumento de predileção e de como o manusear e ajustar aos temas musicais. Não obstante do desenvolvimento de competências musicais, através desta oficina, os utentes promovem, também, o seu autoconhecimento através dos instrumentos.

4.1.2 Oficina de canto

Na oficina de canto, o objetivo é o da exploração da voz como instrumento; exploração da voz e realização de exercícios de canto; reconhecer o intérprete enquanto agente musical e emocional; gravação, experimentação, conceitos de afinação e desafinação, entre outros.

Nesta oficina os utentes exploram o paralelismo entre a nossa voz e o que somos e/ou pretendemos ser, desenvolvendo a noção de autoconceito e apreendendo a escutar-se a eles próprios, às suas necessidades e às suas potencialidades. Escutar-se é nesta abordagem como ver-se ao espelho, refletimos muitas vezes aquilo que somos através da nossa voz e nem sempre sabemos usá-la daí a importância de uma voz musicalmente educada, que permitirá também, em paralelismo com a vida, forma de estar e falar mais adequada e empática. A voz sendo o instrumento principal de comunicação humana permite uma transformação na forma de se reconhecerem e serem perante o outro, na família e comunidade. O trabalho com a voz permite muitas vezes explorar este instrumento de forma a permitir que tenha mais e melhores ferramentas de comunicação verbal e musical.

Na abordagem à voz e ao canto começamos por trabalhar procurando consciencializar cada utente para o centro do seu corpo. Trabalhamos a respiração diafragmática, a concentração, a perceção da própria voz e da voz do outro. O conceito de afinação foi explorado e todos os utentes tem evoluído nesse sentido. Alguns deles estavam num estado de "embotamento" quanto à sua expressão vocal e outros tiveram e têm expressões de ordem catártica mais exuberantes quanto à utilização da voz

cantada. O sentido de grupo e de afinação são os mais trabalhados nesta oficina.

4.1.3 Oficina de performance

Na oficina de performance é trabalhada: a interpretação, a ação, a função do artista; exploração do que queremos transmitir ao público, como o fazer e como o conseguimos fazer; o papel do público e o lugar do artista; o espelho e o reflexo; o papel do cantor/músico/dançarino; a utilização de materiais como o barro e a tinta para aprimorar a componente emocional perante a música; a importância das cores e dos estímulos multissensoriais na performance; a sinestesia musical e a utilização da amplificação, para que serve, como usar e porquê; a expressão motora e a dança enquanto expressão do corpo através da música.

Através desta oficina, os utentes trabalham o seu autoconhecimento da forma mais autêntica, ou seja, explorando por si mesmos, através dos exercícios sugeridos as suas potencialidades e limitações físicas e de expressão. A performance ao ser trabalhada de dentro para fora do indivíduo permite a expressão de emoções contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e aprofundamento acerca do próprio corpo e trabalho individual a empreender.

Neste contexto procuramos, até à data, desenvolver o autoconhecimento físico e auto perceção de cada utente trabalhando a sua postura, a sua expressividade e forma de comunicar corporalmente. Estas atividades suscitam muito interesse por parte dos utentes pois leva a que sejam eles mesmos a reconhecer em si e no outro, as falhas ou adequações associadas à performance em público.

4.1.4 Oficina de composição

Na oficina de composição trabalha-se: a transformação de ideias da "cabeça" para o "papel" e para o instrumento; a exploração do que é ser criador/compositor; a exploração da coerência estética da criação em composição musical; a sinestesia musical utilizando a significância das cores e dos cheiros para a identificação de notas e sons; a escrita

criativa, a melodia, a harmonia e o ritmo; a interpretação e composição, distinção e abordagens.

Através desta oficina, os utentes tiveram oportunidade de aprender como se compõe uma música, aprender conceitos de formação musical e literatura, sendo que alguns deles escrevem poemas, letras de canções, passando aqui a adquirir competências no âmbito da escrita criativa e em simultâneo, da criação musical. Nesta oficina os conceitos de estética e significância artística pública são abordados e transformadores, respeitando sempre a forma como cada utente vê e reconhece o mundo e a si mesmo.

Nesta abordagem trabalhamos com os utentes a escrita de mensagens, poemas, expressões e a sua possível aplicação à música. A primeira criação foi uma música rap que surgiu de uma composição de poemas realizados por 7 destes utentes que, conjuntamente, realizaram de seguida o poema final para ser recitado com ritmo musical.

4.2 HISTÓRIA VITAL SONORA E MUSICAL EM PESSOAS COM CAD

Através da análise das entrevistas identificamos que o folclore e a música popular portuguesa eram os estilos mais ouvidos pelos utentes durante a infância. Pese embora os participantes mais jovens (até aos 35 anos) apontam outros géneros musicais como o hip hop e rock. Assim, dos dados recolhidos identifica-se a distinção dos géneros musicais mais ouvidos por idade e, também, por tipo de substância consumida. Veja-se que os participantes mais velhos em tratamento, estão mais associados ao consumo de álcool e o género musical mais ouvido na infância era o folclore, e estes aspetos estão relacionados essencialmente com fatores de ordem cultural, por um lado, a "aceitação" do consumo do álcool por parte da sociedade, o que leva muitas vezes a tratamentos mais tardios e, por outro lado, a forte expressão vinícola da região norte de Portugal, bem como a origem semi-urbana/rural dos entrevistados e onde o folclore ganha especial importância (associado a festas populares e romarias).

Além dos géneros musicais, alguns utentes referiram outras sonoridades, não musicais, que marcaram a sua infância. Neste caso, os sons

revelam-se como marcantes nas suas vidas desencadeando memórias mais ou menos positivo da infância. Há casos que manifestam o barulho da violência doméstica dos progenitores, apontando este facto como perturbador e gerador de ansiedade e, noutros casos recuam ao ambiente sonoro natural e tranquilizante como "Som dos pássaros", "Galinhas da minha mãe" (E15), "Cantar dos grilos" (E3) ou mesmo "O som do rádio de telecomunicação do táxi do meu pai" (E19).

O primeiro contacto com um instrumento de que se recordam foi um instrumento de sopro, com o total de 48% dos entrevistados a fazerem esta referência, seguido dos instrumentos de cordas (26%), como o cavaquinho e a guitarra; e a precursão (22%) onde se destaca a pandeireta. Um dos participantes refere não se lembrar de manusear ou utilizar um instrumento musical o que lhe despertou uma maior atenção para a possibilidade de o fazer ao participar nas oficinas musicais do CeSB/PH.

Quanto à expressividade do instrumento de sopro, por relação a outros, enquanto primeiro instrumento com que tiveram contacto está essencialmente associado com a aprendizagem na escola. Os participantes, dos 40 anos em diante, efetivamente são os que mais se referem à flauta como o instrumento de primeiro contacto durante a infância, não se observando uma diferenciação entre os sexos. Contudo, os participantes mais jovens, na sua maioria, mencionam concretamente que tiveram acesso prévio a instrumentos tais como: o cavaquinho, o xilofone, o piano, a viola e a pandeireta, observando-se uma maior variedade de instrumentos. Verificamos que, as respostas de acesso a outros instrumentos musicais, para além da flauta, foram dadas quase exclusivamente por homens.

Como instrumento favorito é identificado, em primeiro lugar, a guitarra, seguido do piano e da bateria. Nos elementos do grupo com menos idade surgiram ainda respostas como o jambé e a guitarra elétrica, conducentes com os estilos de música mencionados como preferenciais ou que mais ouvem ou ouviam (nestes casos destaca-se a música Tecno e Hip Hop).

Relativamente à música que escutavam durante os consumos, a maioria dos utentes apontam para a música pop, contudo, logo de seguida surge

a música rock, tecno e hip hop. Os utentes com idade superior aos 45 anos e que manifestam dependências associadas, na sua maioria, ao consumo de álcool, referem a música popular: "O hábito de ouvir música alegre" (E18), "A música picante" (E1), "Rosinha e Quim Barreiros ajudavam-me a beber" (E4).

Quanto ao género de música que mais escutavam durante o período de *craving*, os utentes referem em primeiro lugar o folcore (no caso das pessoas dependentes do álcool), bem como a música tecno aos quais se segue o hip hop e rock. Como pudemos verificar, os utentes durante este período e, quanto à distinção de género, manifestam que o folclore e a música popular eram a sua eleição e, logo de seguida, percebemos que, também em ambos os sexos a música tecno estava presente.

Na abstinência a preferência musical dos utentes recai na música pop, mais comercial e comumente ouvida na rádio. As mulheres, na sua maioria, consideram que a música pop é a que mais escutavam em períodos de abstinência. A música rock aparece logo de seguida em destaque, mas é só mencionada pelos participantes do género masculino. O terceiro género musical referido foi o fado, como género musical de eleição no período de abstinência.

Quando questionados acerca de que género de música reduz a sua ansiedade, os participantes, referiram em primeiro lugar a música pop, seguida pela música clássica. Quanto à música pop um dos participantes mencionou: "sinto-me feliz e confiante com as músicas da moda e gosto muito de as cantar mesmo que eu não saiba a letra toda" (E10). Quanto à música clássica é possível compreender que há uma divisão no género e, portanto, o mesmo número de utentes, mulheres e homens, manifestaram ser este o seu género de eleição para a redução da ansiedade. Alguns deles manifestam o seguinte "Eu acalmo com os violinos, parece que estou no céu" (E14), "às vezes a música clássica faz-me viajar e eu nem me lembro das horas, nem onde estou" (E16).

Nas entrevistas aos vinte participantes foram identificados nove géneros musicais: Clássica; Fado; Folclore; Heavy metal; Hip hop; Kizomba; Pop; Rock e Tecno. Sendo que a maioria dos entrevistados (75%) mostrou uma variação entre o estilo música que ouvia no período

de *craving* e no de abstinência, os restantes 25% apresentam o mesmo gosto musical e mantiveram o mesmo género musical independentemente do período em que se encontravam face ao consumo, nestes casos apontam, também o mesmo género musical como potenciador de redução da ansiedade.

5. CONCLUSÕES

A Academia de Artes do CeSB/Projecto Homem utiliza métodos alternativos, ativos, inovadores, na intervenção com pessoas com CAD, que não se limitam às abordagens tradicionais de prevenção, tratamento e reinserção social. Com a criação da Oficina da Música, na comunidade terapêutica, e de acordo com os resultados recolhidos, foi possível perceber a importância desta, não só na promoção de competências musicais, mas, igualmente, nas competências relacionais (onde destacamos a oficina de composição) e de comunicação (onde destacamos a oficina de performance).

Consideramos que o instrumento de recolha de dados permitiu-nos aferir tópicos fundamentais para o processo de educação para a saúde e educação permanente e ao longo da vida destes utentes. Acima de tudo as entrevistas permitiram ter um conhecimento prévio da realidade sonora de cada utente, em período de consumo, *craving* ou de abstinência. Os dados recolhidos e analisados permitiram, também, uma melhor adequação e implementação das oficinas grupais de música.

Tendo em conta a natureza do estudo desenvolvido, não se pretende estabelecer uma relação de causa-efeito entre estilos musicais e consumos de substâncias psicoativas. Não obstante de se verificar, nos discursos dos entrevistados a associação de "momentos festivos" a consumos, onde se associam determinados géneros musicais.

Os dados apontam para que, na maior parte dos casos, os residentes com mais idade tenham, em boa parte, um histórico de consumo exclusivo de álcool cujo ambiente sonoro preferencial envolve música popular/pimba, rancho folclórico e, num dos casos, *heavy metal*. Percebe-se que a maioria deste público associa alegria a consumo de álcool. Já a dependência a outros tipos de drogas como heroína, cocaína, cannabis,

álcool e ecstasy está associada, mais particularmente, à audição de *hip hop* e *techno music*, e encontra-se presente, por norma, nos utentes com menos idade e maior escolaridade. A estes consumos muitas vezes também está associado o álcool, mas não exclusivamente.

Percebemos que o consumo de drogas ilícitas está, no conjunto de participantes entrevistados, relacionado com a audição de músicas do género pop, rock e tecno. E o consumo de álcool à música popular. Podemos fazer aqui uma breve associação também à escolaridade dos utentes que é mais reduzida no caso dos consumidores de álcool.

Parece-nos importante referir que, segundo os dados obtidos, os utentes identificam na música o seu potencial calmante, assim, entre os géneros musicais apontados na redução de ansiedade e consequentemente na redução da vontade de consumo, encontra-se a música clássica e a música Pop.

Para concluir, importa realçar a importância do reconhecimento da música enquanto instrumento na prevenção, tratamento e reinserção social de pessoas com CAD, uma vez que a música abrange as dimensões biológica, mental, emocional e espiritual da pessoa (Leão & Silva, 2004). Nesta lógica, com a implementação das oficinas da música na comunidade terapêutica do CeSB/PH foi possível compreender o potencial de educação e capacitação através da música junto da população com CAD, bem como, o seu potencial terapêutico nomeadamente na consciencialização do lugar da música nas suas vivências e quotidiano. Face a esta consciencialização, espera-se que os participantes sejam igualmente capazes de reconhecer o processo e contextos de recaída, encontrando estratégias para o seu evitamento.

6. REFERÊNCIAS

Afonso, A. J., & Palhares, J. A. (2013). O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação . Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Aires, J. M. Q. (1995). Neurociências I: Ciências Básicas. Edição do Autor.

Backer, J., & Camp, J. (1998). Musicoterapia em Psiquiatria. Textos de Musicoterapia. Associação Portuguesa de Musicoterapia.

Benezon, R., Wagner, G., & Terán, J. D. (2008). Formación Semipresencial a Distancia. Curso de Monitor de Musicoterapia. Funadación Mayeusis.

Caminha, L. B., Silva, M. J. P. da, & Leão, E. R. (2009). A influência de ritmos musicais sobre a percepção dos estados subjetivos de pacientes adultos em hemodiálise. Revista Da Escola de Enfermagem Da USP, 43(4). https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000400026

Carvalho, S. R. (2004). Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de Promoção à Saúde. Cadernos de Saúde Pública, 20(4). https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000400024

Costa, M. D. la S. V. (1998). Musicoterapia: Uma ciência em construção com um olhar sobre a teoria de Roland Benenzon.

Degges-White, S. (2011). Introduction to the use of expressive arts in counseling. In Suzanne Degges-White & Nancy L. Davis (Eds.), Integrating the expressive arts into counseling practice : theory-based interventions.

Ducourneau, G. (1984). Introdução à Musicoterapia. Manole Lda.

Eça, T. T. P. de. (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. Cadernos CEDES, 30(80). https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100002

Fregtman, C. D. (1989). Corpo, Música e Terapia. Cultrix.

Freire, P. (1976). Pedagogía do Oprimido. Afrontamento.

Freitas, E. F. (2006). Musicoterapia: A Escuta Terapêutica da Linguagem Musical: Experiência Clínica. Revista Brasileira de Musicoterapia, 8, 72–83.

Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação, 14(50). https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003

Klein, S. (2007). Simplesmente feliz: como as recentes descobertas da neurociência nos ajudam a encontrar a felicidade. Edições ASA.

Leão, E. R., & Silva, M. J. P. da. (2004). Música e dor crônica músculoesquelética: o potencial evocativo de imagens mentais. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 12(2). https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000200013

Leinig, C. E. (1977). Tratado de Musicoterapia. Sobral Editora.

Marques, E. (2014). Intervenção Comunitária através da Arte com pessoas em situação de sem-abrigo. In Maria Irene Carvalho & Carla Pinto (Eds.), Serviço Social Teorias e Práticas. Pactor.

Oliveira, C. C. (2004). Auto-organização, Educação e Saúde. Ariadne editora.

Rodrigues, david. (1998). A expressão no contexto da reeducação e da terapia. Textos de Musicoterapia. Associação Portuguesa de Musicoterapia.

Sacks, O. (2008). Musicofilia. Relógio D'Água.

Silva, P. da. (2019). A arte como metodologia de intervenção social – uma breve análise do projeto "Refúgio e arte: dormem mil cores nos meus dedos." In A. M. Costa e Silva, I. Macedo, & S. Cunha (Eds.), Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação (pp. 157–171). CECS.

Sousa, A. (2005). Psicoterapias ativas (Arte-terapias). Livros Horizonte.

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE CREACIÓN COLECTIVA INCOMUNICADA; EXPERIMENTACIÓN DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL CON FUTUROS MAESTROS

ANDRÉS TORRES CARCELLER
Universidad de Barcelona[114]

1. INTRODUCCIÓN

Si Gutenberg revolucionó la cultura occidental al permitir la reproducción seriada de contenido visual, amplificando posteriormente la difusión de conocimiento por la rápida evolución técnica de las artes gráficas, en la actualidad, las tecnologías de la información multiplican la propagación sin fin de contenido audiovisual, donde la información fluye constantemente. Pese a este paradigma de comunicación multimedial, la hegemonía histórica del código escrito como medio por excelencia, evidencia una concepción restrictiva del lenguaje, pues, aunque evidentemente es un medio eficaz -con el cual nos estamos expresando en estas líneas-, no debe entenderse como el único. Sobre todo, en un mundo donde prima lo inmediato, y donde la imagen y el sonido son cada vez más utilizados, siendo necesario prestarles una mayor atención.

El progreso de los medios de difusión de imágenes durante el siglo XX condujo a la multiplicación de los mensajes visuales como nunca antes había sucedido, pero durante el siglo XXI, internet y los teléfonos inteligentes (sic.] han permitido romper la división entre la figura del creador y del espectador de contenido audiovisual, integrándose como una forma habitual de comunicación.

[114] Programa Serra Hunter.

Proyecto I+D-i PID2019-104628RB-I00. «Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social".

Desde un punto de vista ecológico, toda transformación tecnológica en una sociedad modifica el resto de dimensiones de su entorno. En el momento actual, en un contexto de pantallas donde se representan y construyen representaciones acerca de la realidad, es imprescindible desarrollar nuevas competencias para entender y actuar en el nuevo contexto audiovisual.

En la vida cotidiana y profesional, se lidia con infinidad de lenguajes y sus combinaciones, pero generalmente éstos son utilizados de manera intuitiva, mediante la repetición de patrones que se copian de manera inconsciente. Es así, como suelen funcionar las relaciones con los medios que ofrecen las pantallas. Debido al ritmo frenético de esta comunicación digital, la mixtura de lenguajes se ha masificado, pero sin una toma de conciencia a la hora de generar mensajes o narrativas. Falta, por tanto, una actitud reflexiva frente al lenguaje multimodal.

2. COMUNICACIÓN MULTIMODAL

En el sentido más experiencial, entendemos la comunicación como el hecho de compartir o intercambiar ideas mediante diversas estrategias informativas. Como hecho social, la comunicación nos permite construirnos con otros, algo que la tecnología ha potenciado al permitir romper la unidireccionalidad habitual de la comunicación. Ya no somos meros receptores, sino que la creación de contenido se ha democratizado. Redes sociales como Instagram o Youtube son dos ejemplos de comunicación no escrita donde se funde la frontera de espectador-creador.

Vivimos, por tanto, en una iconoesfera, donde la imagen es hegemónica y donde los múltiples lenguajes: visuales, auditivos, corporales y textuales se combinan para comunicar de forma multimodal.

Sin embargo, aunque en la actualidad la tecnología haya permitido multiplicar el uso de diversos lenguajes, en educación, el código escrito perdura como el medio principal.

Aunque entendamos que una persona que es capaz de leer y escribir está alfabetizada, es decir, que es capaz de manejar con fluidez los

distintos símbolos y traducirlos al lenguaje escrito y oral, esta alfabetización es insuficiente para desarrollar ciudadanos competentes en la actual sociedad de la información, siendo imperante formarse en múltiples alfabetizaciones que sobrepasan la decodificación del lenguaje escrito. Una persona alfabetizada debería conocer los códigos y las formas expresivas de los distintos lenguajes, además de tener la capacidad de seleccionar y analizar la información para transformarla en conocimiento (Area y Guarro, 2012). De esta manera sabrá elegir el lenguaje más adecuado para transmitir de forma eficaz el mensaje deseado. Debemos tener en cuenta que las diferencias entre lenguajes no son sólo formales, y que la imagen y el texto se rigen por lógicas distintas. El texto es lineal y se desarrolla en una secuencia temporal que determina su significado, mientras que la lectura de la imagen deriva de la espacialidad, la composición y la simultaneidad (Kress, 2005). Debido a estas diferencias, las estrategias cognitivas que se centran en la comprensión de textos escritos no serán suficientes para ayudar a los lectores a comprender los diversos modos de representación incorporados en la comunicación multimodal.

Es más, la interconexión de contenido que han permitido las tecnologías digitales ha dado lugar a los hiperdocumentos, donde la simple lectura textual o icónica son insuficientes por sí mismas. El hiperdocumento estructura de forma no secuenciada información en diferentes lenguajes, ofreciendo nuevas posibilidades de acceso a la información. El lector puede decidir el orden de lectura, que puede variar en función de sus intereses, navegando por los distintos nodos de información, rompiendo con la tradicional la tradicional frontera documental de la forma y el fondo. De esta manera, se facilita que el lector pueda establecer con más facilidad nuevas asociaciones entre los contenidos del documento, mediante nodos de información e hipervínculos. La propia disposición del contenido, su visibilidad y funcionalidad por parte del usuario implica que su iconicidad ya sea información y conocimiento.

Un documento hipertextual o hipermedia (si está asociado con elementos multimedia) es un documento digital que está formado por una estructura integrada por una red de nodos interconectados, que enlaza

partes de su propio contenido o conecta con otros documentos para que el usuario navegue libremente por él de forma no lineal.

Esto no implica romper con las tipificaciones previas de documento como medio de comunicación de un mensaje mediante un continente en función al objetivo de la información (Cacaly et al., 2004). La comunicación multimodal no sólo desdibuja la noción de soporte, sino que transforma el papel del lector, puesto que el contenido del documento no está cerrado aun cuando el autor lo da por terminado, puesto que el grado de interactividad puede ser tal, que varíe tras cada lectura, cabiendo la posibilidad que el usuario enriquezca el contenido incorporando comentarios, creando nuevos vínculos o aportando más información, traspasando el rol pasivo de lector a coautor (Bishop, 2006).

Las tecnologías digitales han permitido un desarrollo mayúsculo del medio (Lamarca 2010), alterando significativamente su lectura. Simone (2001) identifica dos tipos de inteligencia: la secuencial y la simultánea. La secuencia obedece a un desarrollo lineal por una serie de partes consecutivas en un orden establecido, mientras que la inteligencia simultánea combina distinta información de forma desjerarquizada sin establecer una sucesión. Los documentos textuales son secuenciales, pero los hipermedia activan la inteligencia simultánea. Debido a que la educación sigue enfocada fundamentalmente a lo textual, es imprescindible fomentar, no solo la interpretación de documentos hipertextuales, sino potenciar la comunicación multimedial, por lo que es imperante capacitar a los estudiantes en distintos lenguajes, especialmente en el visual.

Actualmente, en la vida cotidiana y profesional, se lidia con infinidad de lenguajes y sus combinaciones, pero generalmente éstos son utilizados de manera inconsciente, es decir, a través de la repetición de patrones que se copian de manera intuitiva. Es así como suelen funcionar las relaciones con los medios que ofrecen las pantallas. Debido al ritmo frenético de esta comunicación digital, la mixtura de lenguajes se ha masificado, pero sin una toma de conciencia a la hora de generar mensajes o narrativas. Falta, por tanto, una actitud reflexiva frente a este lenguaje multimodal, la alfabetización ya nombrada, sobre todo cuando hablamos de que incluso el propio medio puede ser parte fundamental del significado.

La cuestión es propiciar el aprendizaje de estos lenguajes y sus conjugaciones para que las decisiones que se tomen a la hora de generar narrativas propias no vengan dadas por el mero hecho de la repetición de patrones. Como quien aprende un nuevo idioma sin la posibilidad de descubrir su gramática, su sintaxis o sus formas más complejas, se estará privado de la capacidad para crear formas que se adecuen a un pensamiento complejo, reflexivo o propio, y tampoco podrá profundizar en significados ajenos. Las capas de percepción se mantendrán en la superficie ya que solo podemos ver lo que conocemos con anterioridad. De otra manera, la toma de conciencia sobre esta mezcla de lenguajes repercute directamente en el desarrollo de un criterio legitimado en la profundización del conocimiento y no en la mera intuición.

2.1 Alfabetizaciones múltiples

Toda transformación tecnológica en una sociedad, según la teoría ecológica, modifica el resto de las dimensiones de su entorno. En el momento actual, en un contexto de pantallas donde se representan y construyen representaciones acerca de la realidad, es imprescindible desarrollar nuevas competencias para entender y actuar en el nuevo contexto audiovisual. Como hemos dicho, ya no basta, como recoge el Diccionario de la Real Academia Española, con "enseñar a alguien a leer y a escribir" para estar alfabetizado. Dentro de la alfabetización, existen distintas dimensiones y resulta evidente, que en el sistema educativo actual muchas de ellas apenas se contemplan.

La comunicación visual ha dejado de ser dominio exclusivo de especialistas, siendo un medio empleado masivamente, por lo que en el contexto actual es imprescindible ser visualmente alfabeto, puesto que más allá del mero uso social, su importancia en la profesión docente será cada vez mayor.

El concepto de alfabetización visual fue desarrollado por John Debes (1969, 1972), definiéndola como la capacidad de comprender y usar imágenes, permitiendo pensar, aprender y expresarse en imágenes. Para Agustín et al. (2010. p.12) es "el proceso cognitivo y creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo, simbólico, lógico e imaginativo" y Bamford (2007) la entiende como un constructo que

integra la capacidad de interpretar el contenido de las imágenes, además de habilidades que involucren los impactos sociales que generan, qué objetivos buscan, el público al que se exponen y quiénes son los creadores de esas imágenes.

La alfabetización visual está compuesta por:

- **Percepción visual**, como el proceso cognitivo de captación e interpretación.
- **Lenguaje visual**, compuesto por los elementos formales básicos: línea, figura, forma, espacio, textura, luz, color y movimiento.
- **Comunicación visual**, como el contenido informativo que se muestra explícitamente (o no) en forma de imagen.
- **Aprendizaje visual**, como la capacidad de extraer significados de las imágenes
- **Pensamiento visual**, como la habilidad de elaborar información en imágenes, gráficos o formas que contribuyan a su comunicación. Es la capacidad de representar nuestros modelos mentales a formas visuales, siendo capaces para comunicar, compartir y pensar ideas visualmente.

Si realmente pretendemos favorecer un desarrollo integral de la competencia comunicativa de los futuros docentes, resulta imprescindible potenciar las alfabetizaciones múltiples, propiciando espacios abiertos de trabajo que den cabida a diferentes modos de expresión para permitirles ser creadores y lectores creativos, capaces de transmitir e interpretar información de forma eficaz. Puesto que, sin duda, desarrollarán su carrera profesional en un entorno volátil donde se imbriquen diferentes modos comunicativos.

2.2 COPY, PASTE, CREATE; LA AUTORÍA EN EL MEDIO DIGITAL

Si a principios del siglo XX, Walter Benjamin (2003) ya alertó de la pérdida del aura de la obra de arte, la tecnología del siglo XXI ha

permitido disolver también el aura de la autoría, y la reproducción mecánica ha sido sustituida por la clonación digital.

El valor añadido del original manufacturado y la idea de la reproducción; la distinción entre la reproducción de un original y la copia; la cuestión de la autenticidad del objeto; evidenciando el cambio de paradigma, replanteando la cuestión del objeto en sí y su dispersión en diferentes contextos de construcción de sentido, uso y significado. Ha sido sobrepasada por el medio digital, que copia y reutiliza (con o sin permiso del autor original) las creaciones en una expansión por la red, que en muchas ocasiones hace perder la pista de su origen.

Para Barthes (1987), que ya vaticinó la decadencia de la autoría, afirmaba que la figura del autor está estrechamente vinculada con la figura del mediador, que representaba un nivel más elevado que el resto de las personas integrantes de la sociedad, siendo un chamán o recitador, que conectaba más que por su genio por sus habilidades de performance, por su dominio del código narrativo. El autor es una figura moderna, producida por nuestra sociedad, en la medida que ésta, al salir de la Edad Media y gracias al empirismo inglés, el racionalismo francés y la fe personal de la Reforma, descubre el prestigio del individuo. El medio digital ha extremado la relación entre el binomio autor-obra, hasta prácticamente recuperar la figura del autor anónimo, dada la transmisión descontrolada de su obra.

El usuario de los medios digitales, rara vez tiene en cuenta la autoría y los derechos de autor que pueda tener una creación, siendo un aspecto imprescindible para un empleo ético de los medios digitales, más aún, en el caso de docentes, que a su vez, deben formar en esos preceptos a su alumnado. Dada la diversificación que ofrece internet para encontrar y distribuir contenido, se han creado nuevos sistemas para regular según la voluntad de su autor los derechos de sus obras, adaptándose a las características del nuevo medio, favoreciendo la reutilización y el flujo libre de conocimiento.

Dos de los medios de definir los derechos de autor más utilizados son el Copyleft y las licencias Creative Commons.

El Copyleft es la práctica de otorgar el derecho a distribuir y modificar libremente la propiedad intelectual con el requisito de que se conserven los mismos derechos en las obras derivadas creadas a partir de esa propiedad. Su origen está ligado con el movimiento de software libre, que ante las restricciones del marco legal vigente en los años 80, desarrolló una alternativa más flexible.

Las disposiciones y principios de cualquier licencia Copyleft son: la libertad de uso y acceso a su contenido, así como la posibilidad de copiarlo y compartirlo con otros, modificarlo y distribuir nuevas versiones modificadas. A diferencia de otras licencias similares que también otorgan estas libertades, las licencias Copyleft obligan que cualquier versión modificada de un trabajo con esta licencia mantenga las mismas condiciones.

Las licencias *Creative Commons* permiten al autor designar que terceros puedan usar, compartir y modificar su obra. Amparando la difusión de su obra de manera flexible, pudiendo optar por distintos grados, desde permitir exclusivamente el acceso, pero no la modificación, a dar permiso para incluso generar reacciones con fines comerciales a partir de su obra. Existiendo cuatro tipos de licencias *Creative Commons*, diferenciadas por los condicionantes en los términos de distribución. Hasta la actualidad se han sucedido cinco versiones, numeradas de la 1.0 a la 4.0. Fueron lanzadas inicialmente el 16 de diciembre de 2002 por *Creative Commons*, una corporación estadounidense sin ánimo de lucro fundada en 2001.

De una forma análoga a lo escrito por Cañas (2013, p.2) respecto a los orígenes de la poesía participativa, donde:

> "El Gran Poema de Nadie es el suicidio del autor, este se sacrifica en las palabras encontradas en la basura por *los otros*, esa fue la intención desde un principio: dejar que las palabras asesinaran *al autor* para que de sus cenizas surguiera el poema de los otros, para que de su muerte entre las palabras encontradas en la basura, *los otros* crearan El Gran Poema de Nadie, el poema de todos".

Ese *gran poema de nadie*, se expande en las redes mediante los múltiples lenguajes, en una red sin fin de clonaciones y versiones, que

difunden y mutan con o sin consentimiento del autor original, creaciones que son devoradas y olvidadas en una frenética sustitución por la nueva publicación.

3. AZAR E INSPIRACIÓN, MÉTODOS DE ALEATORIEDAD EN EL ARTE

El accidente siempre sugiere que las cosas no son estables en sus relaciones mutuas, sino que están en un estado de cambio constante. Aunque durante un largo periodo de tiempo la producción artística se centraba en la razón y el estudio, el impulso creador desbancó esta postura, que no dejaba de ser -en parte- una impostura para evidenciar la supremacía de la categoría intelectual sobre la manual, para permitir explorar sin complejos lo experiencial y sensitivo. Durante el romanticismo, la imaginación se vinculó con el intelecto. Se consideraba que la voluntad siempre inhibía o distorsionaba el libre juego de la imaginación, y precisamente en esa proyección imaginaria del pensamiento se mostraba el verdadero *yo* del artista, instaurando al inconsciente y al mundo de los sueños como un refugio en contraposición con un mundo materialista e impersonal (Read, 2014).

El azar y lo accidental es un factor indisociable de la práctica artística, interfiriendo en la toma de decisiones tanto a la hora de elegir los elementos como en la relación entre ellos, en la comunicación con el medio, en el medio, e incluso, en la relación del medio con el espectador (Torres, 2019). Según Arnheim (1957), la práctica artística incorpora los eventos imprevistos de la experiencia del artista desde la perspectiva casual de su visión personal. El artista puede buscar voluntariamente lo accidental o aprovechar sus sugerencias. A lo largo del siglo XX, se han desarrollado una serie de métodos para emplear de forma intencionada el azar como medio creativo.

La eclosión experimental y disruptiva que supusieron las vanguardias supuso abrir un nuevo enfoque en las metodologías y procedimientos artísticos. En las primeras décadas del siglo XX, artistas dadaístas y surrealistas integraron como fuente generadora lo imprevisible o indeterminado. Lo aleatorio y fortuito se aceptó como fundamento de la

práctica artística. Es un periodo donde los avances tecnológicos son integrados por los artistas como nuevos medios de expresión, la fotografía, el cine o las grabaciones sonoras se emplearán experimentalmente.

Con su afán provocador, los dadaístas emplearon lo aleatorio recurrentemente como método creativo, Tzara (en Torres, 2020, p.44) describió el proceso para realizar un poema dadaísta:

> "Tomad un periódico y unas tijeras. Elegid un artículo de extensión equivalente a la que penséis dar a vuestro poema. Recortad el artículo, palabra por palabra, y vaciadlas en un bolso. Agitad lentamente. Extended después cada trozo en el orden en que vayan saliendo del bolso. Copiad concienzudamente. Copiad concienzudamente. El poema se os parecerá. Y he os aquí un escritor *infinitamente original*, de una sensibilidad encantadora, aunque al margen de la comprensión vulgar".

Pero el método artístico accidental que ha alcanzado un mayor reconocimiento es el *Cadáver exquisito*, con el que se crea una obra a modo de collage colectivo, mediante palabras o imágenes. Ideado a partir de un juego de mesa denominado *Consecuencias* en el cual los jugadores escriben o dibujan una composición secuencial.

En el número 54 de la rue du Château de París, compartían piso Marcel Duhamel, Jacques Prévert e Yves Tanguy. Entre sus pasatiempos, jugaban creando frases absurdas a partir de que cada participante escribiera una parte de una oración con el orden: sujeto, verbo y complemento, sin conocer lo que habían escrito el resto. La primera frase que obtuvieron fue *El cadáver exquisito bebida vino nuevo*, sirviendo desde entonces para denominar el método, y lo que empezó como un pasatiempo, acabó adquiriendo carácter artístico, siendo divulgado al principio entre el movimiento surrealista y posteriormente influyendo en otros movimientos.

En el Cadáver Exquisito cada persona dibuja o escribe una frase en una franja de una hoja de papel, que oculta casi en su totalidad al doblarla para que intervenga la siguiente persona, que apenas puede observar una pequeña parte para que su aportación se realice a partir de lo que le sugiere ese fragmento. La acción mantenía la experiencia lúdica del juego y propiciaba un medio de creación singular y colectivo al mismo tiempo.

El acto de doblar era para los surrealistas ocultar y revelar a la vez, evitando mostrar lo evidente dejaban libertad a la mente para imaginar más allá de lo perceptivo, obteniendo resultados que se alejaban de cualquier sentido racional, potenciando un gusto por lo aleatorio, inverosímil y fortuito. Propiciando una forma de trabajo colectiva que evita un flujo de información lineal, niega el trabajo interrelacionado optando por sustituir la evocación por la invitación.

Pero lo que fue un método de trabajo lúdico, para aflorar resultados de interés surrealista, consiguió integrarse en la práctica artística e influir de forma directa (o no), en posteriores métodos que están directamente vinculados con sus principios.

Dentro de las artes, el Cadáver Exquisito ha sido también empleado en el cómic. En 1995, Art Spiegelman y Robert Sikoryak editaron *The Narrative Corpse*, un relato en cadena donde intervenían 69 dibujantes e ilustradores, con nombres tan afamados como Matt Groening, Robert Crumb o Mariscal. Coeditada por Gates of Heck y Raw Books, tuvo una edición limitada de 9.500 copias.

El proceso creativo se desarrollaba en forma de cadena de la siguiente manera: un dibujante comenzaría la historia con tres paneles de cómics en blanco y negro, con el condicionante de que estuvieran protagonizados por una inocente figura de palo llamada *Sticky*. Este dibujante pasa sus tres paneles al siguiente dibujante, quien continúa la historia de la manera que quiera con tres paneles más. El siguiente dibujante recibe solo la parte de la historia del dibujante anterior, y así sucesivamente.

Una muestra significativa del método del Cadáver exquisito en animación es el corto coordinado en 1984 por Marv Newland: *Anijam*. Donde un personaje alter ego del propio Marv vive una serie de situaciones inverosímiles. El corto es una obra colectiva de veintidós animadores, a los que Marv estableció unas reglas: fijando un marco temporal, estableciendo que debían iniciar su creación con la aparición del personaje facilitado por él, y que solo tendrían conocimiento de lo que había sucedido antes recibiendo el último fotograma de su antecesor, desconociendo por completo el lugar de la cadena que ocuparía su colaboración,

estableciendo una cadena sucesiva que daba forma azarosamente al relato del corto.

IMAGEN 1. *Incluso la correspondencia establecida entre los animadores era intervenida por los artistas.*



Fuente: https://bit.ly/3igBuJ3

En el medio audiovisual, la película abstracta *A color box*, creada -más que filmada- en 1935 por Len Lye mediante la intervención directa con pintura sobre película, es uno de los orígenes de lo incidental en el medio audiovisual. En la actualidad, el *Arte Glich*, adopta la integración de lo imperfecto como efecto estético. Extremando los errores digitales o analógicos modificando datos digitales o manipulando físicamente los dispositivos electrónicos. En esta línea, el artista Nam June Paik, empleaba imanes para alterar las imágenes de sus esculturas creadas con televisores.

En el cine, el método aleatorio del Cadáver Exquisito ha sido empleado en películas experimentales que difícilmente han conseguido ser proyectadas en cines comerciales, limitando su exposición a festivales, este es el caso de *Cadavre Exquis première édition*, estrenada en el *Montreal World Film Festival* de 2006. El proyecto fue ideado por Adrien Lorion, David Etienne y Michel Laroche desarrollando el guion, la

dirección y la composición de la banda sonora mediante el método del Cadáver Exquisito, formando diez equipos distintos para cada una de las partes, sin que existiera ninguna comunicación entre lo que estaba realizando cada uno de los otros grupos. A todos los equipos se les aportó una lista de treinta personajes sobre los que debía girar la trama, pero tenían absoluta libertad para idear cómo evolucionaría la historia.

Gracias a su éxito en festivales, la película documental dirigida en el año 2000 por Apichatpong Weerasethakul, *Mysterious Object at Noon*, podría considerarse el mayor referente del método aleatorio en el cine. En esta película, Weerasethakul adapta el método del *Cadaver Exquisito*, y sin un guion previo, el equipo de rodaje se traslada por diversas comunidades rurales de Tailandia, entrevistando a su paso a una serie de personas, a las que invita a ponerse delante de la cámara, dándoles plena libertad para explicar una historia sobre un niño y su maestro. Creando un relato encadenado que da lugar a peripecias insólitas fruto del desarrollo azaroso.

Otras versiones del Cadáver Exquisito son los *Cut up* desarrollados en la década de los 60 por William S. Burroughs y Brion Gysin. Cuando el segundo de forma fortuita, estaba trabajando sobre hojas de periódico, que había colocado como elemento profiláctico mientras cortaba papeles con una cuchilla de afeitar. Los cortes involuntarios sobre las hojas de periódico atrajeron la atención de Gysin, que apreció que las capas cortadas ofrecían interesantes yuxtaposiciones de texto e imagen. Comenzó a cortar intencionadamente diarios, combinándolos aleatoriamente. Publicando el libro-arte *Minutes to Go*, como resultado de su experimentación con recortes sin editar. Colaborando ya con Burroughs, aplicaron el método a medios impresos y grabaciones sonoras en un esfuerzo por decodificar el contenido implícito que portaba el material, bajo la hipótesis de que de este modo podía descifrarse el verdadero mensaje e incluso, de esta forma, predecir acontecimientos:

> "Cuando cortas en el presente, el futuro se filtra" (Burroughs, 2001). Su trabajo con audio se denominaba *Método directo del que habla* y consistía en registrar con una grabadora una reproducción de un discurso de uno de ellos, siendo alterado en vivo mediante cambios en la velocidad de reproducción, realizando saltos aleatorios, etc".

En el campo de la escritura, el grupo Oulipo (acrónimo de *Ouvroir de littérature potentielle*) centró su trabajo en desarrollar formas aleatorias de creación. Este movimiento francés de escritores experimentales, fundado en 1960 por el escritor Raymond Queneau y el matemático François Le Lionnais, se autodefinían como investigadores literarios, ideando fórmulas para producir creaciones novedosas estableciendo limitaciones, defendiendo que las restricciones incitan a los escritores a entrar dentro de nuevos territorios lingüísticos. Los escritores oulipidos entienden que, si el lenguaje es un sistema complejo integrado por un número finito de componentes, introducir limitaciones permite romper el itinerario habitual de este sistema lingüístico. Sus tres procedimientos fundamentales eran la literatura definicional, el S + 7 y la literatura lipogramática.

La literatura definicional consiste en detallar sistemáticamente de forma pormenorizada y hasta el extremo. El S+7 consiste en partir de un texto existente escrito por el mismo autor o un tercero y cada sustantivo cambiarlo automáticamente por el que aparece en séptimo lugar tras el original en el diccionario. El lipograma no es ciertamente un descubrimiento suyo, pues es un recurso empleado desde -como mínimo- la Edad Media y está basado en realizar un escrito sin emplear una letra.

Queneau plasmaría otros métodos de trabajo en *Exercices de style*: 99 un libro donde los ejemplificaba contando la misma historia de 99 maneras distintas, una por método. Entre los que destacan: *Notaciones, Por partida doble, Lítotes, Sínquisis, Retrógrado, Sorpresas, Metafóricamente, Pronosticaciones, Arco iris, Logo-rallye, Vacilaciones, Sueño, Precisiones, Punto de vista subjetivo* y *Otro punto de vista subjetivo.*

Una de las obras referentes del movimiento es el poemario Cent mille *milliards de poémes* (1961), de Queneau. Con un poema de diez sonetos, las páginas del libro están cortadas formando diez tiras, una por soneto, variando su disposición en las distintas páginas para poder ofrecer al lector la posibilidad de combinarlos, pudiendo obtener hasta cien billones de poemas diferentes, proporcionando lectura para 190.258.751 años.

En el ámbito musical, el método imprevisto del Cadáver Exquisito sirvió como medio de experimentación para los compositores noreteamericanos Virgil Thomson, John Cage, Henry Cowell y Lou Harrison, que colaboraron en piezas de cámara como *Party Pieces (Sonorous and Exquisite Corpses)*, donde cada compositor sólo tenía conocimiento de una parte de la música. Realizando una cadena sumativa de pequeños fragmentos que construyen la obra de forma desunificada. John Cage, prosiguió introduciendo lo accidental en sus obras, experimentando con el *piano preparado*, un piano modificado introduciendo objetos entre sus cuerdas para alterar su sonido natural y producir efectos inesperados. Sus fundamentos conceptuales estaban basados en el pensamiento oriental, para él, todo sonido es música, por lo que encuentra alejado de la práctica artística escribir una partitura para que sea interpretada siempre de modo fiel, rechazando las estructuras precisas que convierten en productos terminados las composiciones.

Los pinchadiscos emplean el *scratching* o *scrubbing* para producir música a partir de sonidos accidentales manipulando la reproducción normal de uno o varios discos de forma simultánea, produciendo efectos sonoros únicos. Otro medio de creación sonora son los *samplers*, que permiten mezclar distintas pistas, pudiéndose aplicar filtros para cambiar el color del sonido, los low frequency oscillators que permiten manipular la amplitud del sonido y el pitch para crear acordes y escalas. El compositor Iannis Xenakis fue uno de los pioneros de la música electroacústica junto a Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez y Pierre Schaeffer. Xenakis desarrolló lo que denominó Música estocástica, tras abandonar la música serial, desarrolló una música construida en base al principio de indeterminación, comparándola con acontecimientos naturales como la colisión del granizo o la lluvia sobre superficies duras, o el canto de las cigarras en un campo veraniego. Estos acontecimientos sonoros están constituidos por miles de sonidos aislados; esta multitud de sonidos, vista como una totalidad, es un nuevo acontecimiento sonoro. Este acontecimiento masivo está articulado y forma un molde temporal flexible, que de por sí sigue las leyes aleatorias y estocásticas. Si alguien desea formar una gran masa a partir de notas puntuales, como con pizzicati de cuerdas, debe conocer estas leyes matemáticas, que, en

cualquier caso, no son más que una estricta y concisa expresión de cadenas de razonamiento lógico. Imbricando en su música lo preciso y lo accidental.

El uso del azar y los accidentes es también un intento de alejarse de la obligación y condicionamiento social hacia el control y los resultados. Como hemos podido observar en los referentes anteriores, la mayoría de los procesos creativos basados en la aleatoriedad son fragmentarios y/o condicionados, produciendo a modo de collage múltiple creaciones artísticas.

Desde el siglo XX, los artistas pueden aprovechar los accidentes como medio de creación. Integrar lo disfuncional y aleatorio en el proceso creativo ayuda a poder traspasar el campo perceptivo y ampliar su exploración experiencial, desarrollando herramientas que provocan cambios de conciencia en la percepción de la realidad y amplian el campo de situaciones percibidas encerradas.

4 UNA EXPERIENCIA A MODO DE CONCLUSIÓN

Para desarrollar la alfabetización audiovisual, el alumnado de la asignatura de *Medios de expresión y comunicación infantiles* (cuarto curso del grado de Maestro de Educación Infantil) desarrollaron una experiencia donde cada grupo partía de un detonante visual, que iniciaba una cadena de micro vídeos donde poner en práctica elementos formales del lenguaje audiovisual para expresar, de manera no explícita, sino con voluntad poética, problemáticas sociales del mundo contemporáneo que previamente se habían consensuado con todo el grupo clase, como la soledad, la dificultad habitacional y la precarización laboral. Esta experiencia, desarrollada durante el curso 2020-2021, evidentemente, estuvo marcada por la pandemia, cursándose toda la asignatura por vía telemática mediante sesiones sincrónicas. Las relaciones interpersonales durante los procesos de aprendizaje son fundamentales, y si algo hemos aprendido durante este periodo, es que, además, el mantener un contacto en persona, facilita poder interaccionar y compartir experiencias con los compañeros y compañeras de una forma más fluida y natural. Las aulas digitales pueden ser un complemento, pero la distancia,

el no compartir un mismo contexto durante todo el curso dificulta generar sinergias y concentrar objetivos. Adaptándonos a estas limitaciones optamos por diseñar una actividad grupal que podía desarrollarse de forma independiente por cada integrante.

Inspirados en las prácticas artísticas de creación colectiva incomunicada, conectando las diferentes intervenciones mediante una leve sugerencias, en esta actividad, cada participante, realizaba su contribución habiendo visto solo los últimos cinco segundos del vídeo anterior, a partir de lo cual, tenía plena libertad para elaborar su vídeo teniendo en cuenta que no podía exceder de los 30 segundos de duración, que debía estar relacionado con la problemática elegida por el grupo y que debía incorporar tres características formales asignadas al azar.

IMAGEN 2. *Fragmento de una de las cadenas de vídeos.*



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, se pretendía poner en práctica los principios del lenguaje audiovisual, pero sin limitarse a un mero ejercicio práctico, optando por no perder el objetivo comunicativo del medio y además, activar el pensamiento creativo.

De esta forma, se realizó una obra conjunta realizada de forma ubicua y asíncrona, donde experimentaron diferentes características formales del lenguaje audiovisual y las posibilidades expresivas del medio. Tomando consciencia de las posibilidades comunicativas del medio audiovisual, elaborando mensajes estéticos y complejos.

5. REFERENCIAS

Agustín, M.C., et al. (2010). Comunicación visual, alfabetización e imagen. En Gómez, R y Agustín, M. (Coords.), *Polisemias Visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural* (11-20). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Area, M. y Guarro, A. (2012). *La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente*. Revista Española Doc. Cient. Monográfico, 46-74. Disponible en: http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825.

Arnheim, R. (1957). Accident and the Necessity of Art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 16*(1), 18-31. doi:10.2307/427124

Bamford, A. (2007). The visual literacy white paper. University of Technology Sydney. https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Paidós.

Benjamin, W. (2003). *La Obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.

Bishop, Claire (ed.) (2006). Participation. London: Whitechapel/Cambridge. MIT Press. http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=gc_pubs

Burroughs, W. (2001*). Break through in grey room*. BBC Studios.

Cacaly, S. et al. (2004). *Diccionario de la información*. Armand Colin.

Cañas, D. (2013). El gran poema de nadie. https://www.academia.edu/21848794/El_gran_poema_de_Nadie

Debes, J. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14 (8), 25–27.

Debes, J., & Fransecky, R. (1972). *Visual literacy: A way to learn—a way to teach*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Kress, G. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (49-82). Ediciones Aljibe.

Lamarca, M. J. (2010). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. http://www.hipertexto.info/

Read, H. (2014). *Icon and Idea*. Harvard University Press.

Simone, R. (2001). *La Tercera Fase: Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

Torres, A. (2020). Arte y educación. El juego como herramienta de creación y aprendizaje. En Méndez, C. y Figueras, E. (Coord.) *Juegos poéticos desde el pensamiento visual* (25-52). Universidad de Ciudad Juárez.

Torres, A. y Castell, J. (2019). Nuevas formas de educar artísticamente desde y para el museo. el descubrimiento espacial de lo habitado como elemento potencialmente transformador. *Artseduca*, 24, 101-116.

EPÍGRAFE I

LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DE/CON LAS ARTES EN LA ERA POSTDIGITAL (2ª PARTE)

ESCUELAS MUNICIPALES DE MÚSICA. APRENDIZAJE DEL TROMBÓN Y LA TUBA

ARCADIO RUBÉN SODUPE VILLARO
Conservatorio Superior de Música "Andrés de Vandelvira" de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta, configurada en el ámbito de las Ciencias de la Educación y Ciencias Musicales, está dirigida fundamentalmente a:

a. Averiguar las causas por las que un alumno elige en menor medida el trombón o la tuba como instrumento preferido frente a otros instrumentos, y

b. Conocer si cambia el concepto que los alumnos tienen sobre estos instrumentos, antes de elegirlos y después de llevar un tiempo con ellos.

Potenciar el conocimiento de estos instrumentos es un hecho importante para que en un futuro no haya escasez de instrumentistas de este tipo ya que las Escuelas Municipales de Música influyen directamente en que un alumno siga una carrera instrumental u otra, pues son la principal fuente de riqueza de los conservatorios, y éstos a su vez de las bandas, orquestas profesionales y demás grupos musicales.

En el momento actual, a la especialidad de trombón/tuba llegan, tanto alumnos que han cursado estudios musicales de LOGSE y LOE como otros que tienen una mayor edad y no han cursado estudios de música previos al trombón o la tuba, con lo que tanto su formación musical e instrumental como su percepción sensitiva del hecho musical son muy diferentes.

Previamente al abordaje del trabajo de investigación sobre el *interés y*

conocimiento del trombón y la tuba en las Escuelas Municipales de Música de La Rioja, se plantearon una serie de interrogantes que permitieron concretar el trabajo a realizar.

Estos interrogantes consistieron en:

- ¿Cuál es la formación musical de los estudiantes de las especialidades de trombón/tuba cuando acceden a sus estudios iniciales?
- ¿Dónde inician los alumnos los itinerarios formativos del aprendizaje de los instrumentos?
- En sus estudios de Educación Primaria y Secundaria, ¿qué formación instrumental han recibido con más profusión, práctica o teórica?
- ¿Contribuye la formación instrumental a despertar vocaciones y aficiones musicales entre los alumnos de Educación Primaria y Secundaria?
- ¿Existe gran diferencia de interés sobre un instrumento antes de empezar a tocarlo y después de llevar un tiempo con el?

Todos estos aspectos sobre el interés y conocimiento del trombón y la tuba conducen a la formulación de los objetivos de la investigación que se presenta.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se abordan en este trabajo tratan de dar respuesta a los interrogantes que se han planteado. Se pretende ofrecer una aportación a los distintos profesionales de la música sobre las posibilidades que pueden derivarse de los resultados que se obtengan. En un primer momento la articulación del proyecto resulta compleja y difusa fundamentalmente por la carencia de referentes y/o de experiencias previas del trabajo a seguir, pero la formulación y definición de las distintas categorías clarificarán el objetivo del estudio.

a. Objetivo General.

Conocer el interés y conocimiento del trombón y la tuba que poseen los alumnos de las especialidades de trombón y tuba, antes y después de llevar un tiempo aprendiendo dichos instrumentos en las Escuelas Municipales de Música.

b. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos que se proponen en este trabajo se agrupan de la siguiente forma:

- Objetivo Específico 1. Conocer dónde iniciaron los alumnos de trombón y tuba sus itinerarios formativos musicales e instrumentales.
- Objetivo Específico 2. Determinar si la formación instrumental recibida en la Enseñanza General (Primaria y Secundaria) tuvo una mayor inclinación hacia la teoría o hacia la práctica.
- Objetivo Específico 3. Valoración de los alumnos sobre la elección del trombón y la tuba como instrumento principal.
- Objetivo Específico 4. Valoración de los alumnos sobre el coste físico para hacer sonar el instrumento y el coste económico del mismo.
- Objetivo Específico 5. Valoración de los alumnos sobre la importancia del trombón/tuba en agrupaciones musicales.

2.1 Hipótesis

Los anteriores objetivos, se han operativizado en las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. La diferencia de edad podría ser una variable diferenciadora sobre el motivo de elegir el trombón/la tuba como instrumento a aprender.

Hipótesis 2. Existirían diferencias en los gustos a la hora de escoger el trombón/la tuba en función del curso de instrumento del alumno.

Hipótesis 3. Las distintas zonas geográficas influirían en la petición del trombón/la tuba como instrumento favorito.

Una vez obtenidos los datos del trabajo de campo y establecidas las conclusiones, se podrían proponer diseños alternativos sobre la enseñanza instrumental del trombón y la tuba y sobre las posibilidades de nuevas investigaciones que pueda sugerir la investigación efectuada. Así mismo, se podrían establecer propuestas de mejora de la formación instrumental en las especialidades de trombón y tuba.

3. METODOLOGÍA

3.1 MUESTRA

La población a la que se dirige este estudio es la de los alumnos de las especialidades instrumentales de trombón y tuba asistentes a las Escuelas Municipales de Música de Nájera, Arnedo y Viana.

Se han elegido estas tres Escuelas (dos en La Rioja y una en Navarra), porque son las únicas cercanas en las que se imparte la enseñanza de la doble especialidad de trombón y tuba, y porque sólo en ellas el profesor posee la doble titulación en ambos instrumentos. Además, las Escuelas de Nájera y Arnedo representan a dos de las tres zonas de La Rioja: Rioja Alta y Rioja Baja. La Escuela de Viana (Navarra), a la que acuden alumnos de La Rioja, se ha elegido como sustituta de la Escuela Municipal de Música de Logroño, donde no se imparten las especialidades de trombón y de tuba.

La muestra final de participantes ha sido de n = 22, de los cuales n = 7 pertenecen a la Rioja Alta (31,8%); n = 8 a la Rioja Media (36,4%); y, n = 7 a la Rioja Baja (31,8%).

En cuanto a los cursos en los que dichos participantes estudian trombón o tuba, son los siguientes: n = 15 están en primer curso (68,2%); n = 3 están en segundo curso (13,6%); n = 1 está en tercer curso (4,5%); y, n = 3 están en cuarto curso (13,6%).

Referente al instrumento, en n = 18 casos, estudian trombón (81,8%) y en n = 4, estudian tuba (18,2%). Ninguno estudia ambos instrumentos.

En relación a la edad agrupada de los participantes: n = 9 tienen entre 7 y 20 años (40,9%); n = 5 tienen entre 21 y 34 años (22,7%); n = 1 tienen entre 35 y 48 años (4,5%); y, n = 7 tienen entre 49 y 62 años (31,8%).

3.2 INSTRUMENTO

En base a los objetivos general y específicos del trabajo (precisar el interés y conocimiento que tienen los alumnos de trombón y tuba de las Escuelas Municipales de Música sobre su instrumento), y teniendo en cuenta criterios de tipo científico, técnico y práctico, la decisión se decanta hacia el cuestionario mixto como instrumento base de recogida de datos (Bisquerra, 2014; Cohen, Manion y Morrison, 2018; Matias, 2021).

Acorde con los mencionados objetivos, se determinaron los ejes fundamentales del concepto en estudio, con el fin de confeccionar un instrumento *ad hoc* que permitiera apresar el interés y conocimiento del trombón y la tuba entre los alumnos participantes.

Los ejes que han fundamentado la construcción del cuestionario son los que siguen:

1. *Conocimientos* musicales e instrumentales de los alumnos al iniciar los estudios de trombón/tuba, fuentes donde los adquirieron e iniciación de itinerarios instrumentales.
2. *Contenidos* musicales e instrumentales recibidos en la Educación Primaria y Secundaria.
3. *Valoración* de los alumnos sobre la elección del trombón/la tuba como instrumento principal.
4. *Coste* del instrumento.
5. *Importancia* del trombón/tuba en agrupaciones musicales.

A partir de ello, se construyó un cuestionario *ad hoc* de tipo mixto, configurado por preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas. Debía estar compuesto por un número razonable de ítems que, en una fase inicial fue de n = 32. En su formato final, en base a las modificaciones introducidas por la valoración interjueces, el cuestionario adoptó su forma definitiva con n = 33 preguntas de respuesta abierta, semiabierta y cerrada, entre las cuales n = 3 son preguntas de respuesta abierta, n = 4 preguntas semiabiertas y n = 26, de respuesta cerrada.

Es importante destacar unas puntualizaciones significativas sobre la naturaleza del instrumento obtenido:

1. El cuestionario debe incluir los aspectos más relevantes extraídos de la literatura científica que han permitido extraer los ejes-base.

2. Se incrementa el número de preguntas referentes a un mismo eje, formulando alguna de ellas de forma repetida, con el fin de asegurar la sinceridad de respuesta al cuestionario, a través de la constatación de la consistencia intraindividual de esta respuesta, que no debe ser dispar ni opuesta.

El cuestionario consta de tres partes, en función del tipo de pregunta que lo configura:

a. *Datos de identificación*: son datos descriptivos del participante, relativos a la situación geográfica del Centro Educativo, género del alumno, curso en que estudia, instrumento y edad.

b. *Parte teórica,* referida a la recogida de datos relacionados con la formación musical del encuestado. Engloba a las preguntas 1 a 5, 7 a 10, 26, 27 y 29 a 31. Entre ellas, sólo hay una pregunta abierta: la 4. Los ítems 1, 3, 26 y 29 son preguntas cerradas con posibilidad de repuesta del tipo SÍ/NO, y las demás son preguntas cerradas con posibilidad de varias opciones de respuesta. Se ha planteado el tipo de preguntas abiertas para obtener la opinión libre de los alumnos, que permita conocer la información espontánea.

c. *Parte práctica*, referida a supuestos basados en casos reales, referentes a alumnos/as en situaciones cotidianas. Son reflejo de algún aspecto relacionado con el interés y conocimiento del trombón y la tuba en referencia a otros instrumentos. Engloba a las preguntas 6, 11 a 25, 28, 32 y 33. La redacción de estos ítems se realiza en términos autorreferentes (*creías que*…). Entre ellas, son preguntas abiertas la 16 y la 25 y semiabiertas la 11, 13, 14 y 33. Los ítems 6, 15, 22, 28 y 32 son preguntas cerradas con posibilidad de respuesta del tipo SÍ/NO, y las demás son preguntas cerradas con posibilidad de varias opciones de respuesta.

3.3 Diseño

Los pasos seguidos han sido:

3.3.1. Extracción de la muestra

Para la extracción de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

a. Obtener la participación de alumnos/as ubicados en las tres zonas geográficas de La Rioja: Rioja Alta, Rioja Media, Rioja Baja, con el fin de comparar los resultados obtenidos en cada una de ellas.

b. Escoger Escuelas Municipales de Música donde se imparta la enseñanza de la doble especialidad de trombón y tuba y donde el profesor posea la doble titulación.

De esta manera, nos encontramos en la Rioja Alta, la Escuela Municipal de Música de Nájera y en La Rioja Baja, la Escuela Municipal de Música de Arnedo. Como en la Escuela Municipal de Música de Logroño, no se imparten las especialidades de trombón y de tuba, se escogió la Escuela Municipal de Música de Viana (Navarra) por encontrarse en una zona colindante a Logroño y porque acuden alumnos de La Rioja.

c. Establecimiento de contacto telefónico con directores/ras de Escuelas Municipales de Música de La Rioja que cumplían

con los criterios anteriores y, en su defecto, pertenecientes a Comunidades limítrofes. En un segundo contacto telefónico, tras la aceptación de participación de los centros, se determinó el día de la administración del cuestionario construido, en función de su disponibilidad, para que pudieran responderlos de forma individual.

Por consiguiente, se le citó a una hora determinada en los centros correspondientes para homogeneizar las condiciones de administración y solucionar posibles dudas que surgiesen, además de para garantizar la recogida total de los cuestionarios entregados.

Se contactó con n = 27 alumnos de las especialidades de trombón y tuba, entregándoles los correspondientes cuestionarios de respuesta, que fueron devueltos en su totalidad. Aplicando el índice de sinceridad, se desecharon cinco cuestionarios por poseer una concordancia intrasujeto inferior al 75%, por lo que la muestra final está formada por n = 22 participantes, de los cuales son todos del género masculino (100%).

3.3.2. Construcción del Cuestionario *ad hoc*

Tal y como se ha indicado, el instrumento construido *ad hoc* está compuesto por tres partes: datos de identificación, parte *teórica* y parte *práctica*, introducidas por unas líneas explicativas sobre el objetivo del trabajo de investigación y la condición de anonimato del mismo.

El proceso de elaboración del instrumento de medida consistió en:

1. Definir los datos de identificación y clasificación necesarios: ubicación del Centro Educativo, género, edad, curso, instrumento.

2. Determinar los ejes-base del Cuestionario, para poder definir el interés y conocimiento que tienen los alumnos de trombón y tuba sobre su instrumento. Estos ejes fueron: conocimientos, contenidos, valoración, coste e importancia.

3. Elaborar las preguntas del Cuestionario en base a los ejes fundamentales planteados previamente. Tal y como se ha señalado,

las preguntas son abiertas, semiabiertas o cerradas según la información a obtener; para cada uno de los ejes hay cuatro preguntas, al menos, y en algunos ejes se han desdoblado hasta dos preguntas con el fin de conocer la sinceridad de la respuesta de los participantes, como puede verse en la Tabla 1.

***TABLA** 1. Preguntas agrupadas por similitud conceptual*

Gasto de aire trombón/tuba versus trompeta
P.6 - Antes de conocer el trombón/la tuba, al ver que eran instrumentos más grandes que otros como la trompeta, ¿creías que había que gastar mucho más aire para hacerlos sonar?
P.32 - Antes de empezar a tocar el trombón/la tuba, al ver instrumentos más pequeños como la trompeta, ¿creías que había que gastar mucho menos aire en la trompeta para que sonase?
Empleo de fuerza trombón/tuba versus trompeta
P.22 - Antes de conocer el trombón/la tuba, al ver que eran instrumentos más grandes que otros como la trompeta, ¿creías que había que hacer más fuerza al soplar para que sonasen?
P.28 - Antes de empezar a tocar el trombón/la tuba, al ver instrumentos más pequeños como la trompeta, ¿creías que había que hacer menos fuerza al soplar en la trompeta para que sonase?

4. Valoración interjueces del Cuestionario con el fin de asegurar su validez. Para ello, se ha contactado con tres expertos (profesores de La Universidad de La Rioja procedentes del Departamento de Ciencias de la Educación), a los que se solicitó que, tras la lectura del cuestionario inicial, realizaran una valoración global de los ítems que lo componían, así como de la claridad de la formulación y lenguaje empleado, la claridad expositiva y del orden de las cuestiones presentadas. La entrega se realizó en mano a los expertos y se recogió al cabo de una semana.

5. Tras la recogida de las valoraciones de los jueces, se elaboró una tabla de respuestas, procediéndose a modificar, en función de ella, el cuestionario inicial, obteniendo el instrumento final. Los criterios para la modificación se basaron en: a) que las sugerencias estuvieran hechas por más de un juez y/o, b) que

dichas sugerencias respondieran a una coherencia conceptual, científicamente establecida, del constructo en estudio.

En base a las modificaciones pertinentes sugeridas por los expertos, el cuestionario en su formato final consta de 33 preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas.

3.3.3. Análisis de datos

Una vez recogidos los datos brutos del cuestionario, se realizan los siguientes tipos de análisis:

1. Calcular el índice de sinceridad, como medida de control mediante la doble formulación de algunas preguntas para conocer la consistencia de la respuesta de cada participante. Se establece el criterio de que, si no hay un mínimo de consistencia del 75%, se eliminarán dichos cuestionarios.

2. Análisis descriptivo de los datos, mediante el cálculo de las frecuencias, porcentajes y su representación gráfica, siguiendo los siguientes pasos:

    a. Vaciado de preguntas cerradas con respuestas de SÍ/NO y respuestas con varias posibilidades.

    b. Vaciado de preguntas abiertas y semiabiertas, para convertirlas en código alfanumérico, que permite el cálculo estadístico.

    c. Cálculo de la significación estadística de las diferencias y su representación gráfica (Suárez, Recio, San Luis y Pozo, 2019; Tajul, 2020).

3. Tras el análisis descriptivo de las preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas, se realizará un análisis inferencial de las respuestas (chi cuadrado), a un nivel de confianza del 95% y del 99%, fijando el margen de error máximo admitido en el 5% y el 1% mediante el programa SPSS 27.0. Con él se determinarán las diferencias significativas entre las respuestas obtenidas en

función de: a) la diferencia de edad; b) el curso de instrumento en que estén los alumnos; y, c) la situación del Centro Musical.

4. RESULTADOS

Tras la presentación de la metodología de investigación se exponen los principales resultados, obtenidos según el esquema que sigue:

1. Valoración interjueces y obtención del Cuestionario final.
2. Índice de sinceridad de respuesta.
3. Interpretación de resultados.

4.1 Valoración interjueces y obtención del cuestionario final

Los tres jueces pusieron de relieve que el instrumento de recogida de datos reúne los requisitos técnicos exigibles, además de ofrecer una serie de sugerencias y matizaciones de interés que han contribuido a su mejora. Inicialmente el cuestionario constaba de n = 54 preguntas.

Por lo tanto, el cuestionario inicial se modifica: a) matizando y/o clarificando la formulación de las preguntas 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 27, 31 y 32 del cuestionario inicial; b) añadiendo el ítem 14 y desplazando las siguientes preguntas hasta llegar a 33.

4.2 Índice de sinceridad de respuesta

Tal como se ha indicado, se calcula el índice de sinceridad a partir de respuestas dadas al desdoblamiento de dos preguntas de especial interés para el constructo en estudio: a) gasto de aire trombón/tuba versus trompeta y b) empleo de fuerza trombón/tuba versus trompeta.

Conocido el índice de concordancia de respuesta, caso de que sea inferior al 75% se eliminarán los cuestionarios puesto que se estima que hay falta de consistencia en las respuestas dadas por esos participantes.

De acuerdo con estos resultados, se anulan los cuestionarios nº 8, nº 10, nº 11, nº 18 y nº 22, pues la concordancia intrasujeto está por debajo del 75%.

Por otra parte, es relevante comentar que las preguntas P.6 y P.32, relativas al gasto de aire trombón/tuba versus trompeta, han obtenido el mayor porcentaje total de concordancia, con un 96%. Sin embargo, en las preguntas sobre el empleo de fuerza trombón/tuba versus trompeta (preguntas P.22 y P.28), el porcentaje total de sinceridad, aunque sigue siendo alto disminuye al 85%.

En suma, la concordancia de respuesta (intrasujeto y total) ha sido alta en general, salvo en los cinco casos excluidos.

4.3 Interpretación de resultados

De los resultados obtenidos, se desprende que la mayoría de las respuestas a los ítems planteados presentan diferencias significativas, que se analizarán en función de las características de los participantes.

En concreto, y para cada una de las preguntas, su representación por porcentajes, es la siguiente:

Eje *Conocimientos* (P.1, P.2, P.3, P.4 y P.5):

La respuesta más significativa a la pregunta referente a los conocimientos musicales asimilados antes de iniciar los estudios de trombón/tuba, ha sido que un 95,5% de los alumnos sí sabían música, con una diferencia significativa del 0,000. Respecto a la procedencia de esos conocimientos musicales, un 28,6% afirma que provienen de Educación Primaria, un 14,3% que provienen de Academias de Música, un 14,3% de particulares y un 14,3% de forma autodidacta. La diferencia significativa ha sido del 0,307.

En el eje *Contenidos*, se pregunta a los alumnos, cuáles son los contenidos musicales e instrumentales recibidos en la Educación Primaria y Secundaria.

Entre sus repuestas destaca que un 50,0 % de la muestra afirma que no ha recibido ningún contenido musical en Educación Primaria, con una diferencia significativa del 0,000. Respecto a la formación instrumental que han recibido en Educación Primaria, un 50,0% de la muestra afirma que no ha tenido formación instrumental, frente a un 31,8% que responde que ha tenido formación teórica y práctica por igual, y sólo un

4,5% que afirma que ha tenido principalmente formación instrumental práctica. En esta pregunta, la diferencia significativa es del 0,013.

Eje *Valoración* (P.11, P.12, P.14, P.15, P.16 y P.33):

En las repuestas proporcionadas por los alumnos encuestados, sobre los motivos de la elección del trombón/la tuba como instrumento a aprender, destaca que hay un 31,8% que responde por un lado que porque se lo recomendó un amigo, familiar o profesor y por otro lado, otro 31,8% que afirma que es un instrumento que no lo quería escoger nadie y hacía falta para la banda de música. Un 13,6% de la muestra contesta que le ha gustado desde siempre, surgió la oportunidad y se apuntó a la escuela de música, mientras que un 9,1% respondió que lo vio en un concierto ejecutando un solo y le llamó la atención.

Respecto a la pregunta que trata sobre los factores que impiden una mayor predisposición a la hora de elegir el trombón/la tuba como instrumento favorito, un 77,3% de la muestra respondió que era a causa de un desconocimiento del instrumento: cómo es, cómo suena y las canciones que puede tocar. Un 13,6% contestó que era debido al gran esfuerzo que hay que hacer por la cantidad de aire que requiere el instrumento para hacerlo sonar y un 9,1% respondió que se trata de gustos. En esta pregunta se da una diferencia significativa del 0,000.

Eje *Coste* (P.6, P.17, P.18, P.19, P.22, P.28 y P.32):

En las respuestas proporcionadas por los alumnos, referidas a la creencia que tenían antes de conocer el trombón/la tuba, sobre el gasto excesivo de aire para hacerlos sonar frente a otros instrumentos más pequeños como la trompeta, un 77,3% respondió que sí, frente a un 22,7% que respondió que no. En esta pregunta se da una diferencia significativa del 0,011. Respecto al ítem donde se le pregunta al alumno sobre la creencia que tenía antes de conocer el trombón/la tuba, referida a la mayor fuerza que debía de emplear al soplar para que sonasen frente a otros instrumentos más pequeños como la trompeta, un 77,3% contestó que sí, frente a un 22,7% que dijo que no, apareciendo una diferencia significativa del 0,011.

Eje *Importancia* (P.20, P.21, P.23, P.24, P.25, P.26, P.27, P.29, P.30 y P.31):

En cuanto a las respuestas referidas al instrumento más importante en una agrupación musical, un 52,4% de los encuestados opina que todos tienen un papel importante, frente al 33,3% que dice que son más importantes la trompeta y el trombón/la tuba, con una diferencia significativa del 0,000. En las causas de las repuestas, tenemos un 52,4% de los encuestados que responde que cada uno de los instrumentos tiene su función importante para que el conjunto suene bien, frente a un 38,1% que dice que su respuesta está motivada porque estos instrumentos están presentes en un mayor número de grupos musicales. En esta pregunta hay una diferencia significativa del 0,050.

Con el fin de determinar las diferencias significativas entre las respuestas obtenidas de los ítems del cuestionario que se consideran más relevantes y las variables que se plantean en las hipótesis: a) la diferencia de edad; b) el curso de instrumento en que estén los alumnos; y, c) la situación del Centro Musical, se confeccionó una tabla de contingencia.

Se desprende que hay diferencias significativas del 0,05 y 0,01 entre las respuestas en función de: a) edad, curso y localidad y b) preguntas P.6 (gasto de aire con el trombón/la tuba frente a la trompeta), P.7 (contenidos musicales en Educación Primaria), P.9 (contenidos musicales en Educación Secundaria), P.12 (agrado del trombón/la tuba después de llevar un tiempo con él), P.14 (motivos por los que gusta el trombón/la tuba bastante o mucho), P.15 (canciones que se pueden tocar con el trombón/la tuba), P.22 (empleo de fuerza con el trombón/la tuba frente a la trompeta), P.24 (instrumento que tiene un papel más importante en un grupo musical) y P.33 (factores que impiden una mayor predisposición a la hora de elegir el trombón/la tuba). En concreto, se constata que la diferencia de edad, de curso y de situación del centro, inciden en el concepto de las diferentes preguntas planteadas.

Finalmente, se procede a, en función de la existencia o no de diferencias significativas, aceptar o rechazar las hipótesis formuladas en función de la diferencia de edad, de curso y de situación del centro.

Hipótesis 1. La diferencia de edad podría ser una variable diferenciadora sobre el motivo de elegir el trombón/la tuba como instrumento a aprender.

Ítems que la componen: Edad agrupada y Pregunta 11 ($\alpha = 0{,}404$).

Dado que no se obtienen diferencias significativas, se postula que la edad no es una variable diferenciadora a la hora de elegir el trombón/la tuba como instrumento a aprender.

Hipótesis 2. Existirían diferencias en los gustos a la hora de escoger el trombón/la tuba en función del curso de instrumento del alumno.

Ítems que la componen: Curso y Pregunta 11 ($\alpha = 0{,}441$).

No se evidencian, a tenor de los resultados, diferencias significativas entre los sujetos. Por tanto, se propone que no existen diferencias significativas entre el curso de instrumento que realiza el alumno y los gustos a la hora de escoger el trombón o la tuba.

Hipótesis 3. Las distintas zonas geográficas influirían en la petición del trombón/la tuba como instrumento favorito.

Ítems que la componen: Localidad y Pregunta 11 ($\alpha = 0{,}357$).

No se obtienen diferencias significativas entre los sujetos estudiados. En consecuencia, se propone que las distintas zonas geográficas no tienen efectos diferenciales en la petición del trombón/la tuba como instrumento favorito.

5. DISCUSIÓN-CONCLUSIÓN

Tras la evidencia empírica que fundamenta los resultados obtenidos, se proponen las conclusiones siguientes en función de: a) las hipótesis formuladas; b) las diferencias significativas en las tablas de contingencia y, c) las diferencias significativas en las respuestas del cuestionario ordenadas por ejes.

a.1) La diferencia de edad no es una variable diferenciadora sobre el motivo de elegir el trombón/la tuba como instrumento a aprender, puesto que no se evidencian diferencias significativas en las respuestas

de los participantes; por tanto, la hipótesis en relación a este aspecto no se corrobora. Esto puede ser debido a que los alumnos independientemente de la edad, tengan ideas preconcebidas sobre estos instrumentos por falta de información.

a.2) Respecto a la existencia de diferencias en los gustos a la hora de escoger el trombón/la tuba en función del curso de instrumento del alumno, no se evidencian. La ausencia de diferencias significativas, tal vez sea debido al razonamiento anterior: los alumnos, independientemente del curso de aprendizaje del instrumento en que estén, tienen unas ideas iniciales similares.

a.3) En relación al resultado obtenido sobre la influencia que ejercen las distintas zonas geográficas en la petición del trombón/la tuba como instrumento favorito, puede ser el reflejo de un cierto desconocimiento generalizado sobre estos instrumentos, independientemente de la localidad de estudio de los alumnos.

b) En cuanto a las tablas de contingencia, se han apreciado diferencias significativas en las variables: edad agrupada, curso y zona geográfica.

b.1) La diferencia de edad, es una variable diferenciadora sobre las preguntas P.9, P.12 y P.15.

La primera ha sido la relacionada con la variable diferencia de edad y la pregunta referente a los contenidos musicales recibidos en Educación Secundaria (P.9). Las franjas de edad por un lado de 7 a 20 años y por otro, de 49 a 62 años, son las que han tenido una mayor coincidencia en las respuestas. De los alumnos que tienen una edad comprendida entre 7 y 20 años, todos menos uno, tienen una edad que no supera los 12 años, con lo que todavía están en Educación Primaria. Los alumnos que tienen una edad comprendida entre 49 y 62 años, coinciden en que no han recibido contenidos musicales en Educación Secundaria, pues en su época de estudiante no se enseñaba música en las aulas.

La segunda ha sido la relacionada con la variable diferencia de edad y la pregunta referente al agrado del instrumento después de llevar un tiempo con él (P.12). Las franjas de edad por un lado de 7 a 20 años

(les gusta mucho) y por otro, de 21 a 34 años (les gusta bastante), son las que han tenido una mayor coincidencia en las respuestas.

La tercera ha sido la relacionada con la variable diferencia de edad y la pregunta referente a la creencia de poder tocar las mismas canciones que con otros instrumentos como la trompeta, el violín o el piano/teclado (P.15). Las franjas de edad por un lado de 7 a 20 años (creían que sí) y por otro, de 21 a 34 años y de 49 a 62 (creían que no), son las que han tenido una mayor coincidencia en las respuestas. Esto puede ser debido a que los de menor edad, o no se lo planteaban siquiera o han visto en mayor número de veces al trombón y la tuba tocar en un concierto melodías como otros instrumentos más solistas de su familia como puede ser la trompeta.

b.2) La diferencia de curso, es una variable diferenciadora sobre las preguntas P.6, P.7, P.14, P.22 y P.24.

La primera ha sido la relacionada con la variable curso y la pregunta referente al gasto de aire para hacer sonar el trombón/la tuba frente a otros instrumentos más pequeños como la trompeta (P.6). Los alumnos de primer y cuarto curso, son los más coincidentes a la hora de responder que creen que hay que gastar mucho más aire en el trombón y la tuba que en la trompeta para hacerla sonar. Esto puede ser debido a que anteriormente a comenzar a estudiar los instrumentos de trombón/tuba, los alumnos no conocieran estos instrumentos ni el funcionamiento general de la familia de viento metal, por lo que no podían saber si realmente había mucha diferencia de gasto de aire entre unos instrumentos u otros.

La segunda ha sido la relacionada con la variable curso y la pregunta referente a los contenidos musicales recibidos en Educación Primaria (P.7). Los participantes del curso primero han tenido una mayor coincidencia en las respuestas, contestando que no han recibido ningún contenido. Esto puede ser debido a que en el curso primero exista un porcentaje alto de participantes con una edad superior a los 30 años y no hayan recibido la enseñanza de música previa en las aulas.

La tercera ha sido la relacionada con la variable curso y la pregunta referente a los motivos por los que les gusta ahora el instrumento

después de llevar un tiempo con el (P.14). Hay una mayor coincidencia en los alumnos de primer y cuarto curso, alegando que es porque ahora conocen el instrumento y las canciones que es capaz de tocar. Esto puede ser debido a que en la etapa anterior al estudio de los instrumentos de trombón/tuba, los alumnos no conocieran estos instrumentos y fuese a raíz de empezar a experimentar con ellos y junto con las enseñanzas del profesor lo que les hiciera adquirir unos conocimientos suficientes sobre el funcionamiento de los instrumentos de viento metal como para que ahora les gusten.

La cuarta ha sido la relacionada con la variable curso y la pregunta referente a la fuerza comparativa que hay que hacer para hacer sonar el trombón/la tuba frente a otros instrumentos más pequeños como la trompeta (P.22). Los alumnos de primer y cuarto curso son los más coincidentes a la hora de responder que creen que hay que gastar mucho más aire en el trombón y la tuba que en la trompeta para hacerla sonar. Esto puede ser debido, al igual que pasa con la pregunta 6, a que en la etapa anterior al estudio de los instrumentos de trombón/tuba, los alumnos no conocieran estos instrumentos ni el funcionamiento general de la familia de viento metal, por lo que no se percataban si hay diferencia de gasto de aire entre unos instrumentos u otros.

La quinta ha sido la relacionada con la variable curso y la pregunta referente a la opinión sobre los instrumentos del listado que tienen un papel más importante en un grupo musical (P.24). Los alumnos del primer curso han tenido una mayor coincidencia en las respuestas, contestando que todos instrumentos de la lista son igual de importantes. Tal vez indique que en el primer curso haya un porcentaje elevado de alumnos de edad mayores de 30 años, con una concepción más cercana a la realidad que la de los alumnos de edades comprendidas entre los 7 y 12 años, que piensan que los instrumentos más importantes en un grupo musical son los que tocan ellos.

b.3) La diferencia de zona, es una variable diferenciadora sobre las preguntas P.6, P.15, P.22 y P.33.

La primera ha sido la relacionada con la variable localidad y la pregunta referente al gasto de aire para hacer sonar el instrumento (P.6). Los

alumnos de Nájera y Arnedo han tenido una mayor coincidencia en las respuestas.

La segunda ha sido la relacionada con la variable localidad y la pregunta referente a si se pueden tocar las mismas canciones con el trombón/la tuba que con otros instrumentos (P.15). Los alumnos de Viana y Arnedo han tenido una mayor coincidencia en las respuestas.

La tercera ha sido la relacionada con la variable localidad y la pregunta referente a la fuerza necesaria para hacer sonar el instrumento (P.22). Los alumnos de Nájera y Arnedo han tenido una mayor coincidencia en las respuestas.

La cuarta ha sido la relacionada con la variable localidad y la pregunta referente a los factores que impiden una mayor predisposición a la hora de elegir el trombón/la tuba como instrumento favorito (P.33). Los alumnos de Nájera y Viana han tenido una mayor coincidencia en las respuestas.

Observando estos cuatro cruces con la variable localidad, se deduce que no hay una proporción clara de coincidencias de respuestas entre las tres zonas como para afirmar que la variable localidad influye de una manera determinante a la hora de tener una concepción u otra sobre los instrumentos de trombón y tuba (se dan dos coincidencias de respuesta entre Nájera y Arnedo frente a una de Viana y Arnedo y otra de Nájera y Viana).

c) Sobre las respuestas del cuestionario ordenadas por ejes, se aprecian diferencias significativas en las preguntas P.1, P.3, P.7, P.8, P.9, P.10, P.11, P.14, P.33, P.6, P.17, P.19, P.22, P.28, P.32, P.20, P.21, P.23, P.24, P.25, P.26, P.27 y P.29.

En relación al resultado obtenido sobre la existencia de conocimientos de música al iniciar los estudios de trombón/tuba (P.1), puede ser reflejo de que la música se enseña en multitud de lugares y en distintas disciplinas, independientemente de la edad que tenga el alumno.

Con respecto a las diferencias significativas obtenidas en el conocimiento de tocar otro instrumento diferente al trombón/tuba al iniciar sus estudios (P.3), puede ser debido, por una parte a que más de 1/3 de la

muestra, tiene una edad comprendida entre 7 y 20 años, por lo que todavía están estudiando o han estudiado Educación Primaria y Secundaria, habiendo recibido la asignatura obligatoria de música y habiendo tocado la flauta dulce. Por otra parte, 1/3 de la muestra tiene una edad comprendida entre 49 y 62 años, por lo que, aunque no hayan recibido estudios de música ni en el colegio ni en el instituto, sí que han estudiado en Escuelas de Música o tocan en bandas.

El resultado obtenido sobre los contenidos musicales recibidos en Educación Primaria (P.7) y en Educación Secundaria (P.9), y la formación instrumental recibida en Educación Primaria (P.8) y en Educación Secundaria (P.10), es debido a que casi la mitad de la muestra está por encima de la edad de 28 años, y en sus planes de estudio anteriores a la LOGSE, no se enseñaba música en las aulas.

Con respecto a los resultados obtenidos sobre los motivos de la elección del trombón/la tuba como instrumento a aprender (P.11), se puede apreciar cómo casi 2/3 de la muestra ha elegido el trombón/la tuba bien porque se lo han recomendado o porque no lo quería escoger nadie y hacía falta para la banda de música. Este hecho muestra cómo estos instrumentos son tan desconocidos para el ciudadano común, pues la elección no se basa en un tipo de gusto u otro, sino en una recomendación o en una necesidad determinada. Se puede apreciar también cómo muy pocos alumnos han recibido conciertos didácticos sobre estos instrumentos, por lo que difícilmente puedan conocerlos si no se los ha enseñado nadie previamente.

En relación a los resultados obtenidos sobre los motivos por los que ahora les gusta a los alumnos el trombón/la tuba (P.14), son debidos al hecho relacionado con el anterior, pues casi 9/10 de la muestra opina que ahora le gusta el instrumento porque lo conoce y sabe cómo suena, cómo funciona y las canciones que puede tocar. De nuevo se pone de manifiesto que el trombón y la tuba son dos grandes desconocidos. Otras opiniones dadas por los alumnos, sobre los motivos de por qué ahora les gusta el trombón o la tuba después de llevar un tiempo con él, ha sido en referencia al modo de dar las clases el profesor (las clases son divertidas, las canciones son bonitas). Esto puede ser debido a que como el trombón y la tuba son dos instrumentos poco conocidos, el

profesor se esfuerza aún más de lo normal en que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de una manera cómoda y divertida para el alumno, para que así obtenga una motivación mayor y no deje de estudiar ese instrumento.

Si se examinan los resultados obtenidos sobre los factores que impiden una mayor predisposición a la hora de elegir el trombón/la tuba como instrumento favorito (P.33), se observa otra vez cómo los mismos alumnos afirman que el principal motivo es que se desconocen esos instrumentos. Otra causa es el pensamiento generalizado de que al ser instrumentos de mayor tamaño que otros de la misma familia como la trompeta, el esfuerzo y la cantidad de aire a emplear para hacerlos sonar es mucho mayor en el trombón o la tuba, que en la trompeta.

Relacionado con la idea anterior, se observan resultados obtenidos sobre la fuerza para hacer sonar el trombón/la tuba frente a otros instrumentos como la trompeta (P.22) y el gasto de aire del trombón/la tuba frente a otros como la trompeta (P.32). Para ello cuanto menor tamaño y sección de tubería posee un instrumento de viento metal, mayor presión de columna de aire hay que ejercer, con lo que cuesta más esfuerzo hacerlo sonar y la velocidad y el gasto de aire por unidad de superficie es mayor que si se ejerce menor presión al aire. Por lo tanto, aunque el diámetro de la boquilla y de la tubería del trombón y la tuba es mayor que el de la trompeta, para poder realizar notas más graves, como la velocidad del aire es menor, no se gasta tanto aire como se piensa que tendría que pasar. Por eso cuando los alumnos de trombón y tuba tocan por primera vez estos instrumentos, se extrañan de la facilidad con que los hacen sonar y del poco aire que se gasta en comparación a la creencia que tenían.

En relación a los resultados obtenidos sobre el precio del trombón y la tuba comparado con una trompeta (P.17), pueden ser debidos a que como los ven de un tamaño mayor, creen que tienen que valer más, cuando la realidad es que un trombón o una tuba tenor valen parecido a una trompeta.

En torno a los resultados obtenidos sobre el precio del trombón y la tuba comparado con un piano/teclado (P.19), sí que tienen la conciencia de

que valen menos, pero esto no parece ser un factor condicionante a la hora de elegirlos, como se puede ver en la pregunta P.33.

En relación a los resultados obtenidos sobre las posibilidades del trombón y la tuba en formar parte en una agrupación musical frente a una trompeta (P.20), frente a un violín (P.21) y frente a un piano/teclado (P.23), puede ser debido a que como la mayoría de los alumnos encuestados tocan en agrupaciones musicales del tipo banda de música de viento y percusión, en estas agrupaciones no hay ni violines ni pianos. Este hecho está relacionado con las preguntas P.26 (participación o no en un grupo musical), P.27 (tipo de grupo musical en que se toca) y P.29 (asistencia a conciertos).

Vinculado con lo anterior, es el resultado obtenido sobre cuáles son los instrumentos que tienen un papel más importante en un grupo musical (P.24) y el por qué (P.25), pues sí que hay conciencia por parte de la mitad de los alumnos encuestados de que todos los instrumentos tienen su grado de importancia porque lo que se busca es el funcionamiento del grupo, pero un tercio de la muestra cree que el papel más importante lo tienen el trombón/la tuba y la trompeta, por el hecho comentado anteriormente de que estos alumnos en su mayoría participan en agrupaciones musicales donde no hay ni violines ni pianos, indiferentemente de que sean más importantes o no.

Como conclusión final, los resultados ponen en evidencia que, entre los alumnos de trombón y tuba de las Escuelas Municipales de Música, existe un desconocimiento general sobre estos instrumentos en la etapa anterior a su aprendizaje y que a medida que aumenta ese conocimiento a través de la interacción profesor-alumno-instrumento, aumenta el interés hacia esos instrumentos, independientemente de que haya unos gustos preestablecidos hacia otros instrumentos.

Por lo tanto, aunque las hipótesis planteadas no han sido corroboradas, el análisis de las diferencias significativas observadas en las tablas de contingencia y en las respuestas del cuestionario ordenadas por ejes, apunta conclusiones interesantes que sugieren la posibilidad de proyectar esta investigación hacia otra que profundice en el estudio sobre la relación existente entre el número de nuevas matrículas de trombón y

tuba en las Escuelas Municipales de Música y la realización de conciertos didácticos sobre esos instrumentos en Centros de Educación Primaria, Centros de Educación Secundaria, Academias de Música y Escuelas Municipales de Música.

6. REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.

Matias, C. (2021). *The Handbook of Critical Theoretical Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.

Suárez, J. C., Recio, P., San Luis, C. y Pozo, P. (2019). *Introducción al Análisis de Datos. Aplicaciones en Psicología y Ciencias de la Salud*. Madrid: Sanz y Torres.

Tajul, M. (2020). *Learning SPSS without Pain*. *A Comprehensive Manual for Data Analysis and Interpretation of Outputs*. Daca: ASA Publications.

PRESENCIA DE LA ILUSTRACIÓN EN EL CINE DE LOS AÑOS 70: INCLUSIÓN DE LA MUERTE EN LA CULTURA EDUCATIVA

JOSÉ MARÍA NACARINO MEJÍAS
Universidad Autónoma de Madrid (España)
FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

1. INTRODUCCIÓN

En las expresiones culturales hoy, la narración cinematográfica cobra fuerza frente a las narraciones tradicionales, apoyándose en cuatro particularidades esenciales: la fuerza del lenguaje único que surge de la fusión entre imagen y sonido, la identificación con un amplio abanico de personajes distintos, la posibilidad de asistir a representaciones con fuerte impacto social como "espectador participante" y la transmisión "en directo" de un acontecimiento.

Todas estas características se potencian aún más en narrativas que tratan el tema de la muerte y confieren al cine un enorme potencial como narrativa contemporánea capaz de explorar y explicar conceptos filosóficos de gran calado como la experiencia de la muerte.

El cine clásico de Hollywood había hecho de la muerte, como de los otros temas importantes de la vida, un tópico dramático y recurrente, vertebrador de muchos de sus relatos. Sin embargo, no sería hasta el año 1967 cuando las grandes productoras empiezan a plantear películas en la que se explorara sin ataduras el tema de la muerte en toda su realidad social y natural, junto con las implicaciones morales y filosóficas que acarrea. El primer factor que propicia esta nueva situación sería el abandono de la aplicación del código Hays en 1967, un código de conducta por el cual se promulgaba qué se podía ver en pantalla y qué no con un carácter censurador y netamente restrictivo. A ello se añadiría

la pérdida de público y un gran vacío artístico a partir de la década de 1960, así como el auge de una televisión que empieza a hacer la competencia al cine.

Los factores anteriores y la aparición de nuevas vanguardias fílmicas, como la *Nouvelle vague* francesa o el Neorrealismo italiano, provoca que se empiece a producir un cambio de paradigma, de un cine hollywoodense considerado cine de productor, a un cine más comprometido con la sociedad y su realidad.

Todo esto permitió la llegada de una serie de cineastas rompedores que redefinirían la noción de cine hollywoodense que se tenía hasta la fecha. Estos artistas empiezan a desarrollar un cine más oscuro, adulto, realista, complejo e inscrito en la contracultura. De este modo, las concepciones de la muerte derivadas del pensamiento de la Ilustración encuentran un altavoz de expresión cultural en películas como "*Johnny cogió su fusil*" (1971), "*Harold y Maude*" (1971), "*El Padrino II*" (1974) o "*Alien*" (1979), que tratan sin complejos temas hasta entonces tabúes relacionados con la muerte como el suicidio, la eutanasia, el fratricidio, la muerte en la infancia o en la adolescencia, etc.

El propósito del presente ensayo, que lleva por título "La actualidad de las expresiones culturales sobre la muerte desde el legado de la Ilustración", es ofrecer una reflexión sobre diversas expresiones culturales actuales relativas a la muerte que derivan en gran medida de los conceptos que fueron introducidos por el pensamiento Ilustrado. El objetivo principal es reflejar la manera en que muchos de esos cambios introducidos por los filósofos ilustrados han sobrevivido hasta nuestros días. Además, se esboza la forma en que dichas aportaciones se manifiestan en la actualidad en una de las expresiones culturales más potentes como es el séptimo arte y, dentro de él, como se manifiestan dentro de su maquinaria industrial de más alcance como es el cine de Hollywood.

Este ensayo aborda En primer lugar, una sucinta aproximación a distintos aportes sobre la muerte que hicieran exponentes del pensamiento ilustrado como fueron Descartes, René Descartes, Jean-Jacques Rousseau, Francis Bacon, John Locke, Voltaire, Immanuel Kant y David Hume. En un segundo lugar, se ofrece un breve repaso de la evolución

histórica en el cine del Siglo XX, en el que se circunscriben temáticas, hasta ese momento inéditas, como la experiencia de muerte y su fuerza comunicativa y educativa.

2. DESARROLLO

2.1 La muerte en la Ilustración

Los pensadores y filósofos del movimiento de la Ilustración sostenían que "el conocimiento humano podía combatir la ignorancia, la tiranía y la superstición para construir una humanidad mejor mediante las luces del conocimiento y de la razón" (Chordá, Martín y González, 2012, p.177). Entre los principales filósofos del movimiento destacan René Descartes, John Locke, Francis Bacon, Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant y David Hume. Todos ellos realizaron distintos aportes al concepto de la muerte.

Para Descartes, el alma es un concepto que se debe considerar totalmente emancipada del cuerpo, y es esta la que da identidad al hombre y su consciencia. Antes de Descartes, la cuestión del lugar en el que acaba el alma al morir había sido examinada desde diferentes ángulos, desencadenado hipótesis y creencias de todo tipo (Palacios, 2005). El filósofo francés defiende la noción de la inmortalidad del alma, argumentando que, aunque el cuerpo cesara de existir, el alma no dejaría de ser lo que es. (Descartes, 1987). De acuerdo con Descartes, existe un dualismo sustancial entre alma y cuerpo, y este dualismo cartesiano allana el camino para la física moderna y también abre la puerta a las creencias religiosas sobre la inmortalidad del alma (Dicker, 2013). En la filosofía de Descartes, el cuerpo se arruina y desaparece, mientras que el alma no. Por ello, aunque el cuerpo y el alma estén unidos, Descartes aboga por la idea de que esta fusión es simplemente accidental y que después de la desaparición del cuerpo que se produce con la muerte, el alma permanecerá. (Landormy, 1967). No obstante, ciertos autores (Marinoff, 1999) sostienen que Descartes olvida el ámbito individual y social del hombre a la hora de extraer sus conclusiones, porque cuando muere un ser querido, una parte del hombre muere con él.

Spinoza, que se constituiría en uno de los sucesores de Descartes más críticos con el filósofo, argumentaba que reflexionar sobre la muerte era un sinsentido, ya que consideraba que lo realmente importante era recapacitar y repensar sobre la vida y su plenitud (Morin, 1974). Este pensamiento ha quedado desfasado en la actualidad, ya que son múltiples los autores que abogan por la importancia de hacer una pedagogía de la muerte, teniendo como base y objetivo la normalización de la misma para favorecer un escenario de educación total de las personas (Arnaiz, 2003; Asensi, 2012; Head y Smith, 2016; Girardi, San Gil y Santillán, 2009; Herrán y Cortina, 2011; Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2001).

Si nos detenemos en Francis Bacon, el considerado padre fundador del Empirismo filosófico y científico destaca por haberse ocupado del concepto de la eutanasia (Von Engelhardt, 2002). Bacon esboza en sus teorías argumentos que justifican el término de la vida en una concepción activa como tal y, al mismo tiempo, están llenos de sugerencias eugenésicas. La eutanasia cambia, con él, a un concepto esencial, un concepto límite de la imagen del ser humano, del concepto de vida y de lo que entendemos como ciencia. También se adentra en la relación biunívoca que se establece entre un paciente y su médico, así como en la solidaridad que se da entre los hombres, prefigurando una línea de pensamiento que se ha mantenido prácticamente hasta la actualidad. Bacon, que también justifica la existencia del suicidio, toma en sus escritos por primera vez la denominación con la que los diversos pensadores venían refiriéndose a la eutanasia y rompe con toda la tradición anterior. Bacon se atreve a enunciar una posibilidad inimaginable para sus predecesores: la muerte de un enfermo a manos del médico, siempre que sea contando con la voluntad del primero (Bacon, 1623).

Immanuel Kant, por su parte, también se ocupó de la inmortalidad del alma. Kant tenía el convencimiento de que los seres humanos se desenvuelven en la vida siguiendo un compás moral y que por esa misma razón se hacen merecedores de una felicidad que no serán capaces de obtener en este mundo. A Kant le movía "el ansia de salvar", y por ello en su pensamiento se establece la inmortalidad del alma para no tener que "pensar la desesperación". En realidad, la afirmación de las

existencias de Dios y de la inmortalidad no son postulados directos: Kant concede gran importancia al sombrío panorama que se abriría ante los seres humanos si algún día se demostrara que tanto la existencia de Dios como de la inmortalidad son afirmaciones falsas. Si se llegara a esa demostración, la noción de la aspiración a un final compasivo para la vida humana quedaría seriamente en entredicho, y la posibilidad de encontrar un sentido metafísico a la existencia quedaría reducido a la nada. Podemos decir que, en general, la concepción cultural que Kant confirió a la inmortalidad del alma sigue teniendo total y plena vigencia en la actualidad. Su "Crítica de la razón pura" se considera una obra que altera para siempre la historia de la filosofía y del pensamiento occidental gozando de vigencia aun en nuestros días (Robles, 2016).

El médico y filósofo inglés John Locke abogó por una prohibición del suicidio apoyada en una condena en clave teológica de la acción de acabar con la propia vida (Solar, 1998).

Locke dice que: "Pese a que se trata de un estado de libertad, ello no quiere decir que sea un estado de absoluta licencia; pues, aunque el hombre que se halla en tal estado disfruta de una libertad incontrolable para disponer de su persona o posesiones, con todo, carece de libertad para destruirse a sí mismo o cualquiera de las criaturas que le pertenecen, a menos que así lo imponga algún fin más noble que el de su mera conservación". (Locke, 1689, p. 205).

Vemos así que, en su filosofía, el poder de disponer de la propia vida supone un antes y un después, un lugar del que parten y al que confluyen las nociones fundamentales de su filosofía política.

Si hablamos de las actitudes hacia la muerte, Voltaire establece que estos talantes se pueden abordar desde diversos puntos de vista y, entre ellos, la existencia de experiencias previas es uno de los factores que no se puede despreciar. En ese sentido Voltaire pone en valor la experiencia como bien necesario para el desarrollo tanto del hombre a lo largo de su vida como de la humanidad a lo largo de los siglos (Aguilera y González, 2009).

Siguiendo el recorrido por la esencia del pensamiento de los filósofos de la Ilustración en relación con las diversas concepciones en torno a la

muerte, damos con Jean-Jacques Rousseau. Este filósofo suizo fue uno de los primeros pensadores que promulgó la idea de que las leyes fueran creadas mediante una voluntad general proveniente de todos los ciudadanos que forman el pueblo. Rousseau pensaba que el hombre es bueno por naturaleza, y la sociedad la responsable de que se corrompa posteriormente. En relación con la pena de muerte, Rousseau permaneció anclado a las ideas dominantes del pensamiento penalista de su época. El razonamiento que expresa Rousseau para justificar la existencia de la pena capital tiene apariencia de irrefutable: "el condenar a un sujeto a morir es garantía de que el Estado habrá de sobrevivir con el resto de individuos que lo integran, y por supuesto que el condenado a morir es aquél que haya quebrantado las condiciones del contrato social, y este quebranto tiene la natural consecuencia de ser excluido de tal convenio" (Zarazúa Martinez, 2005, p. 474). De esta forma, todo individuo que suscribe el contrato social sabe que si algún día se convierte en asesino será sujeto a la pena de muerte.

Por último, a la hora de ahondar en Hume, hay que tener en cuenta que su obra estaba inspirada de forma muy por los racionalistas y por los empiristas. "Su posición se explica en el marco de una concepción antropológica naturalista, que privilegia la vida solo cuando es digna de ser vivida y no suma al hombre en un pozo de angustia y dolor" (Haydée, 2016, p. 19). Su pensamiento aboga, pues, por una clara defensa del concepto de suicidio.

Como vemos, no es fácil encontrar una tesis unificadora en relación con los aportes de la Ilustración en general y sobre la concepción de la muerte en particular. Creemos que se explica principalmente por dos razones: la primera es que el Siglo de las Luces "no se trata de una época de innovación radical, sino de síntesis" (Castany y Pérez, 2010; p. 1) de ideas procedentes de la época clásica y del Renacimiento. La segunda es que la Ilustración fue más un período de debate que de consenso, "atravesada por tensiones internas como las que se producen entre racionalismo y empirismo, universalismo y particularismo, etc." (Castany y Pérez, 2010, p. 2).

Sin embargo, lo que no se puede negar es que cada uno de los filósofos mencionados realiza un nuevo aporte modernizador y enriquecedor en

torno a la concepción de la muerte. Todo este debate toma a la concepción de la muerte como uno de sus referentes, puesto que es un tema que está en la misma esencia de la vida, y del hombre, gracias al humanismo y a un giro antropocéntrico que deja de apuntar a Dios y sitúa al hombre como fin último de todas las acciones humanas. Suceda lo que suceda después de la muerte. Se produce un racionalismo que reduce todo a la razón y la experiencia sensible. Fuera de su horizonte epistemológico y lo que ella no es admisible admite no puede ser creído, fomentando la aparición del ateísmo y agnosticismo tal y como los entendemos en la actualidad.

Esta nueva concepción de la muerte se ve reflejado, incluso, en una cuestión tan prosaica como la creación de la guillotina como instrumento de castigo para aplicar la pena capital. La Revolución francesa fue uno de los cambios culturales y sociales más dramáticos inspirados por la Ilustración y, de hecho, la guillotina se inventó con la intención específica de hacer que la pena capital fuera menos dolorosa de acuerdo con los ideales de la Ilustración, ya que los métodos de ejecución anteriores habían demostrado ser sustancialmente más dolorosos y propensos al error. El legado en la actualidad es patente, ya que en el mundo continúa habiendo decenas de países donde la pena de muerte es legal. Los métodos de ejecución son diversos (ahorcamiento, inyección letal, etc.) pero todos los gobiernos que abogan por la pena capital declaran que la intención es que el reo sufra lo menos posible, una idea cuyo origen surge en la Ilustración. Aun así, hay que reseñar que Amnistía Internacional, en su reporte de 2019, dijo que a pesar de que en dicho año ningún país derogó la pena de muerte, "el deseo de mantener esta pena disminuye entre los países que aún no la han abolido" (International Amnesty, 2020).

En materia de religión, la Ilustración trae consigo una concepción más espiritual, tolerante y plural de la misma. Voltaire escribirá que "en un país donde hay una sola religión, no se puede vivir; en donde hay dos, hay guerra civil; pero en Inglaterra, donde hay treinta, existe paz". Además, el pensamiento ilustrado critica la intolerancia de las formas religiosas tradicionales, rechaza cualquier creencia que no esté cimentada en una noción naturalista de la religión y fomenta la aparición de ateos,

nihilistas o libertinos, planteamientos que irán derivando poco a poco en una concepción del estado laico como lo entendemos en la actualidad.

Otra faceta interesante de la concepción de la muerte que aparece en la Ilustración es la consideración del suicidio a todos los niveles: filosófico, legal, moral, religioso y científico. Frente a la concepción precedente basada, entre otros, en Aristóteles y San Agustín, que abogaban por una condena al suicidio, aparecen una serie de voces intelectuales, como Voltaire, Rousseau y Hume, que defienden el derecho del hombre a elegir el momento de su muerte. Estos pensadores sustentan la posibilidad lícita del suicidio sobre preceptos racionales y demostraciones teóricas, entendiéndolo como un acto de decisión personal (Cuevas, 2011). En la actualidad, el suicidio constituye un grave problema de salud pública y hay un debate de plena actualidad sobre la manera en la que se debe de presentar en los medios de comunicación, las medidas más eficaces para prevenir el suicidio, los temores a un efecto contagio, el estigma que rodean a las conductas suicidas, etc.

Todo ello entronca con la idea de los pensadores ilustrados de empezar a debatir sobre el tema, una idea que luego se traspasaría al ámbito médico y científico a lo largo del s. XIX. De hecho, en el caso de la eutanasia somos testigos de cómo este debate derivado de Hume es una discusión de nuestro tiempo en pleno s.XXI, con diversas posturas a favor y en contra de la misma.

Por último, reseñar que, en el terreno de la jurisprudencia, Cesare Beccaria, notorio filósofo y jurista italiano, publicó en 1764 "*Dei delitti e delle pene*", una obra que está considerada por unanimidad como la piedra sobre la que se asienta la ciencia criminal moderna, el Derecho Penal contemporáneo y la fuente de la que emanan las garantías del procesado tal y como las conocemos hoy. "Beccaria establece la gravedad de los delitos y la proporción de las penas a partir de los principios de la filosofía ilustrada y plantea una dura crítica a los métodos judiciarios de la época, como la tortura o la pena de muerte, ni útil ni necesaria" (Arato, 2002).

2.2 La muerte, educación y cine

Todas estas concepciones filosóficas sobre la muerte procedentes del legado de la ilustración tienen una clara vigencia actual en distintas expresiones como son la literatura, la pintura, la música, la danza, los diseños, las ceremonias, la arquitectura y muchas otras expresiones culturales. A su vez, todas ellas resuenan con fuerza en una de las expresiones culturales más potentes de la actualidad como es el cine.

No existe ninguna cultura conocida que no disponga de sus propios mitos y narraciones. Por otro lado, toda vida tiende a su fin. Las narraciones literarias, pictóricas, musicales, orales o cinematográficas pueden realizar grandes aportaciones que faciliten una mejor compresión de la muerte (Marzabal, 2007).

En las expresiones culturales hoy, la narración cinematográfica cobra fuerza frente a las narraciones tradicionales, apoyándose

La narración cinematográfica surge en el siglo XX y su fuerza frente a las narraciones tradicionales reside en cuatro particularidades esenciales: la fuerza del lenguaje único que surge de la fusión entre imagen y sonido, la identificación con un amplio abanico de personajes distintos, la posibilidad de asistir a representaciones de fuerte impacto social como "espectador participante" y la transmisión "en directo" de un acontecimiento (Herrán y Cortina, 2011).

A nadie escapa que el cine tiene un éxito arrollador como espectáculo de masas. El acceso a las obras audiovisuales es prácticamente ilimitado, por encima de la prensa, los libros o el teatro. Se trata además de una fuente muy importante de esparcimiento para el público en general, y su presencia en la cultura popular es cada vez mayor. Dentro del marco de lo que se conoce como séptimo arte, el cine de Hollywood es la maquinaria industrial que ha tenido a lo largo del siglo XX un mayor alcance como vehículo de trasmisión cultural, un alcance que se ha mantenido e incluso se ha visto aumentado a lo largo de los años trascurridos del siglo XXI. Por ello, supone una gran oportunidad para explorar y explicar conceptos filosóficos de gran calado como la experiencia de la muerte.

En efecto, en la representación cinematográfica es donde mejor se observan todas estas influencias, ya sea pensar la vida y la muerte, el bien y el mal, el ser y la apariencia. El cine posee un enorme potencial como narrativa contemporánea en el mundo de hoy entendiendo el cine como una obra de arte para la reflexión (Deleuze, Bergson, Walter Benjamín, Barthes, Lastra, Gispert, y otros).

La relación entre la experiencia de la muerte y su representación cinematográfica en el cine clásico ha sido tratada con profusión por escritores, críticos o directores de cine como André Bazin, Susan Sontag, Pier Paolo Pasolini o Laura Mulvey (Valenzuela Prado, 2019).

Por otro lado, el cine clásico de Hollywood ha evolucionado con la sociedad, y la maquinaria productiva tan bien engrasada que constituía en sus orígenes, desde los años del cine mudo a la década de los sesenta, empezó a experimentar problemas. La época clásica del cine estadounidense abarca desde comienzos de la década de 1930 hasta mediados de los años 1960. A partir de la década de 1960, los grandes directores como Alfred Hitchcock o John Ford comienzan su declive, la televisión empieza a hacer la competencia al cine y Hollywood parece perder todo contacto con la realidad social del momento (Biskind, 1998).

Todo esto provoca una pérdida de público y un gran vacío artístico. La crisis del monopolio de los estudios, la popularización de la televisión y la aparición de otras vanguardias fílmicas como la *Nouvelle vague* francesa, el Neorrealismo italiano, el *free cinema* inglés y el *cinema novo* de Brasil propiciaron el desarrollo y popularidad de un cine más realista y menos espectacular (De Baecque, 1991). Se empieza a producir, pues, un cambio de paradigma, de un cine hollywoodense considerado cine de productor, a un cine más comprometido con la sociedad y su realidad que reivindicaba, a través de la teoría de l'*auteur* desarrollada por los críticos franceses de la Nouvelle Vague, una sensibilidad cultural, estética y personalísima por parte del director (Biskind, 1998).

Por otro lado, aunque se podría argumentar que el cine de Hollywood siempre ha hecho del tema de la muerte, como de los otros temas importantes de la vida, un tópico dramático y recurrente, vertebrador de muchos de sus relatos (Herrán y Cortina, 2011), no sería hasta el año

1967 cuando las grandes productoras podrían empezar a plantear películas en la que se explorara de forma libre de ataduras el tema de la muerte en toda su realidad social, y natural y todas las implicaciones morales y filosóficas que acarrea. Todo esto sería posible gracias al abandono de la aplicación del código Hays en 1967, un código de conducta de las grandes productoras hollywoodienses por el cual se promulgaba qué se podía ver en pantalla y qué no con un carácter censurador y netamente restrictivo.

Todo esto permitió la llegada de una serie de cineastas rompedores con propuestas tan idiosincráticas como Ingmar Bergman, Stanley Kubrick, Andréi Tarkovski, Sergio Leone o Akira Kurosawa, por poner unos ejemplos (Baxter, 2012; Frayling, 2002; Krohn, 2010). Y estos cineastas y los nuevos acontecimientos de la década de 1970 (el escándalo Watergate en el que las investigaciones de unos reporteros consiguieron forzar la dimisión del presidente de los Estados Unidos; el avispero incontenible producido por el trauma de la guerra de Vietnam; la debacle y el fin del sueño del movimiento hippie con, entre otros sucesos, los asesinatos orquestados por Charles Manson) realimentaron a su vez a una nueva hornada de directores como Martin Scorsese, Francis Ford Coppola, Steven Spielberg, Robert Altman o Peter Bogdanovich (Coppola, 1995; Delome, 2010; Phillips, 2004; Sotinel, 2010).

Estos nuevos directores, denominados el *New Hollywood*, redefinirían la noción de cine hollywoodense que se tenía hasta la fecha, haciendo un cine más oscuro, inscrito en la contracultura, en el que las expresiones de la muerte tenían más preponderancia en películas legendarias como "*Easy Rider*" (1969), "*El padrino*" (1972), "*Apocalypse Now*" (1979) o "*La puerta del cielo*" (1980), por mencionar ejemplos concretos (Bach, 1999).

Diversos autores coinciden en que estas dos fechas marcan el principio y fin de la era en la que los directores y sus guionistas gozaron de mayor libertad para plasmar sus ideas frente al férreo control de los estudios (Bach,1999; Biskind,1998; Thomson, 2008). Efectivamente, la road movie "Easy Rider" (Dennis Hopper, 1969), fue el primer gran éxito del "Nuevo Hollywood", dando el pistoletazo de salida a esta nueva forma de hacer cine basado en narrativas que se basaban o se

interrogaban sobre el concepto de la muerte (Bach, 1999). Este tipo de cine se mantendría a lo largo de la década de los 1970 para llegar a su fin con el estreno de "La puerta del Cielo" (Michael Cimino, 1980), film cuyo fracaso económico motivaría que los estudios tomaran de nuevo el control sobre el contenido de las películas y las reorientaran hacia otro tipo de historias.

3. CONCLUSIONES

La novedad de esta aportación reside en el vacío de un estudio que profundice en ese cambio en el tratamiento de la muerte que se produce en el cine americano de la década de los 1970. Un número notable de películas de este movimiento cinematográfico bebe de expresiones culturales y conceptos introducidos por los filósofos y pensadores en la época de la Ilustración. Más que un movimiento, se podría alegar que el *New Hollywood* es una amalgama heterogénea de creadores y artistas muy distintos, pero que tiene en común la realización de un cine rompedor con el cine clásico que se venía realizando hasta entonces realizando una representación más sincera de temas que se consideraban hasta entonces tabú tanto en el cine como en la sociedad. Algunos de estos temas que se podrían calificar de tabúes son el suicidio, la eutanasia, el fratricidio, la muerte en la infancia o adolescencia, etc., que se trata en películas de consumo masivo tan diversas como "*Johnny cogió su fusil*" (1971), "*Harold y Maude*" (1971), "*El Padrino II*" (1974) o "*Alien*" (1979).

El cine, y la fuerza comunicativa que le acompaña, no son ajenos al escenario educativo. De hecho, la transmisión de conceptos filosóficos complejos a través de imágenes es una herramienta habitual ya desde tiempos de Platón. Por ello, el cine, con su poderosa confluencia de imágenes y sonidos, montaje y subtexto, constituye un magnifico espacio para proponer una pedagogía que sea capaz de ilustrar un tópico tan complejo y una experiencia tan radical como es la concepción de la muerte.

Como conclusión, consideramos que sería interesante lanzar como futura línea de investigación el estudio de esta nueva pedagogía de la

muerte en el cine de los años 70, teniendo en cuenta la importancia del texto fílmico y su valor como herramienta pedagógica e instrumento didáctico. La novedad que aportaría la investigación sobre este tema se basaría en las cuestiones de la formación de nuestras experiencias desde la relación entre nuestras concepciones de la muerte y su representación cinematográfica.

4. AGRADECIMIENTOS

Dra.María del Carmen Lara Nieto, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Filosofía II de la Universidad de Granada, por su cariño, inspiración y apoyo. De igual forma al Dr. Blas González Alba, miembro del grupo de investigación ProCIE HUM-619, por sus enseñanzas sobre la resiliencia y el concepto de la muerte como rito de paso.

5. REFERENCIAS

Aguilera Portales, Rafael E & González Cruz, Joaquín (2009). La muerte como límite antropológico. El problema del sentido de la existencia humana. Gaceta de Antropología, 25 (2), artículo 56.

Amnistía Internacional. Informe anual sobre la pena de muerte. Disponible en: https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/pena-de-muerte/

Arato, F. (2002) La storiografia letteraria del Settecento italiano (Italia): Editorial Pisa, ETS.

Arnaiz, V. (2003). ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? Aula de Innovación Educativa, 122, 36-37.

Asensi, J. (2012). Pedagogía de la muerte a través del cine. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, 13, 218-220.

Bach, Steven (2008). Final Cut: Art, Money, and Ego in the Making of Heaven's Gate, the Film that Sank United Artists (EEUU): Editorial New Market Press.

Bacon, Francis (1623). De dignitate et augmentis scientiarum. a.d. Lat. 594f. (Alemania): Editorial Bad-Cannstatt (1963)

Baxter, John. (2012). Stanley Kubrick: Biografía (EEUU): T&B Editores.

Baxter, John (1996). Steven Spielberg (EEUU): Harper Collins.

Biskind, Peter (1998). Easy riders, Raging bulls (EEUU): Simon & Schuster.

Castany Prado, Bernat & Pérez Leal Pedro J. (2010) Refundar la ilustración: el espíritu de la ilustración de Tzvetan Todorov.Tonos digital: Revista de estudios filológicos, ISSN-e 1577-6921, Nº. 19, 2010

Chordá, Frederic; Martín, Teodoro; González, Isabel Rivero (2012). Diccionario de términos históricos y afines (España): Ediciones AKAL.

Coppola, Eleanor (1995). Notes: on Apocalypse Now (EEUU): Simon & Schuster, Limelight New Jersey

Cortina Selva, Mar & De la Herrán, Agustín. (2011). Pedagogía de la muerte a través del cine (España): Editorial Universitas, S.A.

Cuevas Cervera, F. (2011). Una revisión de las ideas en torno al suicidio en el tránsito de la Ilustración al Romanticismo. Cuadernos De Ilustración Y Romanticismo

De Baecque, Antoine (1991). Les Cahiers du cinéma, Histoire d'une revue (Tomo 1 edición). Cahiers du cinéma. pp. 28 6642- 107 8.)

Delorme, Stéphane (2010). Masters of cinema: Francis Ford Coppola (Francia): Cahiers du Cinema Sarl.

Descartes, R. (1641). Discurso del método; traducción de Arnau Gras, H. 1987 (España): ed. Alhambra.

Dicker, Georges (2013). Descartes: An Analytic and Historical Introduction. (Inglaterra): Ed: OUP.

Frayling, Christopher (2002). Sergio Leone. Algo que ver con la muerte (España): T&B Editores.

Girardi, N., San Gil, M. y Santillán, S. (2009). ¿Qué piensan los ninos acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto? e-Ecleston. Temas de Educación Infantil, 12(2), 1-7.

Haydée Maidana, Susana (2016) La idea de muerte en la antropología de David Hume. Revista Pensamiento. Papeles de filosofía, issn: 1870-6304, Nueva época, año 2, número 3, enero-junio de 2016, (15], pp. 15-29.

Head, B. y Smith, L. (2016). Use of contemporary film as a medium for teaching an online death and grief course. Journal of Social Work in End-of-Life and Palliative Care, 12, 195-213.

Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Introducción a una Pedagogía de la muerte. Educación y Futuro, 17, 131-148.

Herrán, A., González, I., Navarro, M., Bravo, S. y Freire, M. (2001). La muerte: ¿tabú o imperativo educativo? Aula de Innovación Educativa, 106, 62-64.

Krohn, Bill (2010). Masters of cinema: Stanley Kubrick (Francia): Cahiers du Cinema Sarl.

Locke, John (1689). Segundo ensayo sobre el gobierno civil, cap. II § 4-6 (Dos ensayos sobre el gobierno civil, p. 205-207) (España, 1992): Editorial Espasa Calpe.

Landormy, Paul (1967). Descartes y Espinoza. Los grandes filósofos. (España): Editorial Matéu.

Marzabal, Iñigo (2007) Cine, ética y medicina ante el final de la vida: el poder de las metáforas. Revista medical. Cine 3. 23-31.

Morin, E. (1974). El hombre y la muerte (España): Editorial Kairós.

Phillips, Gene D. (2004). The Godfather: the intimate Francis Ford Coppola (EEUU): University Press of Kentucky.

Palacios, V. (2005). La conciencia de la muerte como conciencia de la vida. Revista de Filosofía Thémata, 34, 155-170.

Robles, G. M. La crítica al sujeto en la filosofía de Theodor W. Adorno (2016). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1204/te.1204.pdf

Solar Cayón, José Ignacio (1998). Suicidio y política en John Locke. Derechos y libertades, revista del Instituto Bartolomé de las Casas, Universidad de Cantabria.

Sotinel, Thomas (2010). Masters of cinema: Martin Scorsese (Francia): Cahiers du Cinema Sarl

Thomson, P (2008). La verdadera Historia De Hollywood (EEUU): Editorial t & B.

Valenzuela-Prado, Luis Heriberto (2019). Susan Sontag. Escritura, cinefilia y el cine como dispositivo de pensamiento crítico. Universidad Andrés Bello Aisthesis no.66 Santiago dic. 2019.

Von Engelhardt, Dietrich. La eutanasia entre el acortamiento de la vida y el apoyo a morir: experiencias del pasado, retos del presente vol.8, n.1, pp.55-66. issn 1726-569x (2002) Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2002000100007.

Zarazúa Martínez, Ángel (2005). La seguridad pública en la obra de Juan Jacobo Rousseau: el Contrato Social. Principios de derecho político. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Jurídicas. P. 474.

EL RETO DE LA ENCULTURACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL SIGLO XXI

RAFAEL MARTÍN CASTILLA
UNIR – Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCIÓN

El estudio de las músicas tradicionales forma parte del currículo de enseñanzas obligatorias en Estado Español (Heras, 2021). Ello podría contribuir a fomentar una educación inclusiva durante el periodo formativo del individuo. Sin embargo, es frecuente que, al llevar al aula "otras músicas" basadas en estándares diferentes a los académicos occidentales, dichas músicas sean de algún modo ridiculizadas o infravaloradas. Más problemático aún es el hecho de que, al ridiculizar la música tradicional de un lugar determinado, se está a la vez infravalorando el entorno sociocultural de donde procede dicha música. Los estándares académicos occidentales son los que todavía hoy siguen considerándose como la excelencia universal en gran parte de las producciones musicales de nuestra sociedad. Así, al generarse primero -y transmitirse después- una escala de valores de carácter evolucionista donde "lo nuestro" ocupa la cima y otras manifestaciones son consideradas como estadios intermedios o inferiores, se corre el riesgo de reproducir aquella escala decimonónica en la que fuimos enculturados.

En la sociedad del siglo XXI, multicultural por definición, la docencia en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato adquiere el valor de fundamento para la formación del individuo en áreas no únicamente musicales, ya que la música puede ser utilizada como una herramienta a favor de la interculturalidad y la atención a la diversidad en muy variados ámbitos. En este sentido, es el profesorado quien día a día afronta la necesidad de acompañar la formación musical con la adquisición de valores propios del siglo XXI. Las reflexiones que se

presentan aquí están encaminadas a proporcionar una base para la revisión y actualización de los modelos para la formación intercultural a través de la música. Están dirigidas también a la educación no formal teniendo en cuenta el papel fundamental que juega el profesorado y que siempre es buen momento para afrontar las cuestiones de la integración intercultural.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Como objetivo general, se trata de plantear una reflexión en torno a la enculturación musical escolar en la sociedad del siglo XXI.

La sociedad en el contexto del siglo XXI presenta un panorama muy diverso, en el que la integración intercultural juega un papel prioritario. Dentro del marco legislativo-educativo hay unas orientaciones mediante las cuales se trata de incorporar la enseñanza de determinadas músicas vinculadas a las tradiciones de diferentes regiones tanto de España como del resto del mundo (LOMLOE, 2020). Ello permite que la enculturación, principalmente vinculada al ámbito escolar, ponga el acento en la integración intercultural.

2.2. OBJETIVOS Específicos

Para llevar a cabo este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos.

- Presentar algunos casos reales.
- Plantear casos hipotéticos a partir del contexto actual.
- Presentar la situación en el entorno educativo musical actual.
- Estudiar algunas acciones para lograr una educación intercultural.

Se refieren en realidad a plantear casos, ya sean hipotéticos o reales para confrontarlos con la situación del entorno educativo real y, de este modo, estudiar algún tipo de acción que pudiera emprenderse para lograr una correcta integración intercultural, con la participación de las músicas tradicionales.

3. CASOS. EJEMPLOS Y PARADOJAS

3.1 La deconstrucción del portal de Belén y otras decoraciones navideñas como metáfora del conflicto entre la sociedad tradicional y la posmodernidad

Se presenta a continuación un caso hipotético, tal vez paradigmático de lo que pudo haber sucedido en España hace unos años, en un periodo transicional entre la sociedad tradicional española y la sociedad multicultural actual. Pensemos en un hipotético colegio de Educación Infantil y Primaria de cualquier lugar de España, donde alguien propone montar la decoración navideña. Como se vino haciendo otros años, se dedicará un espacio a instalar el portal de Belén. Pero este año, en el AMPA se comienza a discutir sobre dónde y cómo irán los Reyes Magos, si realmente es necesario que vayan montados en camello, y de qué color debe ser su piel. Otros se preocupan acerca de la idoneidad de las ofrendas animales para regalar al Niño y proponen sustituir la piara de cerdos, el cordero y el pavo por un nutrido lote de hortalizas. Una nueva intervención insiste en la cuestión del color de la piel de los Reyes Magos para llevarlo más allá; quiere que haya paridad en la representación étnica de la totalidad de personajes. ¿Cómo daremos cabida a las personas con capacidades diversas? ¿y a las identidades sexuales diversas? … Después de un largo rato de discusión, alguien termina diciendo que sus creencias están en contra de esta forma de celebración. Que considera que todos los días del año deberían ser celebrados con el mismo entusiasmo y no ubicarlo en una fecha determinada. Otros, entonces, se animan a pedir que se celebren de igual manera las fiestas del calendario judío, musulmán, etc. Finalmente se determina prescindir de esta instalación. Se dedica el espacio a montar un taller de actividades en apoyo a la diversidad y se opta por adornar las instalaciones con luces, estrellas, guirnaldas y figuras geométricas, así como colgar carteles con mensajes genéricos llenos de palabras positivas como Paz, Amor y Felicidad, con la intención de lograr la mayor inclusividad posible.

En la figura 1, al igual que los millares de cuentos políticamente correctos que generalmente con intenciones humorísticas han proliferado en los últimos años, se da buena cuenta de la situación surrealista a la que

se llega. El pastor controlando al ganado con una aplicación desde su teléfono móvil, mientras escucha una bella sinfonía pastoral desde el mismo dispositivo. Unas placas solares en el techo del Portal, la vaca, con el sello 100% *organic*, alimentándose con sustancias libres de gluten y otras modernidades visibles.

FIGURA 1. Hipster Nativity, el portal de Belén para modernos que querrás esta Navidad



Fuente: https://bit.ly/3mbuDV4

Más allá de lo cómico de la Navidad hípster, también es cierto que en muchos municipios se modificó la decoración navideña para reducir la parte más tradicional e incorporar a la vez otros elementos inclusivos con los que más población se pueda identificar. La anecdótica felicitación navideña de "Feliz solsticio de invierno", fuera de cualquier otra valoración ajena a los intereses del presente documento, es un buen ejemplo de la situación descrita y viene muy al caso, como más adelante se muestra. Se rehúyen las alusiones a las tradiciones religiosas en España porque el panorama actual acoge a una gran diversidad cultural y religiosa. Sería conveniente entonces revisar hasta qué punto algunas celebraciones tradicionales han de considerarse exclusivamente religiosas o si, se trascienden estos orígenes religiosos y se convierten en elementos de identidad. A través de experiencias de trabajo de campo propias, se ha evidenciado cómo las celebraciones en honor a los santos patronos trascienden lo religioso y se vinculan también con los sentimientos de identidad y unidad. Se canta, toca, baila o se está frente al santo patrón por motivos que van mucho más allá de unas creencias y ser o no creyente no obsta para sentir que ese es el día de su fiesta, con la que se identifica.

3.2 Expectación de la virgen María, simbolismo y Marcha Real

Se presenta ahora un caso vinculado con las celebraciones festivas, desde su implantación medieval hasta la actualidad, pasando por su expansión a diferentes continentes, con el interés de mostrar cómo las identidades y tradiciones son maleables y manipulables. Son manipulables porque desde posiciones de poder se crean y se llenan de contenido con la finalidad de asentar o fortalecer determinados intereses; maleables en el sentido de que cada usuario lo acepta y lo hace suyo o bien la acomoda según sus propias necesidades y circunstancias, logrando así que la tradición perviva, se intensifique o caiga en el olvido.

La festividad de la Virgen de la "O", de la Expectación de Nuestra Señora, Expectación de la Virgen María, o denominaciones similares, se instauró en el siglo VII por el X Concilio de Toledo. Con ella se quiso unificar las celebraciones destinadas a la virgen María en la liturgia visigótica. En diferentes lugares de la geografía hispana desde el s. XV, esta celebración, el día 18 de diciembre, estuvo muy fuertemente vinculada con el asentamiento de la corona de la mano de la reina Isabel la Católica y del Cardenal Cisneros, obispo de Toledo, confesor y mano derecha de la reina. Hay datos que sugieren que la Reina Católica quiso emplear esta celebración también para imponer la primacía de Toledo y extender su influencia por toda la península, homogeneizando así los dos reinos. También, a través de diferente documentación, se conoce que se quiso que esta celebración tuviera gran aceptación. Se relaciona con las mujeres gestantes, como su protectora y patrona, y también como una festividad con elementos sorpresivos e hilarantes, lo que agradaría a una mayor cantidad de la población (Esteve, 2017; Martín, 2021).

3.2.1. La Virgen de la "O" en Briviesca (Burgos)

Tal vez con la intención, ya comentada, de aligerar la carga religiosa de algunas fiestas, en la celebración de la Virgen de la "O" del año 2015 en Briviesca se emplearon dos enormes figuras, una luna y una estrella, más bien un cometa. De este modo se magnificó la celebración que, en su celebración actual, no deja de ser más que un pasacalles en el que

los niños acompañados por sus padres cantan una coplilla alusiva a "la O" mientras realizan un pasacalles (Martín, 1998). Si bien, la utilización de estas dos grandes figuras cósmicas no son más que anecdóticas y no se dispone de una información detallada acerca de las motivaciones por las que en aquella ocasión entraron en juego, sí resulta evidente, a la luz de sus dimensiones (véanse las figuras 2 y 3), que dichas figuras adquirieron cierta relevancia, dados tanto el tamaño como su ubicación en la Plaza Mayor, así como la gran luminosidad que resalta en la noche por su color.

FIGURA 2. *Luna en la celebración de la festividad de la virgen de la "O" en Briviesca (Burgos), el 18 de diciembre de 2017. Fotografía de Abilio Estefanía.*



Fuente: https://bit.ly/2VWpNAp

FIGURA 3. *Estrella-cometa en la celebración de la festividad de la virgen de la "O" en Briviesca (Burgos), el 18 de diciembre de 2015. Fotografía de Abilio Estefanía.*



Fuente: https://bit.ly/3spAtDc

Se ha mostrado con este ejemplo cómo se logra transferir el foco de atención desde lo religioso hacia lo astral, mediante la incorporación de estas dos nuevas figuras, lo cual permite acoger a una mayor diversidad de público. Más adelante se retomará este caso, combinado con lo que se expone a continuación.

3.2.2. Virgen de Zapopan en Jalisco-Guadalajara (México)

Esta festividad de la Expectación de Nuestra Señora se expandió por todo el territorio hispano, se asentó en tierras de ultramar y se ha mantenido hasta la actualidad. Ello muestra la fuerza con la que se instauró y mantuvo la festividad que, en su día, la Reina Católica supo promover y utilizar en beneficio del asentamiento del poder de la corona de la mano de esta festividad cristiana.

Aunque se celebra en varios lugares de América Latina, el interés se concentra ahora en Jalisco, en la figura de la Nuestra Señora de la Expectación de Zapopan, Nuestra Señora de Zapopan o Virgen de Zapopan, cuya festividad se celebra igualmente el 18 de diciembre, aunque la romería que se hace todos los 12 de octubre, congrega a varios millones de feligreses.

La figura de esta virgen, además, se acompaña de su luna creciente bajo los pies -con una estrella en cada uno de sus extremos- así como la corona de estrellas. Es un caso como tantos otros, ya que el simbolismo de luna y estrellas, se da muy frecuentemente en la iconografía cristiana (véase figura 4). Se percibe entonces que las figuras cósmicas mencionadas antes, tampoco están tan alejadas del simbolismo cristiano.

FIGURA 4. *Virgen de Zapopan. Jalisco-Guadalajara. México*

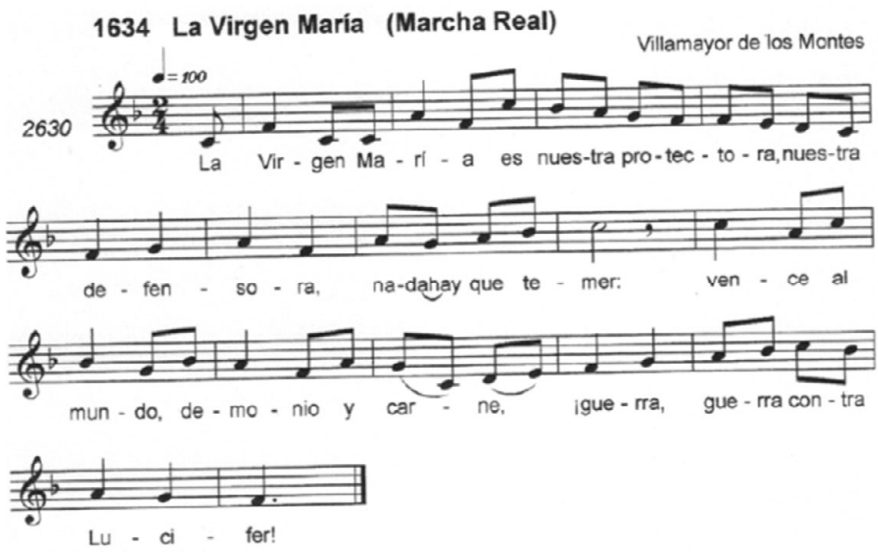


Fuente: https://bit.ly/3AWxaGP

Por los avatares históricos, esta advocación mariana acabó recibiendo también la denominación de La Generala, Reina y Madre de Jalisco. Y es por ello que la celebración de esta festividad tiene también una fuerte significación en el ámbito militar. Así puede apreciarse en la grabación de la ceremonia que tuvo lugar en el año 2015 (18 de Diciembre Solemnidad de Nuestra Señora de la Expectación de Zapopan, 2015, https://bit.ly/3CWIdS0). Pero en esta misma grabación llama mucho la atención que suena el Himno Nacional de España. En numerosos festejos en España se hace sonar todavía dicho himno, es decir, la *Marcha Real* o *Marcha de Granaderos*, pero resulta significativo que, en el caso de la veneración de la Virgen de Zapopan en Jalisco, esta marcha no suena fuera de la iglesia como suele ser más frecuente, sino que se hace sonar en el interior de la misma, durante la celebración de la misa, si bien en la forma cantada conocida como *Himno de la Virgen* (18 de Diciembre Solemnidad de Nuestra Señora de la Expectación de Zapopan, 2015, min. 1,45, https://bit.ly/3CWIdS0). Así se reafirman, en cierto modo, las bases católicas y españolas sobre las que se asentó esta celebración, aunque hoy este origen a duras penas quede en el recuerdo.

En la figura 5 se muestra el registro musical del *Himno de la Virgen* sobre la música de la Marcha Real que se ha podido localizar, aunque por testimonios orales se conoce que así se cantaba antaño en varios lugares España de la geografía española. Se trata de la melodía del actual Himno Nacional de España, con muy leves modificaciones. Se evidencia la identidad melódica con respecto a la grabación registrada en Zapopan -cuyo enlace se presenta en el párrafo precedente-.

FIGURA 5. *Himno a la Virgen en Villamayor de Montes (Burgos)*



Fuente Manzano 2001 (6), 677

3.2.3. Simbolismo. Paradoja de la luna y estrellas – cometa

Una vez presentados los elementos religiosos "tornados a lo profano" que propician, intencionadamente o no, la inclusión de grupos diversos en la fiesta, es interesante plantear alguna paradoja. Ésta viene relacionada con el origen de la celebración de la festividad de la Expectación de la Virgen (festividad de la virgen de la "O", como ya se ha mostrado). Según el calendario juliano (en vigor hasta 1.582 en la Iglesia cristiana occidental), su celebración solía coincidir con el solsticio de invierno -*ante diem XV Kalendas Januari*- (Esteve, 2017, 54) que se indicaba en los anuarios como "*Sol in capricornio"*. Esto es un ejemplo entre tantos, de la costumbre cristiana de hacer coincidir las festividades cristianas con las de algunas fiestas paganas previas, especialmente si disfrutaban de un fuerte arraigo. Y es algo fácil de comprender si se considera que, en lugar de suprimir una fiesta arraigada, resultaría más sencillo aplicar mecanismos de sustitución. Por ejemplo, sustituir la adoración al mayo -tronco recto y pelado hincado en la tierra como signo de fertilidad- por las "Cruces de Mayo".

Es evidente el uso de los astros en la iconografía cristiana y el simbolismo que conlleva. Por eso En el *Apocalipsis* de San Juan (12,1), se lee: "y apareció una gran señal en el cielo, una mujer vestida del sol, con la luna debajo de sus pies y sobre su cabeza una corona de doce estrellas" (*Apocalipsis*, 12, 1). Este fragmento es inspirador de las representaciones marianas en la iconografía a partir del siglo XV, para representar la pureza de la virgen María. Véase como ejemplo la figura 6.

FIGURA 6. *B. E. Murillo (1617-1682). Inmaculada concepción, ca. 1665. Museo del Prado, Madrid*



Fuente: https://bit.ly/2W6MLEj

También la iconografía de las estrellas se encuentra ampliamente representada en el simbolismo cristiano. Si bien la figura que acompañaba las fiestas en Briviesca posee también la cola de un cometa, en la figura que se muestra a continuación, las estrellas son la corona de la Virgen y los rayos emanan de la cabeza de Dios, la similitud con el cometa es grande, como sucede en otra iconografía donde se representan los rayos emanando de la estrella. Véase, en este sentido, la figura 7 en la que se representa *El Paraíso* según el artista italiano Tintoretto.

FIGURA 7. *Jacopo Comin "Tintoretto" (1518-1594). Il Paradiso, ca. 1588-94. Palacio del Dux, Venecia*



Fuente: https://bit.ly/3k3F7mB

3.2.4. "Los rituales anudan los tiempos"

El título que encabeza este subapartado lo enuncia Honorio Velasco, remitiéndose al clásico de la antropología social y cultural, *Los ritos de paso* de Van Gennep (2013):

> "Cuando Van Gennep advertía un esquema secuencial en los ritos de paso, se iniciaba una nueva perspectiva en la comprensión de los rituales. De ella somos herederos cuando hoy subrayamos que los rituales ordenan los tiempos individuales y los tiempos sociales. En principio, al menos, los rituales anudan los tiempos. Por ellos, el tiempo pasado se hace presente y el tiempo futuro se anticipa, es decir, se hace previsto" (Velasco, 1988, 135).

El hecho de que algunas acciones acaben resultando una parodia de lo que realmente se pretende, es algo que no deja de ser paradójico, ya que en cierto modo las figuras de la luna creciente o las estrellas son

elementos cargados de simbolismo religioso cuando lo que aparentemente se buscaba era despojar la fiesta de su carácter cristiano para abrirla al resto de la población actual. La propia veneración de las figuras astrales a su vez alude a las religiones paganas. En el caso de la Expectación de la Virgen María, tanto la amplia aceptación como lo sorpresivo e hilarante ha podido seguirse, aunque escuetamente, a través de la ejemplificación.

No cabe duda de que luna y estrellas también forman parte de la iconografía del Islam como, de uno u otro modo, del judaísmo y otras religiones y etnias, por lo que se podría afirmar que las figuras astronómicas adoradas en tiempos precristianos sirven hoy para aglutinar a una buena parte de la humanidad, sean católicos o no.

Lo expuesto en este apartado tiene como finalidad mostrar cómo las piezas musicales, posean un origen tradicional u otro, acarrean consigo una importante carga de significación que no debería tomarse demasiado a la ligera. Llevar sin más al aula de música una canción procedente de cualquier lugar con la intención de hacer escuchar a los chicos "algo de otro país" puede resultar más problemático que ceñirse al repertorio académico occidental. Por ello es conveniente afrontar la herramienta de la enculturación desde el prisma del conocimiento en profundidad, desde el contexto.

4 MÚSICAS TRADICIONALES EN LAS AULAS DE ESPAÑA

4.1 Actualmente

Se indicaba al comienzo de este trabajo que se usa la música tradicional en las aulas casi como un elemento anecdótico con el que se pretende dar visibilidad a otras realidades socioculturales. Conviene ahora conocer un poco la realidad a pie de aula, en España, qué se pueden encontrar los docentes de las diferentes instituciones educativas. Es frecuente que el perfil del alumnado que converge en las mismas sea muy diverso. Los niveles de partida frecuentemente presentan variabilidad debido a que actualmente hay un muy importante flujo de personas que, en su mayoría, se desplazan desde lugares más desfavorecidos en busca de

nuevas oportunidades. En algunos centros, además, confluyen estudiantes procedentes de orígenes diversos, pero de familias ya asentadas en España desde tiempo atrás, como pueden ser las comunidades gitanas y también procedentes de otras regiones de España. Por su parte, de entre los niños venidos de otros países -principalmente de Europa, Asia, África y América del Sur-, están los que comparten el idioma y los que poseen un idioma de origen distinto. Pero no sólo el idioma constituye una brecha en el nivel del alumnado procedente de orígenes distintos. Las costumbres son uno de los elementos más diferenciadores. Conviene puntualizar, no obstante, que esta descripción se corresponde más bien con colegios e institutos públicos, ya que en el caso de centros privados y concertados el perfil cambia.

En grandes ciudades, una de las dificultades que se suscita entre el alumnado procedente de orígenes diversos es que, lejos de tratar de preservar su identidad, costumbres o su propia música, renuncian a todo ello con el afán de ser aceptados en el nuevo contexto. Es necesario cuestionar si hay o no una integración real ya que, en muchos de estos colegios públicos, los estudiantes de origen nacional están casi ausentes -si se lo pueden permitir, acuden a colegios privados- y los públicos se convierten en guetos, lo cual se convierte en círculo vicioso. En los centros en que acuden las hijas e hijos de emigrantes, suele haber alto índice de fluctuación poblacional; entre el alumnado se presenta la dificultad por el desconocimiento del idioma y ello hace que su aprendizaje se resienta. Lejos de ver esta situación como un conflicto, debería ser considerada una gran oportunidad. Las diferentes administraciones educativas carecen de medios suficientes para afrontar de forma estructurada la cuestión intercultural y así queda en manos de los docentes la aplicación de los recursos que cada cual lleva consigo o que van adquiriendo, para lograr la integración. Ciertamente es necesario admitir que, si hay escasez de medios y guetificación, el reto va a ser grande, pero la recompensa bien lo merece.

Es conveniente cuestionar si son eficaces las acciones que se emprenden en el aula de música para lograr la comprensión e incorporación de las nuevas realidades sociales a nuestro panorama educativo. También es necesario saber cómo se lleva a cabo, aunque esto es realizado por

cada docente de diferentes formas. Por lo general, el punto de partida es el uso de repertorios tradicionales de aquí y de allá; con suerte, se trabaja también con instrumentos musicales tradicionales de diversos orígenes. Sobre ello se ha comentado que, al incorporarse la música tradicional a la asignatura de música, en la que la prioridad la tiene la música académica occidental, el efecto puede ser contraproducente al percibirse -y transmitirse- de manera asimétrica y con escasez de contextualización un tipo y otro de música.

4.2 Equidad Cultural

En este sentido, aun aceptando que se trata de una utopía, el *Llamamiento hacia la Equidad Cultural* gestado por el etnomusicólogo Alan Lomax (1972) es un interesante referente. Según dicho llamamiento, toda manifestación musical del mundo debe ser considerada y estudiada con el mismo interés e intensidad que cualquier otra, sin importar el grado de proximidad a nuestra propia cultura, nivel económico, religioso o la valoración estética de la música. El mero hecho de tratarse de una manifestación humana es suficiente como para merecer su estudio y comprensión. Si esto se pudiera llevar realmente a cabo y esta consideración estuviera universalmente implantada, se habría logrado desmantelar la estructura jerárquica novecentista según la cual la música académica occidental se situaría por encima de cualquier otra manifestación musical humana. Se considera que la equidad cultural es una utopía porque sería prácticamente imposible dedicar el mismo tiempo de estudio a una manifestación cultural alejada que a nuestra propia cultura, sea lo que realmente ésta sea. Sin embargo, sí es necesario abandonar la visión romántica-nacionalista-novecentista que, desde posiciones de poder, se indicaba qué es lo "nuestro", con qué nos debemos sentir identificados y con qué no, y se situaba a la música académica occidental como canon de excelencia. Este cuadro de valores quedó obsoleto. Hoy se acepta, más bien, que resulta más adecuado evaluar a cada sociedad en función de sus propios parámetros y a cada música según sus circunstancias y momento.

Aunque en una institución educativa se intensifica la acción para la enseñanza, Por ejemplo, del idioma propio y su uso, así como la historia

propia del lugar que habitamos, al menos sería muy bueno cuestionar, relativizar o eliminar la escala de valores tan etnocentrista heredada de los nacionalismos románticos en los que se inculcaban unos estándares de excelencia basadas en la premisa de que debíamos identificarnos plenamente con "lo nuestro" y despreciar lo de "los otros", que quedaba por debajo en la jerarquía de valor. Evidentemente, los estándares de calidad con los que se evaluaba toda música son los que cumple a la perfección nuestra propia cultura oficial, dado que la vara de medir procede de la propia cultura occidental para evaluarse a sí misma.

4.3 Temáticas

Para conocer el panorama de la música tradicional que se emplea en las aulas es adecuado realizar una incursión en la temática de los textos de los cantos. Entre las temáticas hay algunas circunstanciales, y otras en las que subyacen los hábitos o circunstancias que en algún momento se dieron en el entorno y que captaron el suficiente interés como para quedar recogido en una canción. Así, los acontecimientos y rasgos personales infrecuentes son sujeto de especial atención en el cancionero popular español. Hay cantos con temáticas sexistas, racistas, de violencia contra las personas y animales, de violaciones, incestos y adulterios, sobre personas con capacidades distintas y otras temáticas truculentas. También son abundantes los cantos vinculados con las celebraciones religiosas propios de las diferentes advocaciones que jalonan el calendario.

Surge entonces la cuestión acerca de qué hacer con todo este tipo de repertorio, si utilizarlo en las aulas y cómo hacerlo. Inicialmente cabe la reacción de rechazarlo por inadecuado. Sin embargo, también puede resultar interesante emplearlo bajo unas determinadas premisas. Es decir, Puede resultar conveniente realizar un trabajo acerca de determinadas actitudes, acontecimientos y circunstancias que se daban en el pasado, con la finalidad de aplicar una visión crítica y provocar que afloren unos sentimientos hacia actitudes que están todavía en el entorno escolar actual, aunque adopten nuevas formas.

En otras asignaturas diferentes a la de música como pueden ser principalmente lengua, historia, conocimiento del medio, religión o ética, el

uso de este tipo de repertorio -principalmente romances, pero no únicamente- también puede resultar de utilidad para el profesorado, permitiendo abordar aspectos de interés para cada una de estas materias.

Valgan sólo como ejemplo las referencias a algunos cantos más o menos conocidos con temáticas dudosas. Hace unos años era muy conocida la canción "*Estaba la pastora*", en la cual se amenaza al gato con cortarle el rabo -o el hocico, según versiones- si toma del queso que ella prepara. El gato hinca la uña en el queso y la pastora le corta el rabo (Díaz, 2015, https://bit.ly/3mdluLt). En el romance de "*La loba parda*", también la loba acaba mal parada, aunque esta vez atacada por los perros pastores (Díaz, 2012, https://bit.ly/3AXv5do). Otra, en tono humorístico, en la que es la mujer quien sale mal parada dice "Si te pega tu marido / No te debes enfadar / te pega porque te quiere / porque te quiere pegar" (Gª Matos, 1977, CD5, pista 23). En el romance de "*Amnón Tamar*" el hijo del rey moro se enamora de su hermana y se dan relaciones no consentidas entre menores y hermanos) (Díaz, 2012, https://bit.ly/3AWdzpY). El rechazo al "moro", "sarraceno", "infiel", etc. también jalona con abundancia el cancionero y es en ocasiones un elemento de enorme arraigo (véanse por ejemplo, la multitud de festividades de *moros y cristianos* que jalonan el calendario festivo peninsular). En el caso del conocido "*Romance de los primos peregrinos*" también se producen estas relaciones, pero son consentidas. Ambos van a Roma a pedir la dispensa papal ("a que los case el papa // porque son primos", "El papa les pregunta / que qué edad tienen / ella le dice que quince / y el diecisiete"). En "*El cura y la criada*" se da noticia de la relación entre ambos personajes con el resultado de un hijo (Calvo, 2017). Y así, infinidad de casos. En una línea similar, Rosa Peñasco presenta las casuísticas que se dan principalmente en la copla, vinculados al derecho de familia. En este trabajo -*La copla sabe de leyes*- se abordan temas como la filiación matrimonial no reconocida, incumplimiento de promesa, homosexualidad, bigamia, adulterio, alcoholismo, perturbaciones mentales, prisión, etc. Ello se suma a las temáticas posibles aplicado, en este caso, a una materia más específica como es la legal (2018).

¿Habría que recuperar ese repertorio, transformar sus textos o dejarlo caer en el olvido sin más? Cada docente tendrá que decidir si pueden resultar de su interés para su contexto y valorar las posibles consecuencias de su uso.

4.4 ¿Hay una "tradición propia" en el contexto actual?

Atrás quedaron hace tiempo los usos de la música tradicional como algo cotidiano y común. Ya no se interpretan los cantos de cosecha pues escasamente se recoge a mano y cuando se hace, es con cuadrillas venidas de lugares distantes. Pero también enmudecieron en gran medida aquellos cantos de juego, las canciones de cuna y tantos otros géneros tradicionales. Estos fueron sustituidos por toda una gama de experiencias a nuestro alcance, a veces a través de los teléfonos móviles y otras aplicaciones y ahora, cuando se celebran actuaciones para un público infantil, por lo general, las músicas ya no son las mismas a las que se les dio el título de "tradicionales". En este escenario hay que admitir que, para las generaciones actuales, "lo nuestro" quedó despojado del sentido identitario tal como se pudo tener anteriormente. ¿Cuál es entonces la verdadera naturaleza de la música propia? Es necesario tomar conciencia de que, para las generaciones más jóvenes, la música predominante es internacional, principalmente pop y la premisa que se perseguía por parte de las pedagogías Orff, Kodaly, etc. de usar el repertorio tradicional como forma de aprendizaje porque era lo que resultaba más familiar, ahora funciona de otro modo. Si la concepción de identidad de grupo era cuestionable años atrás, en cuanto que la generalización es una simplificación del colectivo como si se tratara de un ente homogéneo, más aún ha de cuestionarse en la actualidad (Martí, 1998). No obstante, estas músicas pueden seguir jugando un papel interesante en la formación del individuo. A través de ellas se puede seguir transmitiendo parte de la historia, de los acontecimientos y valores que movieron a las generaciones que les precedieron, comprender algunas cuestiones de su contexto en el pasado, a pesar de que actualmente la música tradicional que un día se interpretó en nuestro entorno es ahora considerada "exótica". Ello es válido independientemente del origen de cada

estudiante y, a la vez, es necesario comprender también que nuestra identidad actualmente debe pasar por un sentido intercultural.

Pero, del mismo modo que en el pasado se fusionaron las tradiciones de cristianos, judíos y musulmanes en una misma tierra, actualmente es necesario dar cabida y aceptar como propia la identidad poliédrica que supone el mundo actual. Concebir que a veces se trabajará sobre las festividades cristianas que jalonan el calendario y la historia de España no es óbice para trabajar también sobre las festividades y celebraciones características de otros lugares o colectivos, sin necesidad de renunciar a los elementos que conformaron la cultura tal como nos ha llegado. Evidentemente, en cada institución educativa y en cada aula habrá que afrontar el reto de una manera diferente y, sin duda, habrá dificultades que sortear en muchas ocasiones. En este sentido es necesario ser paciente, dialogante y estar abiertos a múltiples propuestas considerándolas no un problema sino una oportunidad.

Un ejemplo interesante acerca de la identidad propia se puede encontrar en el caso de la música en Indonesia. Allí se conoce muy bien toda la cultura del *gamelan*, pero el *gambus* pasa totalmente desapercibido a pesar de ser una manifestación de origen islámico y que la población musulmana en Indonesia es muy significativa. ¿Por qué sucede esto? De algún modo se decide qué es lo que representa a un constructo, una abstracción que ha quedado en denominarse "nosotros", el "pueblo", "la nación". Se decide qué es nuestra cultura oficial y, a pesar de que otras manifestaciones culturales coexistan durante siglos, se dictan los estándares, frecuentemente desde una cierta oficialidad. Pero es cada individuo el que en definitiva decide qué tipo de música escucha, a qué tipo de espectáculos acude, qué canta, toca, baila o qué música es la que percibe como "suya".

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha mostrado cómo las tradiciones pasan de unas manos a otras adaptándose a diferentes identidades. Lo que antes servía en una institución educativa -montar el portal de Belén- hoy es una ocasión para proponer nuevas iniciativas; algunos lo consideran adecuado y

otros trasnochado por lo que, como siempre ha sucedido, se opta por actualizarlo, sustituirlo por algo diferente o suprimirlo. Se ha presentado en forma de ejemplo cómo alguna tradición cristiana muy fuertemente fundamentada se instauró como herramienta sustitutiva de festividades paganas anteriores; también las tradiciones se han asentado y difundido con unas intenciones relacionadas con el poder, sea eclesiástico o de la corona. Se han mostrado usos paradójicos de una música tan emblemática como un himno nacional, alejado geográfica y contextualmente de su estándar actual. Y, sin embargo, los participantes de la fiesta se han ido identificando con unos y otros modelos a lo largo del tiempo, amasando y transformando esa tradición hasta poderla percibir como "suya".

Más allá de realizar un esfuerzo por prestar atención hacia la rica diversidad cultural de la que participan las sociedades actuales, dar cabida a otras músicas no debería constituir una renuncia a una determinada identidad, sea la que fuera. Sería ampliar la perspectiva para tomar conciencia de la amplia realidad que nos caracteriza. Por eso, esta apertura ayudaría a conocer desde una perspectiva más amplia muestra propia realidad. Así como en el pasado hubo influencias de diferentes orígenes culturales, ahora también se están recibiendo y ello forma parte de lo que somos, de nuestra realidad, de nuestra identidad.

Cada persona incorporará como propios diferentes elementos musicales y culturales de entre los que constituyen su entorno y además los interpretará de diferente manera. Es necesario ser conscientes de la relevancia que tienen los contextos. Es el aspecto sobre el que convendría poner el acento, esforzarse por incorporar muy diferentes tradiciones y a la vez intensificar el trabajo en relación con las circunstancias en que se tomó contacto con ellas.

Dentro y fuera del aula de música, así como en otras materias, sea música reglada o no, la música debe siempre estar apoyando la integración intercultural. Es la herramienta más emocional -y por tanto, más eficaz- que se introduce en el ser humano desde muy temprana edad y que forma parte de su aprendizaje. Pero es necesario incorporarla dentro de un contexto y una rutina porque si entra en el aula sólo en ocasiones, se fomenta una comparación desde posturas etnocentristas.

Se debe escoger, no únicamente rechazar, sino precisamente seleccionar algunas canciones de forma premeditada para propiciar la incorporación de algunos elementos de discusión y aprendizaje en el aula de música. Hay que valorar la diversidad, atender a las manifestaciones culturales de quienes conviven en el aula, e incluso a lo que no se ha podido conocer de primera mano. Dedicarle tiempo, atención e intensidad y ser conscientes de que con ello se está extrayendo un mayor aprendizaje, también de lo propio, se entienda "lo propio" como se entienda. Es decir, no se trata de lograr una formación inclusiva sino de ampliar el conocimiento de nuestro propio contexto para comprender mejor la realidad del aquí y ahora, pero también del aquí en el pasado.

Un aspecto fundamental en todo este camino es la revisión de los puntos débiles. En las instituciones educativas se plantean, más o menos cotidianamente, otras cuestiones que afectan mucho más que a montar un Portal de Belén, como puede ser llevar la cabeza cubierta, cantar, escribir textos de canciones sexistas, antisistema, antisemitas, anticlericales, violentas, etc. Estas circunstancias no hacen sino aumentar el respeto hacia los docentes que nos han precedido, así como a los actuales y venideros, los que hacen pensar a nuestros hijos y no rehúyen la controversia, pues de ahí se obtendrán los mayores avances interculturales para toda la sociedad.

El profesorado es la pieza clave que, a pesar de la escasez de recursos tanto institucionales oficiales como específicos de sus centros, es el motor que mueve la educación intercultural a través de la carga emocional, de la motivación y la profesionalidad. El profesorado de música realiza una labor encomiable y este documento no deja de ser sino una pieza más, una pequeña aportación dentro de este gran engranaje.

7 BIBLIOGRAFÍA

Calvo G., Díaz, J. (2017). Trovadores y juglares. Romances de tradición oral (CD]. Vaiven/PirosDigital

Coss, G. (2006). Virgen de Zapopan. Flickr. Recuperado de https://www.flickr.com/photos/58741036@N05/5619626765

Díaz, J. (2012). Amnón y Tamar. En Romances Tradicionales. Joaquín Díaz. Warner. (También disponible online en https://funjdiaz.net/joaquin-diaz-canciones-ficha.php?id=209]

Díaz, J. (2012). Romance de la loba parda. En Romances Tradicionales. Joaquín Díaz. Warner. (También disponible online en https://funjdiaz.net/joaquin-diaz-canciones-ficha.php?id=202]

Díaz, J. (2015). Estaba una pastora. En Canciones infantiles del Cancionero Tradicional, Vol.2. Joaquín Díaz. (CD]. Warner Spain. (También disponible online en https://funjdiaz.net/joaquin-diaz-canciones-ficha.php?t=estaba+una+pastora]

Estefanía, A. (2015). Tomadas el 18 de diciembre de 2015. Flickr. Recuperado de https://www.flickr.com/photos/elliodeabi/23568220200/in/photostream/ y de https://www.flickr.com/photos/elliodeabi/23781441861/in/photostream/

Esteve, E. (2017). Santa Maria de la O. Origin and Dissemination of the Feast up to the 16th Century. En Wiesenfeldt, C., Feinen, S. (Eds.). Maria “inter” confessiones. Das Magnificat in der frühen Neuzeit. Brepols. 53-66

Evangelizar con el arte. (s.f.). Símbolos, alegorías e iconografía cristiana. Arte, fe y cultura. Recuperado de https://www.evangelizarconelarte.com/el-lenguaje-secreto-de-los-s%C3%ADmbolos/s%C3%ADmbolos-y-alegor%C3%ADas/

García Matos, M. (1992). Magna Antología del Folklore Musical de España (Interpretada Por El Pueblo Español). (10 CDs]. Hispavox

Heras, R. de las (2021). La música, el movimiento y la danza en Educación. EduSoC Lab. Recuperado de https://www.cseconference.es/post/la-m%C3%BAsica-el-movimiento-y-la-danza-en-educaci%C3%B3n

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Lomax, A. (1972) An Appeal for Cultural Equity. Recuperado de http://culturalequity.org/alan-lomax/appeal

Manzano. M. (2001- 2006). Cancionero popular de de Burgos (7 Vols.). Excma. Diputación Provincial de Burgos

Martí, J. (1998). Culturas en Contacto en nuestra sociedad actual: Algunas reflexiones sobre la pluriculturalidad a través del fenómeno musical. Música oral del Sur: revista internacional, 3, 127-146

Martín. R (2021). Alpuerto

Murillo, B. E. (c. 1665). Inmaculada concepción. Museo del Prado. Recuperado de https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/the-immaculate-conception/41e27983-67d1-4243-87c9-134c7b140586

Peñasco, R (2018). La copla sabe de leyes. El matrimonio, la separación, el divorcio y los hijos en nuestras canciones. UNED

Tintoretto (ca. 1588-94.). Il Paradiso, Palacio del Dux, Venecia. Recuperado de https://www.venetoinside.com/hidden-treasures/post/il-paradiso-by-jacopo-tintoretto-at-the-doges-palace/

Van Gennep, A. (2013). Los ritos de paso. Alianza Editorial

Velasco, H. (1988). Mayo en julio. Rituales festivos en el ciclo anual y el ciclo de la vida. Fiestas y liturgia. Actas del coloquio celebrado en la Casa de Velázquez. Universidad Complutense. 135-151

MÚSICA Y PERTURBACIÓN EMOCIONAL. LA ORIGINALIDAD DE *LA PIANISTA*

CELIA MARTÍNEZ GARCÍA
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La definición del lenguaje musical cinematográfico, apoyado en la tradición operística del s. XIX, se fue puliendo desde el nacimiento mismo del cine en 1895. Esta nueva forma de arte, en la que confluían diferentes manifestaciones artísticas, establecía una continuidad con el drama lírico y daba a la música cada vez mayor relevancia. La afirmación, habitualmente atribuida al productor Jack L. Warner, de que "las películas son fantasía y la fantasía necesita música" (Gorbman, 1987, p. 65) se enmarca en los cánones del clasicismo cinematográfico acuñado en Hollywood y extendido a otras cinematografías occidentales. Así, convertir a la música en un elemento imprescindible en el cine supuso que en ocasiones se entendiese más como una necesidad que como una posibilidad, llegando con frecuencia a saturar hasta el exceso el espacio sonoro.

Asimismo, no sólo desde el punto de vista cuantitativo sino también cualitativo, la música en todas sus vertientes cinematográficas se convirtió en el principal elemento discursivo para la expresión emocional: la experiencia interna de un personaje, su relación con otros, la transmisión de ciertas emociones al espectador, etc. Tanto la comúnmente llamada *música de fondo*, como aquella que pertenece al espacio de la acción, fueron los recursos sistemáticamente empleados para conferir emoción a la escena de manera más eficaz. Estos principios, estandarizados y perpetuados en el *modo de representación institucional*, han sido asumidos como certeros convirtiéndose incluso en la base a partir

de la cual desarrollar todo un corpus teórico sobre la música cinematográfica.

La película *La pianista* (Michael Haneke, 2001) invierte, sin embargo, estos roles habitualmente asociados a la música cinematográfica. La idea convertida en cliché de que los momentos más emocionantes de una película deben tener música quedan subvertidos, dando como resultado una película profundamente perturbadora y emotiva a pesar de la sencillez de su lenguaje.

2. MÚSICA CINEMATOGRÁFICA Y EMOCIÓN. PRÁCTICAS NARRATIVAS FRECUENTES

A pesar de las numerosas variables que han de tenerse en cuenta para entender la respuesta emocional hacia la música cinematográfica, resulta evidente que ésta suscita emociones en el espectador y que la práctica habitual es emplearla en las escenas de mayor intensidad emocional. Algunas de estas variables dependen de los demás elementos discursivos del relato cinematográfico, siendo la música el aspecto central del proceso (Kalinak, 1992, p. 87), con frecuencia debido a "su capacidad para trascender los límites de la imagen visual". Asimismo, Cohen (2001) apunta que se debe a que "simultáneamente puede transmitir muchos tipos de información emocional en su armonía, ritmo, melodía, timbre y tonalidad" (p. 267), y de las ocho funciones que adscribe a la música cinematográfica, seis de ellas tienen un alcance emocional (p. 263).

Desde los planteamientos más tradicionales de la narrativa musical cinematográfica, reiterados y perpetuados en otras formas de hacer cine o en producciones de televisión, parece cumplirse la premisa de asociar una mayor cantidad de música a una escena con una mayor intensidad emocional (tanto en la acción como en los personajes). Esta vertiente cuantitativa puede manifestarse de muy diferentes maneras, poniéndose de especial manifiesto en la asignación de más cantidad de música a personajes femeninos, especialmente en propuestas cinematográficas más tradicionales. Estos aspectos cuantitativos pueden medirse en función del número de minutos, variedad de temas y motivos asociados a

diferentes elementos de la historia, cantidad de canciones preexistentes, saturación orquestal y número de instrumentos o en aspectos relacionados con la dinámica. Desde el punto de vista cualitativo, el tipo de música que se emplea a la hora de sonorizar un espacio o caracterizar un personaje ofrecerá resultados diametralmente opuestos en función del tipo de música elegida. Como plantea Meyer (2001), esta elección puede determinar el tipo de respuesta del oyente, pero donde además del tipo de música, entran en juego variables como las convenciones sociales o la experiencia personal (p. 31). Paralelamente a aspectos cuantitativos y cualitativos, ha de observarse el modo en que ciertos espacios dramáticos o geográficos adquieren una dimensión simbólica y cargada de un componente emocional a partir del empleo de temas musicales. Y de igual modo, como elemento principal de la historia y por tratarse del eje en torno al cual giran los principales aspectos emocionales, la construcción de personajes es determinante a la hora de llevar a cabo la selección musical. No sólo ha de atenderse a qué música se le puede asignar a cada personaje, sino cómo se relaciona con ella, qué pueden decir ciertas elecciones musicales de su relación con otros personajes, si comparte temas con ellos o escenas en las que interpreten, escuchen, bailen o interactúen con alguna pieza musical. Incluso, como afirma Chion (1997), es capaz de traducir "fina y ricamente, sin que ningún otro elemento del cine pueda reemplazarla en esta función, el flujo cambiante de las emociones sentidas por un personaje" (p. 229).

Todas estas variables pueden proporcionar información emocional y concretarse en dos principales manifestaciones musicales frecuentemente empleadas:

a. Empleo de música *diegética* (o música que pertenece al espacio de la acción) para representar las emociones experimentadas o expresadaqs por los personajes o las relaciones de éstos entre sí a través de la música.

b. Empleo de música *no diegética* (comúnmente denominada *música de fondo*) para transmitir emociones a los espectadores, al tratarse de música que no tiene lugar en el mundo de la ficción y sólo los espectadores pueden oír. Según Hoeckner

et al. (2011), la presencia de música puede además producir un cierto contagio emocional favoreciendo la empatía en la percepción de personajes por parte de los espectadores.

Partiendo de estas premisas, y siempre desde los planteamientos más tradicionales de la narrativa musical cinematográfica, se han ido asentando una serie de verdades absolutas y casi inamovibles sobre las implicaciones emocionales que tiene el empleo de la música en el cine. La idea de que "la música mantiene la continuidad de la presencia humana, de la subjetividad" (Chion, 1997, p. 228) ha llevado a saturar el espacio sonoro de muchas producciones hasta el punto de que esta omnipresencia musical se ha convertido en un *telón de fondo* sin ninguna capacidad expresiva. Con frecuencia se obvia el potencial narrativo del silencio, las posibles combinaciones de éste con piezas y diferentes estilos musicales o, como algunas tendencias más propias de cinematografías europeas han demostrado, el simbolismo creado entre la oposición de ambos elementos. El empleo de la música en el cine puede potenciar el efecto de ésta jugando con el factor sorpresa, desmarcándose de prácticas narrativas ya aprendidas o prescindiendo de clichés y otras fórmulas que acaban neutralizados por un uso recurrente y estandarizado. La mayor riqueza y potencial narrativos que puede traer la música en una película se construirá dentro de ésta, dentro de su historia, con y para sus personajes, dentro de su propio universo cinematográfico.

2.1. La llegada de nuevos caminos narrativos

La estandarización de ciertas prácticas musicales culminó durante los años del periodo clásico de Hollywood, definiendo un estilo que, de manera más o menos marcada, ha dado resultados similares en otras cinematografías. A pesar de que el cine haya explorado otros lenguajes especialmente en la segunda mitad del s. XX, la música ha sido uno de los aspectos discursivos que menos ha variado desde planteamientos narrativos. Si bien siempre hubo notables diferencias entre el cine de Hollywood y el cine europeo, la principal y más significativa ruptura se produjo a partir de la década de los '50, tanto en cuanto al tipo de música empleada, como, sobre todo, a la cantidad. Movimientos como el Free Cinema inglés, la Nouvelle Vague francesa o el Nuevo Cine

Alemán comenzaron a prescindir de grandes orquestas y artificios, reduciendo el lenguaje cinematográfico a principios mucho más elementales y sobrios. El empleo del silencio con fines narrativos o estructurales fue explorado dando como resultado propuestas musicales ricas e interesantes y con frecuencia limitadas al uso de la música diegética. Así, el recurso del silencio, o la combinación de silencio y música, favorecieron el desarrollo de otras alternativas narrativas que apostaban por la sobriedad y la sencillez en el lenguaje. La recurrente asociación de que las escenas con mayor intensidad emocional debían ser musicalizadas con grandes pasajes orquestales y una casi omnipresencia musical se fue debilitando y dejando paso a la idea de que el silencio se identificaba con la introspección y con la intimidad, con un acercamiento a lo más profundo de la experiencia interna de los personajes, incluso con un gradual aumento de la emoción o la tensión en la escena representados con la ausencia de música.

Se fue poco a poco constatando que esta construcción narrativa se aproximaba mucho más a la realidad, a una experiencia del cine más pura y directa. Recrear un mundo de ficción tratando de emular el mundo real desde el punto de vista sonoro acercaba la experiencia de los personajes a los espectadores: sus emociones, su relación con otros personajes y su forma de expresarse a través de diferentes piezas musicales, tanto por su uso frecuente, como por la identificación de algunos de ellos con el silencio. Así, en un afán por explorar la experiencia emocional del cine empleando otros lenguajes, se priorizó la selección, muy cuidada en ocasiones, de piezas musicales que definiesen el espacio narrativo de personajes y su universo emocional. La tradicional orquesta clásica en forma de música no diegética fue cediendo espacio al empleo de canciones interpretadas o escuchadas por los protagonistas, es decir, a música diegética dentro del espacio de la acción y siempre justificado desde el punto de vista de la historia.

2.2. El *lenguaje musical* de Michael Haneke

Esta línea rupturista fue la adoptada por el director austríaco Michael Haneke, autor totalmente desvinculado del concepto de cine-espectáculo y cuyo lenguaje se ha destacado por su capacidad expresiva

reduciendo el discurso cinematográfico a lo mínimo, especialmente en algunos de sus títulos. Haneke pertenece al grupo de directores que no entiende la función de la música como un complemento para suplir las carencias de otros elementos discursivos. Con frecuencia, las emociones que no son representadas o transmitidas a través de la acción, el diálogo o los movimientos de cámara, son provocadas a través de la inserción de una serie de pistas musicales. Ante el rechazo de que la música se convierta en un elemento añadido para compensar otros déficits, Haneke (2002) prefiere emplearla en momentos en los que es parte de la historia, justificada desde ese punto de vista y, habitualmente, con una profunda carga simbólica (Artificial Eye).

Lejos de enmarcarse en el movimiento Dogma, Haneke construye un lenguaje sobrio que prescinde de artificios y tiende cada vez más a la simplicidad, pero busca, por encima de todo, la emoción del espectador a través de situaciones desagradables y violentas. Isabelle Huppert (2002), actriz recurrente en su obra y protagonista de *La pianista*, afirma que "Haneke tiene el poder de un ilusionista (…] Provoca lo más insoportable mostrando lo mínimo" (Artificial Eye). En él se cumple la máxima de que la emoción es más brutal si se huye del sentimentalismo. Siguiendo la premisa de la sobriedad de la propia realidad de los espectadores, el director austríaco renuncia a construir en la pantalla un mundo estetizado y lleno de artificios musicales. Muy al contrario, plantea *realidades en la ficción* sin asumir que el silencio es un sinónimo de vacío o de ausencia, sino que puede ser el síntoma de un conjunto de emociones no expresadas o incluso reprimidas, tema recurrente en la obra de Haneke: la represión y control emocionales como concepto psiconalítico.

Lo que para algunos directores o críticos podría suponer un distanciamiento emocional en el uso de la música, para él es un rasgo característico de su filmografía a la hora de expresar, compartir o transmitir emociones. Si bien en algunos de sus títulos la presencia de la música es algo residual en términos cuantitativos, desde del punto de vista de la capacidad expresiva, los puntuales momentos musicales son determinantes para la historia, como en el caso de *Amor* (2012). Sin embargo, es en *La pianista* (2001) donde Haneke da una vuelta de tuerca al

principio de economía musical subvirtiendo las prácticas habituales y empleando un silencio casi ensordecedor en las escenas de mayor intensidad emocional. Esta aparente distancia está arraigada en el carácter *voyeur* de la película, asumiendo la posición del que observa sin implicarse a través del empleo de largas tomas sin cortes, sonido ambiente, una escasa alteración de la escena y, por encima de todo, el uso puntual de pocas piezas musicales.

2.3. La originalidad de *La pianista*

Basada en la novela homónima de Elfriede Jelinek, *La pianista,* escrita y dirigida por Michael Haneke en 2001 y protagonizada por Isabelle Huppert y Benoît Magimel, nos aproxima a uno de los temas recurrentes en la obra del director austríaco: la represión emocional. En este caso, lo hace a través de Erika Kohut, profesora de piano del Conservatorio de Viena que vive con su madre y con la que mantiene una relación considerablemente disfuncional. Además de compartir dormitorio y cama con ella, su madre controla sus horarios, relaciones y actividades fuera del horario laboral, permeando en todos los ámbitos de la vida de Erika la idea del control, el autocontrol y el virtuosismo. Su obsesión es alcanzar un extremo grado de excelencia como pianista en el conservatorio en el que trabaja, donde tiene una relación íntima con uno de sus alumnos, Walter, personaje opuesto a Erika: espontáneo y dispuesto a romper las reglas. Ambos aman la música, pero de manera diferente: él desde una posición más apasionada y emocional, ella desde las normas y la perfección. Hasta su relación queda casi sujeta a un manual de instrucciones -que entrega Erika a Walter por escrito-, estableciendo una mayor distancia emocional entre ellos y constriñendo la pasión al marco de lo regulado.

Entender por tanto a Erika implica conocer los escenarios culturales y simbólicos de la capital austríaca que definen al personaje y que a su vez quedan simbolizados por la música. Más allá de los espacios físicos o geográficos, la selección de piezas musicales y la relación de los personajes con ellas connotan esos lugares dotándolos de una profunda carga simbólica. Además de lo que representa en el Conservatorio de Viena, la pianista es una figura habitual -como espectadora y como

intérprete- en recitales de obras de Franz Schubert frecuentados por las clases más acomodadas de la sociedad austríaca. Estos espacios, simbolizados por la existencia de ciertas prácticas musicales, compositores y repertorios, son escenarios de rectitud y saber estar, de excelencia y virtuosismo. Y, en consecuencia, para Erika se convierten en lugares desvinculados de las emociones, al menos desde el punto de vista de la expresión de las mismas.

Es en realidad en uno de esos recitales donde Erika conoce a Walter, y donde ella es consciente de sus sentimientos hacia él, a pesar de querer rechazarlos. Es tal la importancia que da al deber que el placer queda anulado, adquiriendo formas extrañas y compulsivas. La protagonista entiende las emociones como un síntoma de descontrol contra el que quiere luchar a través de la rigidez mental, la frialdad afectiva y el perfeccionismo en la música. Se va revelando así un personaje con tremendas dificultades para experimentar emociones auténticas, que reprime, controla y canaliza de manera perversa. El comportamiento natural se sustituye por uno artificial; y el deseo sexual provocado por las emociones suscitadas en los encuentros con Walter acaba derivando en la mutilación genital. Parece casi un planteamiento aleccionador autoimpuesto, una suerte de sacrificio por *permitirse* sentir más de lo que considera correcto o virtuoso. En ocasiones, como espectadores podemos casi advertir que para ella la excelencia en el piano es una metáfora de una corrección moral que, si bien no públicamente, admite no tener. La historia de Erika es una historia de sacrificio, la de una joven estudiante que ha vivido para cumplir los estándares marcados por su madre, reprimiéndose y controlándose hasta el punto de la perturbación emocional. Y si bien Erika quiere alcanzar la belleza a través de la música, quiere hacerlo sin amor y sin pasión, ya que para ella todo ha sido una fuente de exigencia y sacrificio marcados por el control y las normas. Se va poco a poco definiendo el principio narrativo principal de la película en la oposición de música y emociones.

3. CONSTRUCCIÓN MUSICAL DEL PERSONAJE PROTAGONISTA

La paradoja es que esta conceptualización narrativa de la música se sustenta en una oposición con las emociones, cuando en realidad lo que la película nos cuenta es una historia de amor entre dos pianistas, dos personajes musicalmente tan ricos. No se trata, sin embargo, de que estén desvinculados o distanciados de los aspectos musicales. Muy al contrario, la protagonista demuestra un dominio profundo y absoluto de la materia musical: autores, obras, repertorios o interpretación, pero todo desde planteamientos racionales e intelectuales, nunca emocionales. Su conocimiento de la música es algo que además trasciende a otros personajes: interpreta, escucha, comparte y transmite sus conocimientos, y establece relaciones con algunos de ellos -estudiantes, intérpretes, profesores y público- a través de la manifestación musical. Su relación con la música es profunda e intensa, pero siempre -y necesariamente- disociada de las emociones.

Se trata en todos los casos de ejemplos de música diegética (excepto en un caso en que se transforma en no diegética y viceversa), de manera que la implicación de personajes con música es más directa y participativa, especialmente porque en la mayoría de las escenas los personajes interactúan con ella o la interpretan. Las escenas musicales tienen lugar eminentemente en el espacio del conservatorio -audiciones, pruebas, clases o conciertos-, y es allí donde oímos música por primera vez, definiéndose como un entorno profesional académico y exigente. El director decidió incluir piezas de J. S Bach -uno de los compositores más empleados en el cine-, Sergei Rachmaninoff y especialmente Franz Schubert. Si bien algunas de las obras habían sido ya incluidas en la novela de Jelinek, Haneke se encargó de seleccionar la gran parte de la música, demostrando así su amor por los *Lieder* de Schubert (Schiefer, 2001). De hecho, casi desde el inicio de la película, sabemos que Erika es especialista en este compositor, profundamente vinculado a la ciudad de Viena y el más interpretado y compartido en la historia. Tanto la protagonista como su relación con Walter están definidas por este compositor y la carga simbólica que se le adscribe.

Chion (1997) afirma que “en el cine francés, amante de la reserva sentimental, se utiliza a menudo a Schubert para los pasajes más púdicos, como músico de la angustia individual, del sufrimiento tras la máscara alegre “ (p. 258), lo cual podría entenderse como una constatación de ese intento de esconder o reprimir emociones que vemos en las escenas musicales de Erika. Para Haneke (2002), la perfección que busca en la música no es otra cosa que una forma de protegerse, mostrando una “intelectualidad fría que es muy fuerte” (Artificial Eye) pero que no es otra cosa que una forma de establecer distancia emocional entre ella y otros personajes.

Nos encontramos así con una serie de elementos narrativos que, desde planteamientos más tradicionales, se hubieran resuelto de otra manera: escenario de la historia en Viena, relación entre una profesora y un estudiante, la música como vínculo -y más en concreto la obra de Schubert, convertida en el hecho musical compartido-, la intimidad de las clases en el conservatorio, etc. La resolución narrativa que hace Haneke de las diferentes escenas que comparten los protagonistas no radica en usos románticos o *romantizados* de las piezas musicales, no se apoya en los planteamientos del cine clásico en los que en los momentos de mayor emoción o agitación interna de los personajes, se hubieran empleado las piezas de Schubert o Rachmaninoff, respectivamente. La selección musical que hace Haneke, y en especial el uso que le da, se convierte precisamente en símbolo de lo opuesto.

En esta misma línea, la presentación que se hace de la protagonista carece de música, para a continuación aproximarnos al personaje en uno de los escenarios que más la definen: el Conservatorio de Viena. Aún durante los títulos de crédito iniciales, conocemos su faceta docente con diferentes alumnos a través del uso de varias piezas musicales. Pero será en la siguiente escena, un recital de piano, donde Erika conoce a Walter. Después de la interpretación de ella y tras haber conversado unos minutos, es él quien toca, quedando ella impresionada por su talento. Sin embargo, esta escena de su primer encuentro no fija los códigos narrativo-musicales que se van a emplear en el resto de la película. Parece crear el vínculo musical entre ambos en términos más convencionales de música cinematográfica, cuando en realidad lo que hace

Haneke es subvertir todos estos principios y decirnos lo contrario: que para Erika música y emociones no están vinculadas, hasta el punto de desear reprimirlas y no mostrarlas.

Una vez que él personaje ha sido presentado al espectador, si bien la gramática musical no ha quedado del todo definida, vemos en escenas posteriores cómo la protagonista se enfrenta a ciertas emociones en sus encuentros con Walter. Ocurre de nuevo cuando éste hace su prueba para entrar en el conservatorio, momento en que se puede apreciar que Erika trata de reprimir sus emociones por todos los medios. Esa agitación interna no viene provocada por la música o la emoción que ésta le puede proporcionar, sino por los sentimientos hacia él. Isabelle Huppert (2002) cree que Haneke no quería caer en cierto sentimentalismo derivado de esa escena; que, en lugar de dejarse arrastrar por emociones demasiado fáciles, era mejor concentrarse en la perfección de la interpretación, en el virtuosismo (Artificial Eye). Para ella, lo que el mundo de la música y el virtuosismo representan es algo incompatible con las emociones y ese juego de seducción que es para Walter tocar el piano. Le parece que su interepretación es pomposa y arrogante y reconocer su calidad es mostrar debilidad, algo que una persona de su altura intelectual nunca debería permitirse. Pero hasta tal punto llega el intento de represión, que esa misma noche, probablemente como reacción a su deseo, llega a su propia mutilación genital. A pesar de que la música esté presente en algunos de los encuentros con Walter, es la combinación con silencio lo que más nos dice sobre la experiencia interna de Erika.

El momento más revelador, tanto para el espectador como para Walter, de cómo la protagonista se enfrenta a sus emociones tiene lugar en la escena en la que él está tocando la Sonata nº 20 de Schubert en una de sus lecciones de piano. La escena parece estar dotada de un intimismo casi romántico, especialmente por el plano cenital inicial de las manos de Walter sobre el teclado y la proximidad de las piernas de ella. Pero el momento queda interrumpido por la brusquedad de las palabras de la profesora al hacer indicaciones sobre la dinámica con la que debe interpretarse la pieza. La propia composición, el modo en que debe ser interpretada e incluso algunos aspectos biográficos de Schubert son empleados como reproche: “Era bastante feo, ¿lo sabía? Con su físico,

nada puede herirle" (Haneke, 2002). La música se convierte así en escudo y casi en arma, en una excusa para mantener distancia con Walter, o como él mismo afirma "para destruir lo que podría unirnos" (Haneke, 2002). Ante su incapacidad de dejarse llevar y sentir, decide levantarse y comienza a toser, una forma de ahogar emociones que no se permite vivir, y donde Haneke decide *sonorizar con el silencio* una de las escenas de mayor tensión emocional. Lo más paradójico de la escena, que se revela como una perfecta síntesis de la película, es que les une la música, pero no la disfrutan juntos. La experiencia que Erika tiene de la música no tiene que ver con el placer, ni siquiera con emociones negativas, sino con el control y las normas. Wrye (2007) considera que las clases de piano y el propio acto de amar son formas de mantener distancia (p. 461), una forma de lograr el control que no tiene sobre su vida personal. Se aproxima a la música desde la absoluta racionalización y zanja la discusión con Walter diciendo: "no tengo sentimientos, métase eso en la cabeza. Y si alguna vez los tuviera, nunca vencerían sobre mi inteligencia" (Haneke, 2001).

3. 1. Perturbación emocional en *La pianista*

La escena del *sex shop* es una de las que más claramente muestran los *dos mundos* del personaje de Erika: virtuosismo y perversión. Tras finalizar un ensayo con un grupo de cámara, la música, que previamente se podía apreciar como música diegética, pasa a un nivel no diegético mientras vemos a Erika dirigirse a un centro comercial. Allí entra en la cabina de un *sex shop* y mientras ve pornografía y huele el pañuelo que el cliente anterior había tirado a la papelera, podemos oír la pieza musical que Haneke ha elegido para la escena: el Trío para piano nº 2 en Mi B Mayor de Franz Schubert. Wyatt (2005) considera que "esta irónica oposición de sonido e imagen, de música sublime con imágenes pornográficas o una perversa sexualidad, deconstruye los discursos de la alta cultura" (p. 455). Según prácticas musicales y cinematográficas más clásicas, la música parece estar diciéndonos lo contrario a la imagen, o parecen asimilarse conceptos que en realidad *deberían ser* opuestos. Sin embargo, la escena tiene una profunda relevancia a la hora de definir al personaje, ya que en la protagonista conviven estos dos

mundos. El conflicto que música e imagen generan construye la esencia misma de las dinámicas emocionales de Erika. Estos elementos aparentemente irreconciliables son una muestra de cómo los (auto)impuestos niveles de exigencia y perfección en el mundo de virtuosismo (casi moral) en el que se mueve han sido canalizados en forma de este tipo de compulsiones. Desde una perspectiva esencialmente narrativa, la escena posiciona la música en un lugar unívoco; si bien incialmente puede resultar confuso para el espectador, a medida que avanza la película, se va clarificando el significado que tiene el componente musical en la vida de Erika.

Conocemos algo mejor a la protagonista a través del personaje de su alumna, una suerte de *alter ego* del que se sirve Haneke para contarnos la historia de la protagonista, a la que vemos aún extremadamente unida al vínculo materno, tóxico y protector a partes iguales. El director parece casi decirnos que dañar a la alumna -otra variante de mutilación- es una forma de dañarse a sí misma, en la línea de sus inclinaciones sadomasoquistas y con la necesidad de ser dominada, castigada y casi infantilizada.

En *La pianista* se comparten momentos de intimidad, piezas musicales y emoción entre los dos personajes, pero no siempre coinciden ni parecen ser unos consecuencia de los otros. La presencia de música en la película nos habla de aspectos técnicos o interpretativos de tales obras, no del mundo interior de la protagonista; de todo ello, de hecho, no hay manifestación musical. Se rompe así uno de los principios básicos y más asumidos de las funciones narrativas de la música cinematográfica. Resulta interesante, sin embargo, cómo al hilo de las respuestas emocionales, Meyer (2001) considera que "no necesitan dar lugar a un comportamiento manifiesto, observable (…] el sentimiento emocional o afecto es más intenso precisamente en aquellos casos en que la sensación no da lugar o no adopta la forma de un comportamiento manifiesto" (p. 30).

4. CONCLUSIONES

El ejemplo de *La pianista* y del uso narrativo que se hace de la música demuestran que los postulados que están profundamente asumidos acerca de la función de los elementos musicales en el discurso cinematográfico no han de tomarse como verdades absolutas. Subvertir los roles tradicionales, evitar clichés -a pesar de su demostrada eficacia- o jugar con las posibilidades del silencio como principal exponente de tensión emocional da como resultado una película sencilla y sobria en su lenguaje, pero tremendamente perturbadora.

La originalidad del planteamiento musical de esta película radica, por tanto, en los siguientes principios:

- Menor cantidad de música que en la mayoría de las producciones contemporáneas; sólo música diegética, interpretada por los personajes, preexistente y clásica.
- Empleo del silencio en oposición y combinación con la música con fines narrativos y simbólicos.
- Construcción de un personaje protagonista vinculado a la música de manera inseparable a muchos niveles, pero cuya expresión interna no queda representada por elementos musicales.
- Asociación de la música a la ausencia o represión de emociones, la frialdad afectiva o la extrema racionalización.

Este planteamiento de la narrativa musical cinematográfica, si bien no es exclusivo de esta película, se pone claramente de manifiesto en esta obra de Haneke. La película cuenta con todos los elementos a su disposición para plantear una resolución narrativa totalmente diferente. Sin embargo, en una interesante vuelta de tuerca a las líneas rupturistas por las que el cine europeo de posguerra apostó, *La pianista* es capaz de romper cánones de manera poderosa con un reducido número de elementos.

En una clara oposición a lo que podría haberse esperado de una historia de amor que tiene lugar en Viena entre dos pianistas, en esta película la

música no une emocionalmente a los personajes. Muy al contrario, los separa, siendo empleada por su protagonista para establecer una distancia emocional y afectiva entre ellos. El estado emocional de este personaje, su evolución y agitación interna están desvinculados de las piezas musicales. La interpetación, enseñanza o escucha de la música no se corresponden con la expresión de sus sentimientos o emociones, a pesar de que sea ella la que interprete obras de su compositor favorito. Así, la originalidad y eficacia narrativas de *La pianista* radican en la asociación de la música con otros aspectos más relacionados con lo racional y lo intelectual, pero sobre todo con la ausencia de emoción. La fórmula narrativa que emplea Haneke para *sonorizar* los momentos de mayor tensión emocional entre los protagonistas es prescindir de música.

5. REFERENCIAS

Chion, M. (1997). La música en el cine. Paidós.

Cohen, A. J. (2001). Music as a source of emotion in film. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 249–272). Oxford University Press.

Gorbman, C. (1987). Unheard melodies. Narrative film music. Indiana University Press.

Hoecker et al. (2011). Film Music Influences How Viewers Relate to Movie Characters. In Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 5 (2), (pp. 146–153). American Psychological Association.

Kalinak, K. (1992). Settling the score. University of Wisconsin Press.

Material extra de la edición en DVD de *La pianista* (2002). Artificial Eye.

Meyer, L. B. (2001). Emoción y significado en la música. Alianza Editorial.

Schiefer, K. (2001). Michael Haneke talks about THE PIANO TEACHER. In All you can watch. Recuperado de: https://www.austrianfilms.com/news/en/bodymichael_haneke_talks_about_the_piano_teacher_body

Wyatt, J. (2005). Jouissance and desire in Michael Haneke's The piano teacher. In American Imago, 62(4). The Johns Hopkins University Press.

Wrye, H. K., (2007) Perversion annihilates creativity and love: a passion for destruction in haneke's the piano teacher. IN PSYCHOANALYTIC INQUIRY, 27 (4). PROQUEST CENTRAL.

MÉTODO GIM: IMAGINACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA. UNA PROPUESTA PARA ESCUELAS DE PRIMARIA

DAVID GAMELLA GONZÁLEZ
Universidad Internacional de la Rioja
MANUEL TIZÓN DÍAZ
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

> *"Las ideas son como peces. Si deseas capturar pequeños peces, puedes permanecer en la superficie. Pero si quieres atrapar al pez grande, debes hacer un viaje a las profundidades. Ahí, los peces son más poderosos, puros, abstractos y hermoso. Lynch, D". (2006) en Atrapa al pez dorado.*

La metáfora de la mente como un escenario o pantalla sobre la que se proyectan las construcciones mentales imaginadas puede ser un buen punto de partida para reflexionar acerca del poder de visualización de nuestra mente. Salvaremos todas las disquisiciones de los neurocientíficos cognitivos en torno a la simplicidad de esta idea[115] porque, más allá de tratar de explicar el funcionamiento mental, nuestro enfoque se centra en plantear la utilidad de esta cualidad en el contexto de la escuela y del impulso que la música comporta. Somos la única especie capaz de imaginar y recordar, de gestionar el pasado y el futuro (Bruner y Aller, 2021). Esas ideas que ideamos, las imágenes que visualizamos y las emociones que de ellas se desprenden, son una fuente de

[115] La mente como un teatro implica que habría un espectador observando, lo cual genera la cuestión de quien observa a ese observador y no resuelve a explicar nada. Entre las teorías más aceptadas en la actualidad destacamos la de Stanislas Dehaene (2014) quien propone un modelo en el que la red neuronal denominada "Espacio Global-Neuronal de Trabajo" se ocupa de da acceso a aquellos datos importantes mediante un proceso de confluencia regional en el que la información de cada zona del cerebro está a disposición de todas las demás.

asociaciones capaces de ayudarnos a construir una experiencia fortalecida del yo necesaria para el aprendizaje para la vida.

Todos hemos podido constatar el gran poder evocador de la música y cómo amplifica nuestro mundo sensorial. Hemos experimentado cómo una melodía rescata de inmediato situaciones ancladas en la memoria reviviéndolas de forma casi mágica o cómo nos induce a ensoñar y crear imágenes mentales. La música afecta además a nuestros estados de ánimo, colorea emocionalmente los contenidos que pasan en ese gran teatro de la mente. Desarrollar la capacidad de autoobservación en los menores, de proyección y visualización en el encuentro consigo mismos, es una herramienta importante en el seno de las escuelas para enseñar a escucharnos y atendernos, en línea con el primer escalón del desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 2019).

1.1 Las imágenes mentales

Hablamos de la capacidad de imaginar esa cualidad que ha cautivado a diversas disciplinas a lo largo de la historia. Santa Teresa llamaba a la imaginación la "loca de la casa" (Serés, 2015), esa que a veces no somos capaces de controlar cuando queremos estudiar, leer, o cuando queremos focalizar la atención en algo.

La neurociencia nos dice que la imaginación, hiperactiva y pertinaz, nos permite experimentar sensaciones sin que ciertos estímulos estén presentes, y, que esto se debe a un conjunto de redes distribuidas a lo largo de todo el cerebro, las cuales, son capaces de elaborar profusos procesos neuronales en las que el precuneo (corteza parietal) cumple un rol esencial (Bruner et al. 2014; Bruner y Pereira, 2020). Entre sus funciones destaca el integrar la información del córtex visual y la somática proveniente del propio cuerpo en relación con el ambiente (lo social, lo físico y lo cronológico), generando así un espacio virtual implicado en la imaginación y en la capacidad de simulación.

Siguiendo a Agnati et al. (2013) definiremos la imaginería implícita como la capacidad de producción de imágenes mentales asociadas a la memoria, y por tanto, no provenientes directamente de los sentidos, y la imaginación, como la condición de los circuitos neuronales para

reunir de forma nueva imágenes que provienen directamente de los sentidos. Ambos procesos parecen estar íntimamente relacionados, aportando, de este modo, significado a la experiencia, dando profundidad a su comprensión, diversificando los enfoques de cualquier fenómeno y pudiendo resolver el fin de una acción sin llegar a realizarla.

El sustrato neurobiológico de la imaginación nos indica que es imprescindible contar con una autoconsciencia plenamente desarrollada, de la que son responsables las neuronas Von Economo (VEN), implicadas a su vez en procesos de reconocimiento emocional social (Evrard et al., 2012). Esa capacidad de imaginar, lejos de tener una función meramente representativa, nos procura un material con el que elaborar y procesar una personal traducción del mundo y de nosotros en él. Es decir, va más allá de ser un reflejo externo, de ser un eco proporcionado por los órganos de los sentidos. Abraham y Bubic (2015) proponen que este manejo de la información es posible gracias a la memoria semántica en el que participan funciones de adquisición, representación, almacenamiento y recuperación de los conceptos.

Además de la semántica, implica a la memoria episódica y a la memoria de trabajo. Requiere de los circuitos de simulación mental, de navegación espacial y de visualización. Activa las áreas atencionales, interoceptivas y propioceptivas, es decir, es una compleja construcción cognitiva. Este engranaje mental permite la recuperación de episodios pasados y su elaboración en el presente, así como la posibilidad de trabajar de forma prospectiva, anticipando nuestra situación en un espacio y un tiempo futuros. Con la imaginación damos respuesta al qué (concreción conceptual), al porqué (razón explicativa), al dónde (otorgando una espacialidad), al cuándo fue (elaboración del pasado), al cuándo será (elaboración del futuro), cuándo sería (barajando hipótesis) y al que sí (planteando posibilidades y alternativas), tal y como apuntan Abraham y Bubic (2015).

Esa imagen mental es el resultado de reensamblar en la mente un conjunto de recortes de piezas previas (Vyshedskiy, 2016), tal y como si fuera un *collage*. Cada nueva unidad ha de sincronizarse temporalmente organizando un conjunto distante de redes que aportan sus servicios y que, para lograr este fin, preparan, incuban, afloran y manifiestan la

proyección de la imagen en ese gran telón de la consciencia. De esta imagen se suceden otras, asociadas a su vez a nuevas sensaciones que afectan al sentido del tacto, al olfato, a la conductividad epidérmica, a las emociones, …

La capacidad de imaginar y proyectar no es solo una cualidad de los y las artistas o de la gente creativa, aunque en ellos claramente está hiperdesarrollada (Csikszentmihalyi, 1998). Hacer la compra, cocinar, decidir por donde llegar a un destino con el coche son tareas cotidianas que implican imaginar, visualizar, preconcebir cual es la opción más plausible.

1.2 Imaginación y música

Las imágenes mentales pueden surgir de varias maneras, la primera se establece en el terrero de la modelización, es decir, se produce cuando se establece una analogía entre lo que suena y lo que se imagina (Juslin & Västfjäll, 2008). Según Kövecses (2000), se encuentran metáforas emocionales, por ejemplo, contorno melódico ascendente con la felicidad creciente, o, dinámicas de fuerza vinculadas a los afectos de vitalidad. Alf Gabrielsson (2011) cataloga una serie de analogías de carácter similar en respuestas de sujetos como “notas girando como copos de nieve en el aire” o “las notas como el oleaje marítimo”.

El segundo tipo se vincula a cómo se creo una música concreta. Por ejemplo, canciones como Money for Nothing de los Dire Straits es una crítica a uno de los empleados de un centro de venta de electrodomésticos. Este empleado decía de un modo chulesco que tocar un instrumento no era trabajar (Bricio, 2016). O temas dramáticos como The Show Must Go On, una obra escrita por Freddy Mercury en su inminente y dramático final (Casas, 2019).

El tercer tipo se establece en un terreno de mayor complejidad: la música como reflejo de nuestra situación emocional. De hecho, autores como Reed Larson (1995) afirman que la construcción del yo y la música forman un nexo inseparable para los adolescentes; la música es como una fantasía para explorar posibles yoes.

Resulta de gran relevancia el hecho de que las imágenes mentales puedan tener una respuesta tan fuerte como las reales. ¿Cuál podría ser la razón? Dice Patrik Juslin (2019):

> "La respuesta es que algunas partes del cerebro tratan estas imágenes como "reales". Las imágenes mentales son una forma de "simulación mental" y son tan buenas que pueden engañar a tu cuerpo. Solo considere el poder de las fantasías sexuales" (Juslin, 2019, p. 334)

Que nuestra mente no distinga entre lo real y lo irreal en ciertos niveles, se basa en el hecho de que se activen simultáneamente varios mecanismos en distintos niveles de nuestro cerebro. Además, hay evidencia de que las imágenes evocan respuestas emocionales más fuertes que el procesamiento verbal (Holmes et al., 2008), por lo que podemos inferir su importancia.

En Musicoterapia, Helen Bonny es una de las terapeutas de referencia en este campo, quien establece un protocolo específico para propiciar este proceso (Bruscia y Grocke, 2002); hablaremos de esto en el siguiente apartado. En todo caso, dentro de este protocolo, hay algunas coincidencias con uno de los experimentos realizados hace más de 30 años por John Osborne (1980) (citado en Juslin, 2019), en donde la experiencia se realiza con iluminación tenue y suelo con moqueta. En este experimento se pidió a los participantes que se tumbaran en el suelo, haciendo un breve ejercicio de relajación antes de la prueba. Luego se les pidió que prestaran atención focalizada única y exclusivamente en la música. Después se les instó a que contaran en detalle las respuestas emocionales que tuvieron. Se demostró una importante prevalencia en las respuestas de los sujetos en torno a las imágenes mentales. Se sugiere de este modo, que las imágenes evocadas pueden ser más frecuentes en contextos determinados. Huelga decir lo beneficiosa que puede ser esta experiencia para los sujetos, Mckinney y cols. (1997) demuestran que a través de este tipo de terapia se pueden reducir los niveles de cortisol.

Por todo lo anterior, que emerjan o no imágenes mentales depende fuertemente del contexto, ya que, cuestiones como la iluminación, la posición, la atención que se haga o si se cuenta o no una historia previa pueden condicionar las respuestas. De esto último, Jonna Vuoskoski y

Tuomas Eerola (2015) llevan a cabo un experimento con sujetos contándoles a unos una historia previa, mientras que a otros no; los sujetos con historia previa etiquetaron las piezas tristes como más tristes. Podemos imaginar, Por ejemplo, contar a los sujetos antes de la escucha la historia de la canción de Eric Clapton Tears in Heaven, una obra dedicada a su hijo fallecido a los 4 años en un trágico accidente.

Con todo, las imágenes mentales parecen ser muy frecuentes cuando se escucha música, y estas, pueden a su vez modificar la experiencia, incluyendo las emociones y en consecuencia cambiar el estado de ánimo.

1.3 Bonny Method Guided Imagery Music (BMGIM)

En el contexto terapéutico la música cumple con una funcionalidad evocativa e inductora capaz de producir cambios en la psique de los pacientes. En musicoterapia, esta metodología es conocida como GIM (*guided imagery music*/*imágenes y música guiadas)* y fue originalmente desarrollado por Helen Bonny al comienzo de los años 70 del pasado siglo.

La cualidad proyectiva de la música tiene una notoria influencia terapéutica basada en la capacidad de sumergir a los usuarios en una experiencia de recuerdos, recreaciones y visualizaciones capaces de generar sensaciones asociadas. Esto permite explorar la conciencia para producir procesos de curación, de psicoterapia o de autodesarrollo y trabajo espiritual (Bruscia, 2002). Los usuarios escuchan programas de música clásica prediseñados en un estado expandido de conciencia y desde ahí interactúan con el terapeuta.

El método desde sus orígenes ha ido evolucionando con el tiempo. Las variaciones se han ido sucediendo en función de los componentes y roles de la música y del enfoque terapéutico empleado (Meadows, 2010). El método Bonny como tal es BMGIM, el GIM es el genérico, el MCGIM (GIM centrado en la música) y más recientemente el SMI (Suportive Music and imagery) y el RMI (Reeducative Music and Imagery) en los que ya no se trabaja desde un estado alterado de conciencia.

La metodología surgió de las investigaciones de estados alterados de consciencia y LSD a finales de los 60 en el *Pysichatric Research Center*

de Maryland (EE. UU.) junto a Stanislav Groff, Walter Pahnke y Joan Kellogg. Juntos buscaban una manera integral de producir cambios en el psiquismo facilitando el acceso al contenido emocional de los recuerdos y a las representaciones mentales evocadas, sin los límites impuestos por la consciencia. En esas investigaciones analizaban cómo la música podía servir para:

- Generar estados de elevación mística.
- Llevar a la experiencia cotidiana la bondad, el orden y la estructura de la existencia.
- Reflejar hondura. (Bonny, 1969, p.1)

La sesión guiada con música se desarrolla siguiendo las fases descritas en la Tabla 1:

TABLA 1. *Fases de desarrollo de la sesión GIM tipo*

FASES	ACCIÓN
PRELUDIO	Conversación preliminar tiempo de diálogo y reflexión en el que se acuerdan aquellos aspectos que se pueden trabajar o elaborar en la sesión en el que cabe también la expresión plástica.
INDUCCIÓN	Luego se comienza generando un estado de relajación en la persona que permanece tumbada y que la predispone a la inducción guiada a través del conjunto de músicas seleccionadas para cumplir unos objetivos concretos. Las sesiones suelen comenzar con una frase del tipo: "deja que la música te lleve a donde necesitas ir".
EXPERIENCIA GUIADA	La cadena de fragmentos de música clásica está cuidadosamente seleccionada para generar momentos de tensión vivencial junto a otros espacios de resolución emocional con los que llegar a provocar ese nivel ampliado de percepción e introspección transpersonal al que aludíamos. El terapeuta guía con su palabra y orienta sin ser directivo, haciendo preguntas abiertas, facilitando el estado de confianza y apertura, de conexión y escucha, estando atento a las necesidades de la persona y a los cambios para que el proceso tenga éxito y alcance los objetivos terapéuticos propuestos.
DISCUSIÓN POSTERIOR	Esas sesiones, de entre 30 a 45 minutos, terminan con una plasmación verbal y/o plástica de la experiencia que se ha visionado

Nota: El desarrollo de las sesiones varía según las modalidades que el método ha ido adquiriendo con el tiempo. De forma genérica queda estructurada como se muestra.

Fuente: elaboración propia

El terapeuta GIM utiliza intervenciones no directivas, pues desempeña el rol de facilitador; es el acompañante en el proceso inductivo que orienta al usuario durante el viaje sonoro.

Estas premisas tienen reminiscencias a las aportaciones jungianas acerca de la *Imaginación Activa,* que, aunque originarias de 1916 y difundidas entre los allegados, aparecieron para el gran público en 2009 en el *Libro Rojo (*Hillman y Shamdasani, 2013) y las de Leurner (1969) centradas en la *Imaginación Afectiva Guiada* (GAI). Ambas fuentes fueron netamente significativas para el desarrollo del método de Bonny, fundamentado en la utilidad de la música desde este enfoque:

- Proporciona una estructura para explorar áreas de conflicto difíciles del yo, sin limitar el acceso a una amplia variedad de experiencias que son importantes para la persona.
- Es un medio no verbal para establecer una relación con un cliente.
- Proporciona un acceso fácil a través de la regresión espontánea a los eventos de la infancia.
- Cambia el estado de ánimo.
- Fomenta experiencias positivas, oceánicas y de tipo religioso, que pueden tener propiedades que cambian la vida del individuo.
- Proporciona una encapsulación de tiempo y espacio; el pasado, el presente y el futuro que se pueden experimentar al mismo tiempo. (Bonny, 1969, p. 97).

La clave de funcionamiento del GIM es la actitud de apertura del cliente y su implicación en la experiencia multimodal (verbalizaciones, escucha, expresión plástica) para llegar a diferentes profundidades. Podemos asemejarlo a una experiencia de buceo, una inmersión que puede ser solamente cerca de la orilla, en aguas poco profundas, o en las múltiples capas del mar abierto (Summer, 2009). En este símil, la música es la coterapeuta, la que ayuda en el acompañamiento, actuando bajo la acepción de "música como terapia". Este concepto, desarrollado por

Garred (2006) y siguiendo las nociones de Bruscia (2002), significa que la atención focal recae sobre la música mediante la escucha, es decir las cualidades musicales están en primer término y no son un mero "contenido" que luego se traduce en argumentos o imágenes. La música es parte directa del proceso y de la intensidad de afrontar dicha experiencia.

1.4 GIM EN LA ESCUELA

A pesar de que la metodología GIM fue concebida para trabajar con adultos, Bonny y Savary (1973) desarrollaron también una adaptación aplicada a niños y adolescentes. Partían de la idea de que el aula, "representa un lugar natural para que los niños aprendan nuevas formas de escuchar y experimentar la música, a partir de una conciencia elevada y un nuevo sentido de la realidad" (p. 154), es decir, es el contexto adecuado para instaurar una serie de prácticas que favorecen el autodesarrollo.

Este programa estaba orientado, entre otros objetivos, a:

- Resolver situaciones problemáticas de la conducta.
- Enseñar escucha creativa.
- Fomentar un autoconcepto más positivo.
- Generar apertura y conexión emocional.
- Desarrollar la creatividad expresiva.
- Estructurar la autoestima.
- Enseñar a explorar y reconocer los sentimientos.
- Desarrollar capacidad de relajación. (Bonny y Savary, 1990).

Desde aquella propuesta inicial han ido sucediéndose otras adaptaciones del GIM a la escuela (Summer,1981; Weiss, 1997; Trondalen, 2010; Powell, 2015 y 2007-2008; Herraiz 2015; Rothpflug, 2017) amoldando sus enfoques y programas a las necesidades especificas de los grupos según los objetivos terapéuticos marcados y el contexto social y emocional de los participantes.

Dado que mayoritariamente suelen realizarse en grupos pequeños o medianos de escolares, los modelos tienden a enfocarse a un trabajo musical en estados normales de consciencia. Para ello son muy útiles las metodologías para el refuerzo de fortalezas internas (*SMI*: *Supportive*

Music and Imagery) o para reeducar conductas (*RMI*: *Re-educative Music and Imagery)* usadas para desarrollar la conciencia de si mismo y la autoaceptación (Paik-Mayer, 2010; Montgomery y Summer, 2012). En ellas se dibuja o se pinta mientras se escucha una secuencia de músicas como paso previo a procesos breves GIM.

Las experiencias reflejadas por Powell (2007) en EEUU ponen de manifiesto la importancia de implementar estos protocolos GIM en las escuelas de primaria como vías para fomentar habilidades creativas e imaginativas, para enseñar el uso y el manejo de las vías de conexión con nuestro yo interior, y para desarrollar facultades de escucha y autoobservación como pautas de desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica, todas ellas enunciadas por Goleman (2013). El primer elemento de gestión emocional es la capacidad de autoobservación, esto es, lograr un nivel adecuado de conciencia de uno mismo. Cuando logramos ser conscientes de aquello que motiva nuestro sentir podemos anticipar las consecuencias de nuestra acción, es decir damos una respuesta. Cuestión muy diferente a cuando desde un estado de inconsciencia reaccionamos, pues no nos permite medir el impacto de nuestros actos. La gestión de lo observado sería la segunda premisa de la inteligencia emocional. Con ella podemos definir nuestras metas y sostener las emociones perturbadoras. Estas son las piezas esenciales para dan el paso a las otras dos partes restantes, esas que tienen que ver con lo social: la empatía hacia a los otros y la gestión de su diversidad.

2. OBJETIVOS

La meta fundamental es plantear una propuesta de intervención en el contexto educativo basada en una adaptación del Método GIM para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Los objetivos del programa están enfocados a:

- Aprender estrategias para lograr calma ante signos de inquietud.
- Aprender a prestar una atención amable al cuerpo.
- Aprender a dirigir y sostener la imaginación.
- Reconocer el reflejo de las emociones básicas en el cuerpo.

- Representar simbólicamente la experiencia emocional.
- Tomar consciencia de los pensamientos.

3. METODOLOGÍA

Planteamos una propuesta de intervención/investigación en el contexto educativo de Educación Primaria para el desarrollo del plano emocional, cognitivo y social, mediante una adaptación del modelo de Musicoterapia SMI (*Suportive Music and Imagery*) y el RMI (*Reeducative* Music and Imagery). Ambos métodos no requieren entrar en estados alterados de consciencia, sino fomentar la escucha reflexiva y proyectiva, pudiéndose de este modo contemplar un modelo de sesión más introspectivo conforme la madurez y adaptación del grupo de estudiantes que así lo permita.

El modelo de investigación se articula según las aportaciones de Herranz (2014). Este enfoque hace posible la evaluación de fenómenos exploratorios propios y grupales del campo emocional, el análisis y el significado de las expresiones verbales y plásticas que de ellos se derivan, el desarrollo de la capacidad imaginativa y de su relación con el espacio presente, pasado y futuro.

Para ello, se establece un índice temático de recursos musicales, un modelo de sesión, y, una hoja de registro base sobre la que recoger la evolución y el proceso individual de los participantes.

3.1 Participantes

Esta propuesta está diseñada para alumnos de primaria de segundo ciclo (3º Primaria, con 8-9 años y 4º Primaria, con 9-10 años) y tercer ciclo (5º Primaria, con 10-11 años y 6º Primaria, con 11-12 años).

Las sesiones se desarrollan dentro de cada uno de los grupos de clase y se distribuyen a lo largo de todo el año escolar a razón de una sesión semanal.

3.2 Las sesiones

Las sesiones están planteadas para que en su conjunto ocupen una extensión máxima de 45 minutos, pudiendo de esta manera compaginarse y ajustarse a cualquiera de los horarios lectivos que los centros escolares de forma habitual tienen.

La estructura de estas se organiza siguiendo dos tipos de modelos dispuestos de forma alterna. El modelo A (Figura 1) plantea desarrollo tradicional de GIM en el que se parte de una preparación del grupo con una relajación, seguida de una inducción en la que se orienta hacia el tipo de visualización que se pide (habitualmente se invita al participante a "visitar" su lugar preferido), se pasa a la experiencia de visualización a través de la música y se procede al cierre de la sesión con un tiempo de representación verbal o plástica de lo que han visualizado. El modelo B (Figura 2) es una variante basada en SMI en la que tras la relajación y motivación inicial del grupo se propone en la propia inducción un trabajo de expresión corporal o plástica mientras se escucha la música programada de fondo. Finalmente se concluye con una asamblea para compartir verbalmente lo representado plásticamente.

***FIGURA 1**. Modelo A de sesión*

PRELUDIO	TRANSICIÓN	DESARROLLO	POSLUDIO
Planteamiento y relajación	Inducción	Experiencia imaginativa con música	Representación verbal y/o plástica

Nota: Fases de desarrollo del modelo A de sesión basado en GIM
Fuente: elaboración propia

***FIGURA 2**. Modelo B de sesión*

PRELUDIO	TRANSICIÓN	DESARROLLO	POSLUDIO
Planteamiento y relajación	Inducción	Experiencia imaginativa con escucha musical y representación plástica o corporal	Expresión verbal

Nota: Fases de desarrollo del modelo B de sesión basado en SMI
Fuente: elaboración propia

3.3 Materiales musicales

Las propuestas musicales son sugerencias tomadas del modelo BMGIM, Bonny (2005). Estas propuestas están en marcadas en un conjunto de ejercicios orientados a una temática concreta. Entre sus propuestas musicales destacamos estos ejemplos de músicas programáticas:

- Dukas, *The Sorcerer's Apprentice*
- Grieg, *Suite Peer Gynt*
- Prokofiev, *Pedro y el lobo*
- Rimski-Korsakov, *Scheherazade*
- Stravinsky, *Petrouchka*
- Strauss, Richard, *Las alegres travesuras de Till Eulenspiegel*
- Tchaikovsky, *El lago de los cisnes*
- Bizet, *Carmen*
- Humperdinck, *Hansel y Gretel*
- Menotti, *Amahl y los visitantes nocturnos*
- Verdi, *Aïda*

Es interesante, además que, en el desarrollo del programa, cada uno de los facilitadores vaya explorando nuevas temáticas y buscando nuevos referentes musicales. La premisa es conjuntar elementos musicales que no contengan letra y sí elementos ambientales. Las bandas sonoras originales de películas ofrecen un extenso repertorio de posibilidades para trabajar emociones como la alegría, el miedo o la tristeza y explorar estados emocionales como el triunfo, el esfuerzo, la transcendencia, la paz, etc. debido a que han sido compuestas para recrear ambientes, por lo que suelen funcionar muy bien.

3.3 Ejercicios Propuestos

Todos los modelos (ver Tabla 2) han sido tomados de Bonny y Savary (2005).

***TABLA 2**. Sugerencias de ejercicios y propuestas musicales*

EJERCICIO	MÚSICAS
Las cinco partes de la suite Grand Canyon de Grofé:	1. "Amanecer" 2. "Desierto pintado" 3. "En el camino" 4. "Puesta de sol" 5. “Cloudburst"
Ejercicio: viajes espaciales (Los planetas de Holst)	"Venus, el portador de la paz" "Mercurio, el mensajero alado" "Júpiter, el portador de la alegría" "Urano, el mago" "Neptuno, el místico"
Ejercicio: la pradera	Beethoven, Sinfonía n. ° 6: segundo movimiento, "By the Brook" Delius, "Song of the Cuckoo” Ravel, Daphnis y Chloe: # 2 Cat Stevens, "Morning is Broken”
Ejercicio: la montaña	Brahms, Sinfonía n. ° 1: segundo movimiento Debussy, Nocturnes: "Sirenes" Grofé, Suite Gran Cañón: "Sunrise" Mahler, Sinfonía n. ° 4: Ruhevoll Rodgers & Hammerstein, The Sound of Music: "Climb Every Mountain", "Edelweiss"
Ejercicio: el arroyo	Beethoven, Sinfonía # 9: 3er movimiento Respighi, Pines of Rome: “Gianicola” Smetana, Moldau (al océano) Jethro Tull, Levántate: “Bouree"
Ejercicio: la casa	Bach: Conciertos de Brandeburgo (La música de guitarra es muy efectiva aquí.) Bach, Partita en si menor, BWV 1002: “Sarabande”, arreglos para orquesta de Leopold Stokowki Mozart: Concierto para flauta y arpa (Marcel Grandjany, arpa) Rodrigo, Concierto de Aranjuez: Adagio Vivaldi, Concierto en re: Andante
Ejercicio: un amigo	Debussy, bailes sagrados y profanos Delius, en un jardín de verano Moody Blues, Días del futuro pasado: "Caballeros de satén blanco" Ravel, Introducción y Allegro Vaughan Williams, "Fantasia on Greensleeves”
Ejercicio: en una balsa	Brahms, Sinfonía # 3: 3er movimiento Brahms, Sinfonía n. ° 1: Debussy del tercer movimiento, Preludio de la tarde de un coro de Fauno Norman Luboff, Inspiración: "Deep River"
Ejercicio: el océano	Debussy, La Mer: Parte 1 Elgar, Enigma Variaciones: # 8, # 9 The Ultimate Seashore (una grabación de los sonidos del océano) Respighi, Pines of Rome: "Appian Way”
Ejercicio: la fuente de energía	Bach, Toccata y Fuque en D Miles Davis, de forma silenciosa

	Mahavishnu, Mis metas más allá, Lado 2 Tony Scott, Música para meditación zen Stravinsky, Firebird Suite (últimos 10 minutos de grabación)
Ejercicio combinado	Escena de la pradera: Ravel, Daphnis y Chloe (comienzo) A lo largo de la corriente: Brahms, Sinfonía n. ° 1 en C: tercer movimiento En el estanque: Debussy, Girl with the Flaxen Hair Respighi, Los pinos de Roma: "Gianicola" Buscando la fuente: Debussy, Nocturnes: “Sirenes” En la fuente: Tschesnokoff, “Salvation is Created” Regresando: Scott, Lotus Land
Ejercicio de Relajación	Beethoven, Concierto para piano n. ° 5 "Emperor:" 2do movimiento Elgar, Enigma Variaciones: n. ° 9 Mozart, Vesperae Solennes de Confessore, KV 339: "Laudate Dominum" Gounod, Santa Cecilia Mass: “Sanctus” Richard Strauss, Muerte y transfiguración: “Transfiguración"
Ejercicio: apertura de los sentidos	Bach, Misa en si menor: "Gloria" Britton, una ceremonia de villancicos Holst, Los planetas: "Venus, el portador de la paz" Rachmaninoff, Sinfonía n. ° 2: Adagio
Ejercicio: Mi flor	Debussy, la chica del cabello rubio Tchaikovsky, "A Golden Cloudlet" (ver Coro Oberlin en Rusia) Tchaikovsky, La suite del cascanueces: "Vals de las flores”
Ejercicio: El coleccionista de amor	Brahms, Concierto para violín: segundo movimiento Holst, Los planetas, "Venus, el portador de la paz" Mantovani, Canciones para recordar, Cuerdas sentimentales
Ejercicio: gratitud	Bach, "Jesús, querido maestro" Bach, Pasión según San Mateo: Aria: “Erbarme dich, Mein Gott” Kirsten Flagstad, Wagner and Brahms Songs Missa Criolla (misa folclórica) Palestrina, Stabat Mater
Ejercicio: Amar a todos	Barber, Adagio para cuerdas Bernstein, Salmos de Chichester: III “Salmo 131” Brahms, El Réquiem Alemán: Parte 1 Canteloube, Canciones de Auvergne Rachmaninoff, Vocalise Villa-Lobos, Bachianas Brasilieras: # 5
Ejercicio: El diamante de la verdad	Beethoven, Concierto para piano n. ° 5 "Emperor": Adagio Elgar, Enigma Variaciones: # 8, 9 Gounod, Santa Cecilia Misa: “Ofertorio”, “Sanctus”, “Benedictus” Mozart, Vesperae Solennes de Confessore: “Laudate Dominum” Strauss, Muerte y transfiguración: “Transfiguración”
Ejercicio: unificación	Sugerencias musicales: Bach, Misa en si menor: "Credo" Brahms, The German Requiem: Parts 4, 5, and 7 Fauré, Requiem: “Sanctus”, “In Paradisum”, “Pie Jesu” Gounod, Santa Cecilia Mass Tschesnokoff, "La salvación se crea" Vivaldi, Gloria, "Et in Terra Pax”

Nota: Sugerencias musicales y ejercicios
Fuente: Adaptación de Bonny y Savary (2005)

En cada una de las sesiones, el facilitador puede introducir sugerencias, según las situaciones que se vayan dando, como las aportadas por Grocke y Wigram (2007, p. 175):

- Ante las imágenes visuales que aparecen: ¿Qué aspecto tienen?, ¿ves colores?, ¿cuál es su forma?
- Hacia los sentimientos: ¿cómo lo sientes?, ¿en qué parte del cuerpo lo sientes?
- Cuando aparecen personas en la imagen: ¿es conocido?, ¿te quiere decir algo?, ¿tú le hablas?
- Si aparece un grupo de gente: ¿quién de ellos te llama la atención?
- Cuando no se llega a generar ninguna imagen: ¿esta música te ayuda?, ¿la música te sugiere algo?

3.4 Toma de Datos

Para la valoración de los resultados de esta propuesta de intervención se precisa de una toma de datos semanales que recabe la evolución participativa y expresiva de los estudiantes para su posterior baremación.

La hoja de registro de las sesiones se estructuraría según los parámetros música, verbalización, plasmación plástica. De esta manera se establecerá un triangulo entre el elemento generador (conjunto de músicas seleccionadas con una temática específica) respuesta verbal (narración de la experiencia vivida en la sesión) y la representación gráfica (objeto artístico que simboliza aquel, aquellos momentos cumbre de la sesión).

En este registro semanal sirve para detectar elementos recurrentes en las visualizaciones, el nivel de profundización en la experiencia de los estudiantes, el desarrollo de la capacidad de imaginar y focalizar la atención, la capacidad de abstracción y descripción de las visualizaciones, así como para comprobar la motivación, la implicación y la participación.

En la hoja de registro que mostramos (ver Tabla 3), que serviría para hacer el seguimiento de las 12 sesiones de un trimestre, se pueden observar los ítems básicos y los espacios para organizar cada una de las producciones gráficas de los estudiantes.

***TABLA 3**. Hoja de registro mensual de las sesiones*

8	MES		CURSO
Sesión 1 IMAGEN PLASMADA 1.-Título de la sesión	Sesión 2 IMAGEN PLASMADA 2.- Título de la sesión	Sesión 3 IMAGEN PLASMADA 3.- Título de la sesión	Sesión 4 IMAGEN PLASMADA 4.- Título de la sesión
Verbalización de las imágenes visualizadas Sesión1: Sesión2: Sesión 3: Sesión 4:			
Repertorio musical empleado Sesión 1: Sesión 2: Sesión 3: Sesión 4:			
Sesión 5 IMAGEN PLASMADA 5. Título de la sesión	Sesión 6 IMAGEN PLASMADA 6. Título de la sesión	Sesión 7 IMAGEN PLASMADA 7. Título de la sesión	Sesión 8 IMAGEN PLASMADA 8. Título de la sesión
Verbalización de las imágenes visualizadas Sesión 5: Sesión 6: Sesión 7: Sesión 8:			
Repertorio musical empleado: Sesión 5 : Sesión 6: Sesión 7: Sesión 8:			
Sesión 9 IMAGEN PLASMADA 9. Título de la sesión	Sesión 10 IMAGEN PLASMADA 10. Título de la sesión	Sesión 11 IMAGEN PLASMADA 11. Título de la sesión	Sesión 12 IMAGEN PLASMADA 12. Título de la sesión
Verbalización de las imágenes visualizadas Sesión 9: Sesión 10: Sesión 11: Sesión 12:			
Repertorio musical empleado Sesión 9: Sesión 10: Sesión 11: Sesión 12:			

Nota: Ítems para valorar la participación y evolución de cada integrante del grupo de clase
Fuente: Elaboración propia a partir de un modelo de Herranz (2014, p. 547).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La participación en foros formativos de maestros nos ha permitido constatar como se reiteran las voces que demandan recursos alternativos con los que lograr motivar y estimular la participación y el aprendizaje operativo de los estudiantes. Estas labores se tornan complejas cuando se cuenta en las aulas con niñas y niños sobreestimulados audiovisualmente. Sus sistemas atencionales están habituados a un lenguaje bidimensional que articula imágenes en movimiento y sonidos muy ágiles y sugerentes que además pueden ser modulados a su antojo con un simple golpe de dedo.

La inmediatez de los resultados y las recompensas les habitúan a la insatisfacción y a la búsqueda de novedades estimulares. El interés por una tarea se abrevia porque es consumida como si de una lata de refresco se tratara. La influencia de las pantallas parece teledirigir la atención y adormecerla, favoreciendo los trabajos mecánicos y breves, poco reflexivos, para los que no se requieren grandes esfuerzos.

Con este modo de acción instalado en el sistema resulta realmente complejo establecer metodologías de aprendizaje que contribuyan en otro tipo de hacer, en otro estímulo, pues el modus operandi lo acaba fagocitado igualmente.

La propuesta de visualización de imágenes a través de la música propuesta trata de invertir la dinámica. Propone pasar a la inacción, a la contemplación, apartándonos del hacer con un final concreto. Es decir, fomenta la calma para conectar con uno mismo, para escuchar(se) y observar(se), para darse un espacio en el que sentir y desde el que llegar a comprender. Es una manera desestimada de manejar la información para construir con ella un pensamiento propio, coherente con el estado del ser en el que el mundo emocional toma protagonismo.

El desarrollo de estas competencias imaginativas y creativas suponen una cualificación de alto impacto y gran utilidad para los alumnos de educación primaria pues se les dota de una herramienta para la vida. El empleo de la música es el elemento clave, pues facilita la emergencia de imágenes mentales, de sensaciones propioceptivas, contribuyendo

en gran medida a estimular el desarrollo de la capacidad de visualizar voluntariamente y de dirigir la experiencia evocativa de los sonidos hacia el contenido del inconsciente. La música evidencia las emociones, las intensifica ayudando en su reconocimiento.

Este tipo de prácticas son perfectas tanto en el segundo como en el tercer ciclo de educación primaria, dado que es un periodo refractario del desarrollo de la mente y por tanto representan una oportunidad ideal para fijar nuevas rutinas capaces de estimular el reconocimiento de la individualidad y el conocimiento de la afirmación humana de los compañeros de trabajo. Fomentan la experiencia del yo en relación con los otros, lo cual representa una oportunidad para formar y educar en el entendimiento de la diversidad.

Parar y autoobservarnos, escuchar y sentir, contemplar e indagar los contenidos de la mente son estrategias para el desarrollo propias de disciplinas como el *mindfulness*. Suponen sin duda una apuesta de futuro para afrontar los retos evolutivos futuros para la inminente adolescencia y por supuesto, para la vida adulta.

Esta propuesta derivada de la metodología GIM ofrece además una pauta de trabajo potencialmente útil para vehicular otros aprendizajes en materias que a priori pudieran no requerir de la creatividad o la imaginación. Cuando educamos el pensamiento proyectivo, la capacidad de imaginar soluciones posibles, la facultad de estar en sintonía con lo que vivimos, la cualidad de mantener la concentración y la escucha, cuando fomentamos el valor de atender lo que los demás expresan, perciben, sienten, estamos preparando a personas capaces de hacer una sociedad habitable, en la que el mensaje de nuestras emociones nos ayude a entendernos y gestionarnos y a entender y gestionar mejor a quienes nos rodean.

7. REFERENCIAS

Abraham, A. and Bubic, A. (2015) Semantic memory as the root of imagination. Front. Psychol. 6:325. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00325

Agnati LF, Guidolin D, Battistin L, Pagnoni G and Fuxe K (2013) The neurobiology of imagination: possible role of interaction-dominant dynamics and default mode network. Front. Psychol. 4:296. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00296

Becker, J. (2004). Deep Listeners: Music, Emotion, and Trancing. Bloomington: Indiana University Press. https://doi.org/10.7202/014054ar

Bonny, H.L. (1969). Notes on music for the LSD experience. Unpublished Notes, March 7, 1969.

Bonny, H. & Savary, L. M. (2005). Music and Your Mind: Listening with a New Consciousness. Station Hill Press.

Bricio, J. (2016) El Londres de Dire Straits y Mark Knopfler. Lulu.com

Bruscia, K. y Grocke, D. (2002) Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond. Barcelona Publishers

Bruner, E. y Aller, P. (2021, 10, 7). La telaraña del Homo Sapiens. Sapiens. RNE. Disponible en: https://www.rtve.es/play/audios/sapiens/telarana-del-homo-sapiens-10-07-21/5982381/

Bruner, E. y Pereira-Pedro, S. (2020). A metric survey on the sagittal and coronal morphology of the precuneus in adult humans. Brain Structure and Function 225, 2747–2755. https://doi.org/10.1007/s00429-020-02152-0

Bruner, E., Rangel de Lázaro, G., de la Cuétara, J. M., Martín-Loeches, M., Colom, R., & Jacobs, H. I. (2014). Midsagittal brain variation and MRI shape analysis of the precuneus in adult individuals. Journal of anatomy, 224(4), 367–376. https://doi.org/10.1111/joa.12155

Casas, A. (2019) Freddie Mercury: una biografía. Penguin Random House Grupo Editorial

Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Paidós

Dehaene, S. (2014). Consciousness and the Brain. Deciphering how the brain codes our thoughts. Viking Penguin. https://doi.org/10.1080/15294145.2014.956209

Evrard, H. C., Forro, T., and Logothetis, N. K. (2012). Von Economo neurons in the anterior insula of the macaque monkey. Neuron 74, 482–489. https://doi.org/10.1016/ j.neuron.2012.03.003

Gabrielsson, A. (2011). Strong experiences with music: Music is much more than just music. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199695225.001.0001

Garrad, R. (2006). Music as therapy: A dialogical perspective. Barcelona Publishers.

Goleman, D. (2013). El cerebro y la inteligencia emocional. Ediciones B.

Grocke, D. y Wigram, T. (2007). Métodos receptivos de musicoterapia. Técnicas y aplicaciones clínicas para musicoterapeutas, educadores y estudiantes. Editorial AgrupArte.

Herraiz Portillo, M. (2017). La Competencia Emocional en Secundaria: Intervención con Musicoterapia GIM. (Tesis doctoral). UAH. Disponible en: https://cutt.ly/UQ7dABy

Hillman, J. y Shamdasani, S. (2013). Lament of the Dead: Psychology After Jung's Red Book. Norton & Company. https://doi.org/10.1177/0003065114542107

Holmes, E., A., Mathews, A., Mackintosh, B., y Dalgleish, T. (2008). The causal effect of mental imagery on emotion assessed using picture- word cues. Emotion, 8, 395– 409. https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.3.395

Jung, C.G. (2012). El libro Rojo. El Hilo de Ariadna.

Juslin, P. N., y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. The Behavioral and brain sciences, 31(5), 559–621. https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293

Juslin, P. N. (2019) Musical emotions explained. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198753421.001.0001

Kövecses, Z. (2000). Metaphor and emotion. Cambridge University Press.

Leuner, H. (1969): Imaginería afectiva guiada (GAI). Un método de psicoterapia intensiva. Diario americano de psicoterapia, Vol. 23, no. 1, p. 4 – 22.

McKinney, C. H., Antoni, M. H., Kumar, M., Tims, F. C., y McCabe, P. M. (1997). Effects of Guided Imagery and Music (GIM) therapy on mood and cortisol in healthy adults. Health Psychology, 16, 390– 400. https://doi.org/10.1037/0278-6133.16.4.390

Meadows, A. (2010). The Evolution of GIM Programming. Voices. Vol. 10 No 3 https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.497

Montgomery, A. and Summer, L. (2012). An Interview with Lisa Summer: Discussing GIM and its adaptations. Voices. Vol 12 No 1 (2012) https://doi.org/10.15845/voices.v12i1.642

Osborne, J. W. (1980). The mapping of thoughts, emotions, sensations, and images as responses to music. Journal of Mental Imagery, 5, 133– 136.

Paik-Maier, S. (2010). Supportive Music and Imagery Method. Voices: A World Forum for Music Therapy, 10(3). https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.453

Powell, L.T. (2007-2008). An adaptation of the Bonny Method of Guided Imagery and Music for Public Schools. Journal of the Association for Music and Imagery, Vol. 11, p65-78. 14p. Disponible en: https://cutt.ly/AQ7dTz6

Rothpflug, V. (2017). Método GIM y educación emocional. ECOS - Revista Científica De Musicoterapia y Disciplinas Afines, 2(2), 74-103. Disponible en: https://revistas.unlp.edu.ar/ECOS/article/view/10569

Serés, G. (2015). La imaginación de Santa Teresa: virtudes y desatinos de "la loca de la casa". Edad de Oro. 34. 11-34. https://doi.org/10.15366/edadoro2015.34.001.

Summer, L. (2009). Client perspectives on the music experience in music-centered guided imagery and music (GIM). Tesis. InDiMedia, Department of Communication, Alborg University. Disponible en: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1013.3998&rep=rep1&type=pdf

Summer, L. (1981). Tunning up in the classroom with Music and Relaxation. Journal of the Society for Suggestive-Accelerative Learning and Teaching. 6 (1).

Trondalen, G. (2010). The Flute and I: The Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM) with a Young Man. Voices: A World Forum for Music Therapy, 10(3). https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.356

Vuoskoski, J. K. y Eerola, T. (2015). Extramusical information contributes to emotions induced by music. Psychology of Music, 43, 262– 274. https://doi.org/10.1177/0305735613502373

Vyshedskiy, A. (2016, 12, 12). The neuroscience of imagination. TED-ed Animations. Disponible en: https://ed.ted.com/lessons/the-neuroscience-of-imagination-andrey-vyshedskiy#watch

Weiss, M. (1996–1997). Guided imagery and music: group experiences with adolescent girls in a high school setting. Journal of the Association for Music and Imagery 5, 61–73.

CULTURA, MÚSICA Y EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ACTIVIDADES MUSICALES CON RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS PARA LOS GRADOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

VICTORIANO J. PÉREZ MANCILLA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, señala que las enseñanzas universitarias se estructuran en tres ciclos, que son el de Grado, el de Máster y el de Doctorado (p. 16247). En concreto, los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado, tal y como recoge el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, como norma general "tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo fin de Grado u otras actividades formativas" (p. 44040)[116].

Respecto a estas últimas, la Ley 4/2007, de 12 de abril, establece que los estudiantes tendrán el derecho a "obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación" (p. 16248). Esto se concreta en el ya citado Real Decreto 1393/2007, de 29

[116] Años después, el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, establece que los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Grado "tendrán entre 180 y 240 créditos" (p. 8089).

de octubre, que señala cómo con la participación en esas actividades los estudiantes de Grado "podrán obtener reconocimiento académico en créditos (…] hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado" (p. 44041), es decir, que el reconocimiento se fija en créditos y en un número concreto de los mismos.

Sin embargo, el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece que "el plan de estudios deberá contemplar la posibilidad de que los estudiantes obtengan un reconocimiento de al menos 6 créditos sobre el total de dicho plan de estudios, por la participación en las mencionadas actividades" (p. 58457), lo que supone una importante ampliación del número posible de créditos a reconocer.

Con este reconocimiento, los estudiantes tienen la posibilidad de diseñar en cierta forma su propio currículo complementario y transversal, donde estén presentes los valores, el compromiso social, los hábitos saludables y, por supuesto, la cultura. De hecho, tal y como recoge la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, una de las funciones de estas en la sociedad es "la difusión, la valoración y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura" (p. 49403), misión cultural estudiada por Ariño Villarroya (2017, 2020). Evidentemente, la música es uno de los elementos básicos de esa cultura, ligada de forma inevitable al mundo de las emociones, siendo capaz de imitar o transformar la realidad externa y de proporcionar una experiencia afectiva (Tizón Díaz, 2017, 2018).

Evidentemente, todas estas normas estatales han tenido su concreción en las distintas universidades españolas. Así, la Universidad de Granada (UGR), institución en la que se centra este estudio, recogió todo lo relativo al reconocimiento de créditos en titulaciones de Grado por la participación en actividades universitarias en su Normativa para la creación, modificación, suspensión temporal o definitiva y gestión de títulos de Grado, de 25 de mayo de 2015, cuyo artículo 37 establece que (p. 19):

> 1. Se podrán reconocer hasta 12 créditos por participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil,

solidarias y de cooperación. Quedan excluidas de este reconocimiento las actividades que tengan un carácter complementario a una titulación concreta.
2. Se podrá reconocer la práctica de actividades artísticas organizadas por la Universidad de Granada o por instituciones con las que se tenga convenio, como el centro Manuel de Falla o la Escuela Municipal de Flamenco, entre otras.
3. Se podrán reconocer como actividades culturales las actividades organizadas por la Biblioteca Universitaria y el aprendizaje de idiomas en el Centro de Lenguas Modernas y el Instituto Confucio. También se reconocerá la acreditación de niveles de idiomas superiores al exigido en cada titulación, a razón de 2 créditos por cada nivel. Cuando la lengua sea distinta a la utilizada para cumplir la exigencia de acreditación de idioma, el B1 es el nivel a partir del cual pueden reconocerse créditos.
4. Se podrá reconocer la práctica del deporte organizado a través del Centro de Actividades Deportivas, así como la participación en el Trofeo Rector y en campeonatos deportivos universitarios.
5. Se podrá reconocer la participación en órganos de gobierno y en órganos de representación y participación estudiantil.
6. Se podrán reconocer actividades de cooperación y solidarias organizadas por el CICODE, departamentos, centros o institutos de la universidad o bien las realizadas en el marco de convenios suscritos por la UGR.
7. Se podrán reconocer los cursos del Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada[117].

Por tanto, las actividades con reconocimiento de créditos para estudiantes de Grado de la Universidad de Granada han de ser organizadas por la propia institución o por entidades externas al amparo de convenios firmados con la misma. En cualquier caso, la solicitud de reconocimiento de créditos debe validarla y remitirla al Vicerrectorado de Docencia como proponente un Centro, un Servicio o un Vicerrectorado de la Universidad y, en el caso de las de representación estudiantil, también la Delegación General de Estudiantes. Estas solicitudes se hacen

[117] Esta Normativa fue modificada en sesión ordinaria del Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada de 23 de octubre de 2019, aunque el artículo 37 no fue objeto de modificación alguna. Véase el Texto consolidado de la Normativa para la creación, modificación, suspensión temporal o definitiva y gestión de títulos de Grado en la Universidad de Granada, *BOUGR* nº 148, 31/10/2019, sin paginar.

para cada semestre del curso académico, aunque, si es anual, se solicita solamente en el primero de los dos semestres.

Después, el Vicerrectorado de Docencia comprueba el cumplimiento de los requisitos de la convocatoria de las solicitudes y eleva las que así lo hacen a la Comisión de Títulos de la Universidad, quien elabora un informe de propuesta de reconocimiento de actividades y de créditos para cada una de ellas, informe que es remitido al Consejo de Gobierno para que, en su caso, lo apruebe.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como primer objetivo catalogar las actividades musicales con reconocimiento de créditos para los estudios de Grado de la Universidad de Granada en los últimos cinco cursos académicos, obteniendo así una foto amplia de dicho reconocimiento en la institución. También se pretende establecer el alcance de las actividades universitarias culturales en el total de las estimadas para el reconocimiento de créditos y, particularmente, el porcentaje de actividades musicales dentro de las culturales y en el cómputo general.

Además, se quiere analizar si dichas actividades musicales son novedosas o se repiten en los distintos cursos académicos, el número de horas de las mismas, el de créditos reconocidos por la participación en ellas, si son organizadas por la Universidad o por entidades externas a la misma, la frecuencia de los Vicerrectorados, Centros o Servicios como proponentes o la localización de las sesiones formativas. Incluso, se desea estudiar si, atendiendo a los programas de contenidos de las actividades musicales y, a pesar de la incesante globalización, con ellas se incide en las costumbres y tradiciones culturales españolas u occidentales, se incorporan otras externas o se conjugan ambas opciones, es decir, si se producen procesos de enculturación y/o transculturación.

En definitiva, el trabajo pretende establecer la relevancia de las actividades musicales en aquellas que la Universidad de Granada contempla como formación complementaria a la propia de cada uno de los planes de estudios de los Grados y, por tanto, el valor que la institución otorga

al arte de los sonidos, como parte de la cultura, de la formación integral de los estudiantes y de su necesario desarrollo humano y emocional.

3. METODOLOGÍA

Ya se ha señalado que, para la obtención de una foto amplia del reconocimiento de créditos en los estudios de Grado de la Universidad de Granada por la participación en actividades musicales, este trabajo tiene como marco temporal los últimos cinco cursos académicos. Para ello se ha utilizado la información que ofrece la página web del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Granada, específicamente en el apartado de Estudios de Grado/Programas y acciones estratégicas/Reconocimiento de créditos por actividades universitarias, donde se puede encontrar por semestres un catálogo de las citadas actividades aprobadas por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada[118].

Además, este catálogo da acceso a un PDF para cada una de ellas, donde se recoge el título de la actividad, si es nueva o de renovación, su tipología, el centro, servicio u órgano proponente, el organizador, el responsable de firmar la certificación correspondiente, las fechas de realización, el número de horas, los créditos solicitados y los concedidos, la justificación y memoria explicativa, el programa, el control de asistencia y, en su caso, el método de evaluación, terminando con un apartado de observaciones. Igualmente, la web del Vicerrectorado de Docencia recoge documentos de prórroga del reconocimiento de créditos para varios cursos académicos de distintas actividades, entre las que se encuentran algunas musicales.

En concreto, además de estos documentos de prórroga, para la realización de este trabajo se han vaciado las 626 solicitudes para las que se ha reconocido algún número de créditos entre los cursos 2016-2017 y 2020-2021, haciendo especial hincapié en las de tipo cultural, que ascienden a 500, en las que se encuadran las 77 actividades musicales localizadas y que son el centro de este estudio.

[118] La dirección web es la siguiente: https://bit.ly/3yN0gXq

Los datos obtenidos de la página web del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Granada se presentan en el siguiente epígrafe principalmente en tablas, favoreciéndose con ello la visualización de los mismos y, en consecuencia, su posterior análisis y discusión para llegar a formular las conclusiones del trabajo.

4. RESULTADOS

Las actividades musicales por las que se ha obtenido reconocimiento de créditos para los estudios de Grado de la Universidad de Granada son las que se muestran en la siguiente tabla, distribuidas por cursos académicos; además, dentro de cada uno de ellos se dividen por semestres, contando como una sola actividad aquellas que se desarrollan tanto en el primero como en el segundo y, lógicamente, las que se realizan durante el curso académico completo:

***TABLA* 1**. *Catálogo de actividades musicales con reconocimiento de créditos, con el número de horas totales y el de créditos reconocidos*

CURSO 2016-2017		
Semestre 1	**Semestre 2**	**Semestres 1 y 2**
Curso de iniciación al tango (25/1)	Curso de técnica y repertorio de canto (125/2)	Coro Manuel de Falla de la UGR (150/6)
Festival de música y ciencia (30/1)	Enseñar la música: actividades en el aula (75/2)	Grupo de teatro y danza de la UGR (158/6)
	Taller de danza española (125/3)	Muestra de teatro musical (60/2)
	Taller de danza clásica (125/3)	Orquesta de la UGR (150/6)
	Taller de escena social Obra Social "La Caixa" (135/2)	Talleres Casa de Porras (28/1)
	Taller de fotografía: música, danza y ciudad (240/4)	
	Taller de gestión cultural: diseño de proyectos (75/1)	
	Taller de interpretación instrumental (125/2)	
	Taller de interpretación pianística (125/3)	
	Taller de piano para la danza (125/3)	
	"Vivir para cantar". Taller de dirección coral infantil, juvenil y adulto (125/2)	
CURSO 2017-2018		
Semestre 1	Semestre 2	Semestres 1 y 2
Participación activa en la Coral polifónica de la Facultad de Ciencias (97/4)	La percusión corporal (50/2)	Coro del Departamento de Historia y Ciencias de la Música (100/4)

Taller de musicología analizando música populares urbanas: en torno a Joe Strummer (75/3)	Orquesta de Medicina (60/2)	Coro Manuel de Falla de la UGR (150/6)
	Taller de escena social Obra Social "La Caixa" (60/2)	Grupo de teatro y danza de la UGR (300/6)
	Taller de fotografía: música, danza y ciudad (75/3)	Muestra de teatro musical (60/2)
		Orquesta de la UGR (150/6)
CURSO 2018-2019		
Semestre 1	**Semestre 2**	**Semestres 1 y 2**
Orquesta de Medicina (60/2)	Clases magistrales de canto (30/1)	Coro de la Orquesta Ciudad de Granada (60/2)
	Clases magistrales de dirección coral (30/1)	Coro Manuel de Falla de la UGR (150/6)
	Curso sobre actualidad científica: Play. Ciencia y Música (28/1)	Grupo de teatro y danza de la UGR (300/6)
	La percusión corporal (50/2)	Muestra de teatro musical (60/2)
	Taller de escena inclusiva Obra Social "La Caixa" (40/2)	Orquesta de la UGR (150/6)
	Taller de fotografía: música, danza y ciudad (75/3)	Talleres Casa de Porras (24/1)
		Tuna femenina de Medicina (88/1-3)
CURSO 2019-2020		
Semestre 1	**Semestre 2**	**Semestres 1 y 2**
	Academia Barroca del Festival de Granada (30/1)	Coro Manuel de Falla de la UGR (150/6)
	Clases magistrales de dirección coral (45/1)	Grupo de teatro y danza de la UGR (300/6)
	Clases magistrales de piano (20/1)	Coro de la Orquesta Ciudad de Granada (150/6)
	Curso de pedagogía: Educación musical temprana: desde la enculturización hasta la escucha comprensiva (30/1)	Muestra de teatro musical (60/2)
	Taller de escena inclusiva Obra Social "La Caixa" (40/1,5)	Orquesta de la UGR (150/6)
	Taller de fotografía: música, danza y ciudad (75/3)	Orquesta de Medicina (120/2-4)
	Tuna de Medicina (80/1-3)	Participación activa en el Coro de la Facultad de Ciencias IX (97/4)
		Talleres Casa de Porras (24/1)
		Tuna femenina de Medicina (88/1-3)
CURSO 2020-2021		
Semestre 1	**Semestre 2**	**Semestres 1 y 2**
Curso de análisis musical: La música de Beethoven en los siglos XX y XXI (25/1)	Academia Barroca del Festival de Granada (50/1,5)	Coro Manuel de Falla de la UGR (150/6)
Orquesta de Medicina (60/2)	Curso de dirección coral (25/1)	Grupo de teatro y danza de la UGR (300/6)
	Curso de análisis musical: George Crumb y la música occidental contemporánea (25/1)	Muestra de teatro musical (60/2)

	Curso de música para teatro: Música y danza en el teatro de Shakespeare entre el Renacimiento y la Postmodernidad (25/1)	Orquesta de la UGR (150/6)
	Curso de pedagogía musical: Educación musical temprana: desde la enculturación musical hasta la escucha comprensiva (29/1)	Participación activa en el Coro de la Facultad de Ciencias X (97/4)
	Curso: 70 años de Festival de Granada (I): Música, danza, ciudad y política durante la dictadura (25/1)	Tuna femenina de Medicina (88/1-3)
	Taller de escena inclusiva Obra Social "La Caixa" (40/1,5)	Taller de canto coral (42/1)
	Taller de fotografía: música, danza y ciudad (75/3)	Talleres Casa de Porras (24/1)

Tal y como ya se adelantó, la tabla expuesta recoge 77 actividades musicales durante los cinco cursos académicos objeto de estudio: 18 en el curso 2016-2017, 11 en el 2017-2018, 14 en el 2018-2019, 16 en el 2019-2020 y 18 en el 2020-2021. Además, por semestres, la tabla muestra que se han desarrollado 7 actividades en el primer semestre, el 9,09%, 36 en el segundo, el 46,75%, y 34 han abarcado ambos semestres, el 44,16%.

Teniendo en cuenta que el número de actividades totales y el de las de tipo cultural con reconocimiento es de 626 y 500 respectivamente, las 77 musicales suponen el 12,3% de las primeras y el 15,4% de las segundas.

El abanico de actividades musicales con reconocimiento de créditos abarca distintas tipologías y, en ocasiones, estas son mixtas, lo que se muestra en la siguiente tabla:

***TABLA 2**. Tipología de las actividades musicales con reconocimiento de créditos*

TIPOLOGÍA	Nº DE ACTIVIDADES
Danza	3
Dirección coral	4
Fotografía	5
Interpretación instrumental	15
Interpretación vocal	14
Interpretación instrumental-Vocal	6
Interpretación instrumental-Danza	4
Teatro-Danza	10
Teatro-Danza-Interpretación instrumental/vocal	5
Teoría-Escucha	8
Teoría-Escucha-Interpretación instrumental/vocal-Danza	3

Esta tabla muestra que las actividades musicales de tipología pura con reconocimiento son 41 y el de mixta 36, es decir, el 53,25% y el 46,75% del total respetivamente. Además, los datos revelan que las actividades con una mayor participación activa de los estudiantes son 66, el 85,71%, que abarcan actividades de danza, dirección, fotografía, interpretación musical y teatro, mientras que las más teóricas, aunque también cuenten con cierta carga práctica, son 11, el 14,29% del total.

A continuación aparecen los distintos Vicerrectorados, Centros y Servicios proponentes de las actividades musicales localizadas, además de la Dirección General de Estudiantes, y que, por tanto, avalan y supervisan la calidad de las mismas:

***TABLA 3**. Proponentes de actividades musicales con reconocimiento de créditos y número de estas*

PROPONENTE	Nº DE ACTIVIDADES
Dirección General de Estudiantes	1
Facultad de Bellas Artes	1
Facultad de Ciencias	3
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	1
Facultad de Filosofía y Letras	2
Facultad de Medicina	4
Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad	11
Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio	48
Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad	6

La tabla señala que el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio es el proponente que avala el mayor número de actividades musicales con reconocimiento de créditos, concretamente 48, lo que supone el 62,34% del total; seguido por el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad, con 11 actividades, que son el 14,29% del cómputo general.

Evidentemente, cada una de las actividades con reconocimiento de créditos propuestas por un Vicerrectorado, Centro o Servicio de la Universidad de Granada, además de la Dirección General de Estudiantes, cuenta con un organizador. En concreto, los organizadores de dichas actividades y el número de estas organizadas son los que se muestran en la siguiente tabla:

***TABLA 4**. Organizadores de actividades musicales con reconocimiento de créditos y número de estas*

ORGANIZADOR	Nº DE ACTIVIDADES
Coordinación de Colegios Mayores y Residencias Universitarias	8
Coro de la Orquesta Ciudad de Granada	2
Departamento de Historia y Ciencias de la Música	1
Facultad de Ciencias	3
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	1
Facultad de Medicina-Asociación de Estudiantes Músicos de Medicina de Granada	4
Festival Internacional de Música y Danza de Granada	33
Parque de las Ciencias de Granada	1
Tuna de Medicina	1
Tuna femenina de Medicina	3
Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad	4
Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio	16

Esta tabla pone de relieve que el mayor organizador de actividades con reconocimiento de créditos es el Festival Internacional de Música y Danza de Granada, que ha organizado 33, es decir, el 42,86% del total, seguido por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio, con 16 actividades, el 19,48%, y la Coordinación de Colegios Mayores y Residencias Universitarias, organizadora de 8 actividades, que son el 10,39%.

Por último, la documentación estudiada también permite presentar seguidamente una tabla con el número de actividades musicales que se desarrollan en los distintos espacios de la Universidad de Granada, el de las que tienen lugar fuera de las instalaciones de la institución y el de aquellas cuya organización simultanea edificios de titularidad universitaria y sitios que no lo son:

***TABLA 5**. Titularidad de los espacios en los que se desarrollan las actividades musicales con reconocimiento de créditos y número de estas*

ESPACIOS	Nº DE ACTIVIDADES
Universidad de Granada	33
Otros	36
Mixtos	8

En definitiva, la tabla muestra que el 42,86% de las actividades con créditos reconocidos se desarrollan en instalaciones de la Universidad de Granada, el 46,75% fuera de ellas y el 10,39% en escenarios de titularidad universitaria y externa.

5. DISCUSIÓN

Los datos expuestos en el apartado de resultados demuestran que, la mayor parte de las actividades con las que los estudiantes de Grado pueden obtener reconocimiento de créditos en los últimos cinco cursos académicos, son las culturales, ya que ascienden a 500 de un total de 626; de esta forma, se atiende la tercera función de la Universidad establecida en la ley 6/2001, de Universidades, que es la de difundir, valorar y transferir el conocimiento al servicio de la cultura. Además, en las actividades culturales ocupan un lugar destacado aquellas que integran la música en las mismas o esta es el eje principal de ellas, puesto que son 77 y, así, las musicales suponen el 12,3% de todas las actividades con reconocimiento y el 15,4% de las de tipo cultural.

El número de actividades musicales por curso académico es similar a excepción sobre todo del de 2017-2018, lo que parece deberse a que el Festival Internacional de Música y Danza de Granada organizó entonces menos cursos que de costumbre. Igualmente, cabe señalar que las 7 actividades con reconocimiento del primer semestre son bastante escasas en comparación con las 36 del segundo, lo que se explica porque el citado Festival desarrolla sus cursos y talleres preferentemente en los meses de junio y julio, coincidiendo con la celebración de la programación de espectáculos de música y danza del mismo. Finalmente, de los semestres hay que poner de relieve el importante número de actividades musicales que tienen lugar a lo largo de los dos semestres de cada curso

académico, que asciende a 34, el 44,16% del total, entre las que destacan por su elevada carga horaria, el número de créditos reconocidos y su continuidad en todos los cursos académicos la Orquesta, el Coro y el Grupo de teatro y danza de la UGR.

En cuanto a los créditos reconocidos a los estudiantes por su participación en las actividades musicales, cabe señalar cómo el número de los mismos suele ser el equivalente al de horas totales programadas atendiendo a su carácter práctico y a la equivalencia 1 crédito=25-30 horas, definida esta última para los estudios universitarios por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (pp. 34355-34356).

Por tanto, las actividades que suelen tener un mayor reconocimiento son las más prácticas y que se desarrollan a lo largo de los dos semestres de cada curso académico, caso de los ya citados Coro, Orquesta y Grupo de teatro de la UGR, con 6 créditos cada una de ellas. Tras estas destacan otras actividades con bastante continuidad anual, desarrollo en los dos semestres de cada curso académico y carácter práctico, como son la Participación activa en el Coro de la Facultad de Ciencias o la Tuna femenina de Medicina, con 97 y 88 horas y un reconocimiento de 4 y 1-3 créditos respectivamente. De igual forma, cabe señalar la continuidad de algunas de las actividades organizadas por el Festival Internacional de Música y Danza de Granada a lo largo de los años, como el taller de fotografía o el de escena inclusiva, normalmente reconocidos con 3 y 1,5-2 cada uno.

Sin embargo, también existen unas pocas actividades que sólo se celebran una vez en los cinco cursos académicos que constituyen el marco cronológico de este estudio, y a las que se reconoce un solo crédito por tener una carga de entre 25 y 30 horas, como son el Curso de iniciación al tango, el Festival de música y ciencia y el Curso sobre actualidad científica: Play. Ciencia y Música.

Los datos del epígrafe de resultados también muestran que existen diferentes tipologías de actividades musicales, siendo 41 de ellas de una sola especialidad y 36 de dos o más, lo que supone el 53,25% y el 46,75%: por tanto, los dos grupos están relativamente compensados. En el primero de ellos, el de una sola especialidad, destacan las actividades

de interpretación instrumental y vocal, ya que 15 tienen como objeto de trabajo el tañido de instrumentos y 14 el canto; en el segundo, el de tipología mixta, las más relevantes por número son las de Teatro y Danza, que ascienden a 10, seguidas de las de Teoría y Escucha, que son 8.

Respecto a la tipología, cabe destacar igualmente que, a excepción de las 11 enfocadas a la teoría y la escucha, el resto de las actividades musicales incluyen la interpretación como elemento básico del programa, ya sea de instrumento, voz, dirección coral, danza, teatro o fotografía, puesto que hasta esta última no sólo es la plasmación de una realidad, sino también la interpretación de la misma; incluso, en varias de las de teoría y escucha también se incluye algún tipo de interpretación. En consecuencia, una de las características a destacar de las actividades musicales con reconocimiento de créditos es su carácter básicamente interpretativo y, por tanto, práctico, como experiencia afectiva que conecta con el mundo de las emociones.

Para ello, se utiliza casi en exclusiva un repertorio español y de Occidente en general, fruto de la globalización que también experimenta la cultura y la música como parte de la misma. Por tanto, podría señalarse que las actividades con reconocimiento de créditos propician la enculturación de los estudiantes en la edad adulta, claro está, siempre que no procedan de culturas radicalmente distintas; además, podría identificarse cierta transculturación momentánea con actividades muy concretas como el Curso de iniciación al tango o los Talleres Casa de Porras con el Taller de iniciación al ukelele, aunque ninguno de estos casos supone la sustitución de las formas musicales propias, sino más bien el aprendizaje de otros aspectos culturales foráneos.

En relación a los proponentes de las actividades musicales, resulta significativo el protagonismo del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio, con 48 propuestas, el 62,34% del total; no en vano, este es el principal encargado de organizar y coordinar las actividades culturales de la Universidad y de que estas se abran a la ciudad de Granada y a la sociedad en su conjunto, contribuyendo así a la consecución de uno de los fines que recoge la Universidad de Granada en sus Estatutos como es “la realización de actividades de extensión universitaria dirigidas a (…] la difusión(…] de la cultura” (p. 118). A este

Vicerrectorado sigue en importancia como proponente el de Estudiantes y Empleabilidad, con 11 actividades musicales, que son las organizadas por los Colegios Mayores y Residencias Universitarias y los Talleres Casa de Porras, incluyendo en estos últimos el baile y la guitarra flamencos, además de la interpretación con el ukelele y la producción musical. De los proponentes también hay que destacar el papel de los centros, ya que 5 de las facultades de la Universidad han propuesto 11 actividades musicales en el periodo de estudio e, incluso, 5 de estas actividades han sido organizadas por las propias facultades proponentes.

No obstante, el verdadero protagonismo por número de actividades organizadas con reconocimiento de créditos lo ostenta el Festival Internacional de Música y Danza de Granada, con 33, que es el 42,86% del total, cuyos Cursos Internacionales "Manuel de Falla", celebrados desde 1970 y en los que actualmente colabora la Universidad de Granada, suponen la mayor oferta formativa de cursos de música en la ciudad granadina y un verdadero referente a nivel nacional e, incluso, internacional, por la calidad de los mismos. Tras el Festival, se encuentran como organizadores de actividades musicales con reconocimiento el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio, con 16, y la Coordinación de Colegios Mayores y Residencias Universitarias, con 8.

Los datos expuestos también permiten afirmar que la mayoría de las actividades con reconocimiento, que son el 46,75%, se desarrollan fuera de las instalaciones de la Universidad, seguidas muy de cerca por las que se programan en edificios universitarios, ascendiendo al 42,86%, mientras que solo el 10,39% tienen lugar tanto en infraestructuras universitarias como de otra titularidad, siendo estas últimas las organizadas por los Colegios Mayores y Residencias Universitarias. Todo ello supone la creación de espacios sonoros y educativos no sólo en las instalaciones de la Universidad de Granada, sino también en otros externos a la misma.

Además, son muchas las actividades que incluyen muestras o espectáculos abiertos a la comunidad universitaria, pero, también, a la sociedad en general, caso por ejemplo, del Coro, la Orquesta y el Grupo de teatro y danza de la Universidad, el Coro de la Facultad de Ciencias, la

Orquesta y las Tunas de Medicina o la mayoría de los cursos de interpretación organizados por el Festival Internacional de Música y Danza de Granada. De esta forma, no solo los estudiantes que participan en las actividades con reconocimiento tienen una experiencia emotiva, sino también el público que asiste a las citadas muestras y espectáculos abiertos de las mismas.

Por último, hay que advertir que no se ha hallado bibliografía con estudios sobre el reconocimiento de actividades musicales en otras universidades andaluzas o españolas, razón por la que en este epígrafe dedicado a la discusión no se han podido contrastar los datos obtenidos con los de otros trabajos.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, con este estudio se pone de relieve el importante número de actividades musicales para las que la Universidad de Granada reconoce créditos a los estudiantes de Grado que las realizan en los últimos cinco cursos académicos. Todas ellas se encuadran en la tipología de actividades culturales y, una gran parte de las mismas, se centran en la interpretación, con continuidad en ediciones sucesivas a lo largo de los años. Igualmente, se ha constatado que el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio es el mayor proponente de actividades musicales para su reconocimiento, mientras que el Festival Internacional de Música y Danza de Granada es la institución que ha organizado un mayor volumen de actividades. Además, el estudio señala que dichas actividades, centradas casi en exclusiva en la cultura española y occidental en general, se desarrollan tanto en instalaciones universitarias como en otras de titularidad diferente, creándose así espacios culturales sonoros, educativos y afectivos en distintas localizaciones de la ciudad de Granada. En resumen, el estudio realizado cumple con los objetivos del mismo demostrando la relevancia de las actividades musicales entre aquellas que la Universidad de Granada contempla como formación complementaria a la propia de cada uno de los planes de estudios de los Grados y, en consecuencia, el valor que la institución otorga al arte sonoro, como parte de la cultura, de la formación integral de los estudiantes y de su necesario desarrollo humano, afectivo y emocional.

7. REFERENCIAS

Ariño Villarroya, A. (2017). La misión cultural de la Universidad. Debats. Revista de Cultura, Poder y Sociedad, 131 (1), 81-102. Institución "Alfonso el Magnánimo" de la Diputación de Valencia.

Ariño Villarroya, A. (2020). La dimensión cultural de la universidad española. Estado de la cuestión. Debats. Revista de Cultura, Poder y Sociedad, 134 (1), 217-232. Institución "Alfonso el Magnánimo" de la Diputación de Valencia.

Decreto 231/2011, de 12 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Granada, *BOJA* nº 147, 28/07/2011, pp. 114-150.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *BOE* nº 307, 24/12/2001, pp. 49400-49425.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *BOE* nº 89, 13/04/2007, pp. 16241-16260.

Normativa para la creación, modificación, suspensión temporal o definitiva y gestión de títulos de Grado de la Universidad de Granada, de 25 de mayo de 2015, *BOUGR* nº 96, 28/05/2015, 25 pp.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, *BOE* nº 224, 18/09/2003, pp. 34355-34356.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *BOE* nº 260, 30/10/2007, pp. 44037-44048.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *BOE* nº 161, 03/07/2010, pp. 58454-58468.

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, *BOE* nº 29, 03/02/2015, pp. 8088-8091.

Tizón Díaz, M. (2017). Enculturación, música y emociones. RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación y Educación Musical, 14, 187-211. Universidad Complutense de Madrid.

Tizón Díaz, M. (2018). Música y emociones: un recorrido histórico a través de las fuentes. Revista de Psicología, 17 (2), 67-81. Universidad Nacional de La Plata.

APRENDER CANTANDO EN LA ERA DE LA HIPERCONEXIÓN. LA CANCIÓN DEL REPERTORIO TRADICIONAL INFANTIL COMO RECURSO DIDÁCTICO GLOBALIZADOR EN LA COMUNIDAD DE LAS ISLAS BALEARES

FRANCESC VICENS VIDAL
UIB (Universitat de les Illes Balears)
CESAG-UP.COMILLAS

1. INTRODUCCIÓN

La canción del repertorio tradicional infantil es sin duda un recurso didáctico privilegiado a través del cual, como docentes, podemos abordar infinidad de aspectos curriculares en distintos niveles y etapas educativas. A través de metodologías activas y vivenciales cantar en el aula es una experiencia estética que el niño fácilmente asocia con el juego y con todo aquello que le atrae debido al carácter lúdico de su naturaleza. Este hecho sencillamente permite lograr aprendizajes significativos a través de los cuales los procesos de enseñanza aprendizaje se convierten en experiencias positivas e interdisciplinares. Y es que a través de la canción tradicional podremos afianzar aspectos relacionados con el medio social y cultural, las matemáticas o las lenguas a la vez que contribuimos a la asimilación de procedimientos musicales como la interiorización melódica o el acompañamiento rítmico. De esta manera el cerebro del niño trabajará, y se desarrollará, activamente en base a la multitarea, y con las pautas metodológicas adecuadas podrá interiorizar simultáneamente varias de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). A partir del cancionero tradicional infantil en lengua catalana este trabajo relaciona los repertorios más utilizados en el ámbito de la comunidad de las Islas Baleares con las áreas curriculares de las etapas de infantil y primaria de dicha Comunidad ofreciendo un marco teórico válido para la utilización de la canción tradicional en el contexto curricular

reglado. Para ello se repasan algunas de las funciones más relevantes del hecho de cantar en la sociedad hiperconectada del siglo XXI para dar con los todavía vigentes modelos de transmisión oral que se dan en los patios de los colegios por el hecho de ejercer funciones útiles y altamente socializadoras. Así, por una parte, es a través de la canción que los niños distribuyen roles en los juegos, resuelven conflictos o muestran destrezas y habilidades entre sus semejantes como fuente de reconocimiento y prestigio dentro del grupo; por otra parte, como ya hemos apuntado la canción se convertirá en un recurso didáctico de primer orden por el hecho de que permitirá tanto al maestro especialista como al generalista alcanzar los objetivos curriculares que se proponga. Igualmente, en este trabajo repasaremos algunas de las metodologías activas que proporcionan un desarrollo holístico y las relacionaremos con aspectos didácticos y curriculares concretos. Por consiguiente, a través de los contenidos textuales y musicales de las canciones estas se presentan como un material potencial dispuesto a cubrir las necesidades del docente. Así pues, el repertorio tradicional que cantan los niños se presenta como un posible medio condicionado a como se enseña, a partir del cual el maestro y la maestra deberá descubrir a los alumnos a partir de experiencias vivenciales y significativas.

Diversos autores coinciden en el hecho de que las canciones del repertorio infantil constituyen un elemento indispensable en la toma de contacto del niño con el mundo que le rodea (Akoschky, 2011; Gardner, 2005; Hargreaves, 1995; Rauscher, 2003). Por ello, que el niño conozca y se relacione con el entorno sonoro significa que vive y se consolida como individuo dentro de su contexto social, cultural y físico. El simple hecho de cantar es una actividad presente en múltiples espacios de la vida cotidiana sin necesidad de distinguir entre aquellos que cantan los niños y los adultos. Cantamos en contextos deportivos, en la escuela o en la iglesia, cuando hacemos una fiesta de cumpleaños, en familia, para jugar y organizar juegos (o jugar cantando) y divertirnos. De la actividad natural en el hombre que es cantar, los más pequeños desarrollan un buen número de habilidades y capacidades intelectuales y motoras que les reportará grandes beneficios durante su proceso de aprendizaje. Por este motivo, en el contexto escolar debemos entender

la canción como un recurso didáctico privilegiado. La educación musical, especialmente en la etapa de la educación infantil, repercute positivamente en el desarrollo global del niño: mejora su percepción auditiva, las capacidades comunicativas y socializadoras, el uso de su imaginación y favorece la creatividad para expresar lo que todavía no es capaz de comunicar con palabras. Además, la naturaleza lúdica de la canción tiende a convertir los aprendizajes con música en un medio asociado a experiencias atractivas, motivadoras y placenteras. Por lo tanto, aprender con música contribuye a desarrollar en los niños un sentido estético y poético que dé lugar tanto al aprecio como a la creación de cosas bellas.

Hoy en día sabemos que se da una estrecha correlación entre la educación musical y el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices. Estudios realizados durante la última década relacionan la actividad cerebral cuando cantamos con la mejora de la coordinación o la optimización del rendimiento matemático (Romero, 2008). La atención sobre estímulos simultáneos, la memorización y la concentración son otros aspectos que también se ven beneficiados si los hacemos cantando, además de contribuir en la prevención de enfermedades neuronales (Jausset-Berrocal, 2014; Romero, 2015). No nos debe sorprender, pues, que los modelos educativos de más éxito, como es el caso finlandés, empleen la música como recurso de referencia en los primeros años de escolarización, especialmente en la iniciación a los procesos matemáticos y de la lectoescritura (Melgarejo, 2013).

Los estímulos sonoros que rodean a los niños durante los primeros años de vida forman parte del contexto cultural y social que configurará su identidad. Por ello, las canciones, además de todos los beneficios intelectuales y motrices que reportan, son un nexo de unión entre el niño y el grupo humano al que pertenece. Así pues, la actividad musical entendida como actividad social desarrolla las competencias del trabajo en grupo, contribuye a la toma de decisiones y pone en valor al individuo en relación al grupo. La importancia del grupo en la acción educativa nos remite a la idea de la tribu de Jaques Delors. Dicho autor, en su informe de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI afirma que para educar a un niño hace falta la tribu entera (Delors,

1996). John Blacking propuso el término "sonido humanamente organizado" para referirse a la práctica musical como actividad inevitablemente socializadora que sólo se entiende en el contexto cultural y de participación colectiva (Blacking, 1994). Esta premisa de la música como medio activo de lo social y cultural contrasta notablemente con la tendencia histórica de la pedagogía occidental de hacer de la música, muy a menudo, un objeto de culto "aparte"; es decir, la música en determinados ámbitos puede convertirse en algo reservado a la élite cultural, sólo apto para los más hábiles, en un sistema de enseñanza desligado de las necesidades sociales, como si fuera un valor en sí misma, una finalidad y no un medio que establece relaciones y posibilita múltiples aprendizajes. Aunque hoy en día somos testigos de un proceso de democratización cultural y musical reconocido, y las metodologías de los últimos años apuntan hacia una educación holística y transversal, la concepción de la música como elemento puramente ornamental sigue dando lugar a modelos de fracaso en la educación de los niños. Sin embargo, es dentro de los contextos educativos que la canción se presta a ser utilizada como un recurso didáctico en potencia. Tal y como se demuestra en diversas investigaciones, esto es así debido a que la canción permite abordar la globalidad del currículum de educación infantil y primaria a partir de experiencias gratas y gozosas (Botella y Cabañero, 2020; Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2018). El participar activamente en los procesos musicales fomenta el desarrollo de la sensibilidad artística debido a que cantar es una actividad expresiva que se complementa con la memorización de textos, la improvisación rítmica, la actitud de escucha activa y el aprendizaje del lenguaje de la música (Benito y Cañizares, 2019). En esta cadena de efectos beneficiosos que conlleva cantar hemos de añadir que el niño, cuando canta, juega o tiene la percepción de estar haciendo una actividad lúdica (Mota, 2018). Para una adecuada integración social de los niños en su entorno hay que conocer la pluralidad de códigos musicales que los rodean, así como los modelos musicales y las tradiciones que les son propias. A pesar de la tendencia actual de abrir la música como objeto de estudio a todo tipo de géneros (especialmente el tradicional, el popular y el urbano), desde las teorías de Adorno sobre "buena música", la tradición culta continúa actuando como agente legitimador sobre otros repertorios considerados

"menores" (Singer, 2004). Sin embargo, más allá de nuestras preferencias musicales, la discriminación de estéticas es, sencillamente, no querer reconocer en el otro lo que lo hace diferente (Vilar, 1997). Durante los primeros años de formación el repertorio de canciones se aprende y se enseña gracias a una buena predisposición de escucha, una entonación adecuada y un contexto de socialización. Que las primeras experiencias musicales sean agradables a los más pequeños resulta de vital importancia para su desarrollo integral. Y es que el entorno es visual, pero sobre todo sonoro. En dicho entorno, las canciones que cantan los niños se convierten en una actividad altamente socializadora, se dan en situaciones bien definidas y con frecuencia presentan estructuras rítmicas comunes a las que cantan los adultos. A pesar de la tendencia habitual de separar el repertorio que cantan los niños como algo exclusivamente del ámbito infantil y que los niños cantan en "un mundo aparte", tenemos varios ejemplos en que dichas compartimentaciones no se ajustan a la realidad. Un ejemplo de este espacio sonoro compartido entre niños y adultos son las estructuras melódicas y rítmicas que se utilizan para articular gritos de guerra y eslóganes - "No en volem cap" o "No volem ser" - como canciones mágicas y de elegir - "Plou i fa sol" o "L'arc de Sant Martí" -. Todos estos ejemplos que acabamos de anotar son melodías comodín que gozan de gran popularidad en los territorios que se habla catalán y que al mismo tiempo permiten la inserción de textos de nueva creación pensados para una situación concreta. Estos procedimientos los observamos tanto en niños como en adultos indistintamente (Vicens, 2016).

2. LA CANCIÓN TRADICIONAL EN CONTEXTOS INFANTILES

Naturalmente, los niños tienen –y deben tener– su espacio sonoro de exclusividad; es aquel que viene configurado por sus preferencias estéticas y motivaciones personales, en el que los adultos, a priori, no ejercen una su influencia de forma consciente. Así pues, los niños en sus ámbitos de exclusividad cantan, escuchan y aprenden en el patio de la escuela, en la calle, en casa, en el juego, ante un videojuego o ante la televisión (Díaz y Morales,2014). Observando estos ámbitos sabremos

cuál es el mundo sonoro de nuestros niños. La forma en que los más pequeños adaptan y asimilan textos y estructuras rítmicas y melódicas es, tal vez, una de las imágenes más claras de cómo funcionan los mecanismos de la tradición oral en nuestro entorno más inmediato. En uno de sus estudios sobre las canciones que cantan los niños Jaume Ayats insiste en que la situación comunicativa y funcional que asume el acto de cantar es donde se encuentra el verdadero sentido de la actividad y de la canción como expresión formalizada (Ayats, 2013).

Es por ello que la observación de los niños en situaciones donde interviene el canto es fundamental para descubrir sus intereses musicales. El sentido radica mayoritariamente en la actividad infantil que enmarca la canción; por lo que para saber cómo funciona el mundo musical de los niños tendremos que observar en qué situación cantan canciones y qué significado tienen para ellos. Con este propósito se ha observado que la mayoría de veces la canción o el juego cantado que cantan los niños emerge de la interacción entre iguales. Las funciones más habituales que se dan son para la resolución de conflictos, la distribución de roles en el juego, la muestra de habilidades, para articular el juego, etc. De todas estas situaciones, es en las canciones de elegir donde encontramos los ejemplos más elocuentes. Veámoslo. La finalidad principal de las canciones de elegir es proporcionar unos esquemas métricos sencillos que permitan la eliminación o la elección de los roles establecidos en el juego, aunque ello sea en detrimento de los textos. La combinación de versos a menudo da lugar a expresiones inconexas y sin significado llamadas por Romeu y Valriu "poesía popular del absurdo" (Romeu, 1990; Valriu, 2008).

Los ejemplos son muchos y diversos; Josep Crivillé anota: *Pit, ametlla i confit / cigarro de plata / Barrabés, Barrabàs / tú te quedes / i tu t'en vas*. Cuando el niño juega, hemos observado como adapta la lengua, construye nuevas formas y el lenguaje se expande a favor de una situación real que se debe resolver. En cada caso, el niño dispone de su bagaje y de su conocimiento para adaptar los textos y las canciones a lo que sabe hacer, comprende o sintetiza del mundo (Ayats, 2013). De ahí que el trabajo de querer fijar los textos de las canciones que cantan los niños o quererlas nivelar por edades se convierta muy a menudo en un trabajo

en vano. Cuando el maestro enseña una canción, habitualmente se encuentra con las controversias de los procesos de oralidad que se expresan con la existencia de múltiples versiones. El adulto enseña "su versión", fruto de su experiencia y de su propio proceso de transformación, posiblemente de otra generación y de otro contexto que el de los de los alumnos. Entonces el niño entiende que “le han cambiado la letra” o reconoce otra versión similar, no exactamente igual. El texto de la canción, pues, queda sometido a una dinámica de cambios constantes siempre al servicio de las exigencias del juego. Por eso, tal y como aciertan Joanna Riera y Albert Casals, podemos decir que la canción se convierte en un medio adaptable que se da en múltiples situaciones comunicativas y no siempre del mismo modo (Riera y Casals, 2014).

En la tradición oral el hecho de cantar siempre ha sido un juego en constante reciclaje creativo. Esto explicaría la gran variedad de fórmulas y maneras de "hacer lo mismo", que se expresan con estructuras concretas y fórmulas de inicio y finalización más o menos estandarizadas. Igualmente, préstamos, adaptaciones y juegos lingüísticos están al alcance de una práctica oral que se mantiene vigente en el patio de la escuela y en las situaciones lúdicas de los niños (Sbert, 2008). La idea de servirse de los recursos musicales propios de los niños surge de la intención de motivar a los alumnos a partir de materiales que les son familiares y de la creencia legítima que las expresiones tradicionales infantiles y propias de los procesos de transmisión oral son referentes culturales inmediatos que hay que potenciar desde la escuela. A partir de esta idea la canción de repertorio infantil se vincula con los programas curriculares para justificar su aprovechamiento didáctico en el aula.

2.1 LA CANCIÓN Y LOS OBJETIVOS CURRICULARES

Como ya han demostrado varios autores, el cancionero tradicional es un medio idóneo para trabajar infinidad de aspectos didácticos y curriculares (Díaz y Arriaga, 2013; Muñoz, 2014; Hernández, 2010). Así pues, por una parte, el contenido textual dará lugar a las temáticas del repertorio tradicional, y por otra, el contenido estrictamente musical, permitirá al maestro aproximarse a la canción infantil desde los siguientes criterios didácticos:

– Los centros de interés curriculares (trabajo de aspectos no musicales).

– La progresión melódica (trabajo de aspectos musicales).

El primer criterio situaría el repertorio de canciones dentro del mapa de áreas y bloques de los contenidos curriculares hasta los seis años, y el segundo criterio permitiría una ordenación a partir de la extensión melódica de las canciones (Bernal, 1997). Ambos criterios permiten al maestro disponer de una relación de canciones en función de los objetivos que quiera alcanzar. En cuanto a los centros de interés curricular, el maestro podrá relacionar y conectar la canción con aquellos ítems que desee trabajar cantando. Por ejemplo, para la asimilación de hábitos y rutinas dispondremos de canciones que facilitan la activación de las pequeñas acciones cotidianas que, sobre todo en la etapa de infantil, requieren una atención especial, marcan la secuencia regular del día y refuerzan la seguridad del niño (Pulido, 2013).

Otro ejemplo se da con los repertorios conducentes al conocimiento del medio natural y social. Son las canciones que describen rasgos estereotipados de animales, describen fenómenos atmosféricos, medios de transporte, canciones asociadas a celebraciones festivas, ciclos y estaciones, oficios tradicionales, etc. Actualmente, el legado de los principales pedagogos de la música del siglo XX ha dado lugar a otro tipo de praxis musical basada en ejercicios multifuncionales y claramente influenciada por espectáculos de percusión corporal de éxito global como Stomp o Mayumaná. El paradigma de esta nueva tendencia lo encontramos en el método BAPNE (Romero, 2012 y 2008). La naturaleza interdisciplinaria de esta aportación se expresa en una nueva concepción de la pedagogía musical basada en principios clínicos y científicos. El método se basa en la repetición de ejercicios rítmicos y melódicos que activan la parte biomecánica y la cognitiva de forma simultánea. Esta manera de trabajar repercute positivamente tanto en las capacidades intelectuales como en las motrices de los niños por el hecho de estimular distintas áreas del cerebro de manera simultánea. En cualquier caso, la canción como medio para la adquisición de competencias, habilidades y conocimientos actúa en todos estos casos como una herramienta globalizadora. Es decir, se trabaja un contenido curricular a la vez que se utilizan elementos del lenguaje musical. En este sentido, la

canción nos permite desarrollar las Inteligencias Múltiples que Howard Gardner formuló en la década de 1980, especialmente la corporal y cinética, la lógico-matemática, la lingüística y la musical (Gardner, 1987).

Estas Inteligencias, en parte, equivalen al tratamiento que se hace en aspectos significativos de las tres áreas curriculares de infantil estipuladas en el currículum de la comunidad de las Islas Baleares –(conocimiento de sí mismo y autonomía personal, (especialmente en el bloque 2, centrado en el juego y el movimiento); conocimiento del entorno (en el bloque 1, referido a los elementos, las relaciones y medidas del medio físico) y lenguajes (bloques 1, 3 y 4, centrados en el verbal, el artístico y el corporal respectivamente)–.[119] En cualquier caso, las referencias musicales a las inteligencias múltiples que expone Gardner no sólo se hacen presentes en los repertorios, sino más bien en la forma en que se trabajan dichos repertorios a partir de la multiplicidad de tareas que se producen al mismo tiempo. Estamos ante una metodología que provoca la activación de distintas acciones simultáneas y su consecuente activación de distintas áreas cerebrales. En este sentido, tal y como han demostrado distintas investigaciones el desarrollo de habilidades motoras mediante la percusión corporal aumenta su rendimiento de forma considerable si introducimos el canto (Romero, 2008).

En cuanto al segundo criterio, la progresión melódica, haría referencia a la consecución sumativa de elementos melódicos y rítmicos en un orden de dificultad progresivo (Santamaría, 2006). Partiendo de la distancia más corta entre dos notas del sistema tonal, el semitono, se irían disponiendo las diferentes canciones del repertorio a partir de los movimientos de intervalos musicales más habituales de las canciones tradicionales. De este modo, se procedería a presentar las canciones con distancias melódicas de tres, cuatro y cinco notas sin semitonos, y cuatro y cinco notas con semitonos, así como movimientos triádicos y pentatónicos, hasta llegar a la escala diatónica. Asimismo, los elementos rítmicos aparecerían de manera progresiva, siendo el más básico el golpe de voz que coincide con la pulsación, representado por la figura negra, y el doble golpe de voz dentro de una pulsación, representado por el grupo de dos

[119] Véase el currículum de educación de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares en https://intranet.caib.es/sites/curriculums/ca/infantil/

corcheas, hasta llegar a figuras sincopadas y grupos de valoración especial.

3. CONTENIDOS TEXTUALES Y SITUACIONALES DE LAS CANCIONES QUE CANTAN LOS NIÑOS

Partiendo de los diferentes repertorios musicales que podemos sistematizar en relación con las distintas situaciones en que se cantan dichos repertorios, podremos abordar aspectos que van más allá del hecho estrictamente musical, relativos a la autonomía personal, el conocimiento del entorno y la comunicación de los niños. Veámoslo:

a. En cuanto al primer aspecto, la autonomía personal, se trabaja a partir de los repertorios que presenten esquemas corporales concretos y ordenados y otros que puedan presentar esquemas más aleatorios. En relación con el desarrollo de un buen autoconcepto, las canciones de mimos o juegos de falda tienen un papel decisivo: contribuyen a mostrar una actitud positiva ante las demostraciones de afecto de los adultos, así como cultivar una autoestima adecuada en el niño. En esta área la canción también puede ser un elemento activo y agradable en la adquisición de hábitos elementales. La práctica de cantar una melodía en el momento de activar una práctica cotidiana puede dar lugar a la interiorización de una tarea secuencial en el momento que se canta la canción. Así, conseguiremos activar un hábito, como lavarse las manos, ir a dormir o ordenar juguetes cada vez que empezamos a cantar la canción.

b. El repertorio del segundo aspecto, el conocimiento del entorno, favorece los procesos de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que forman el entorno físico, social y cultural del niño. En este apartado podemos establecer equivalencias musicales para cada uno de los contenidos curriculares del área. Las canciones referidas a objetos cotidianos, las progresiones numéricas y las que requieren el desarrollo de habilidades matemáticas a partir de progresiones numéricas ascendentes y descendientes de números

ordinales, las distribuciones rítmicas en compases binarios y ternarios y las canciones de elegir, así como las que motivan la orientación de la propia situación física en el espacio. Con estas canciones se hace una primera aproximación contextualizada al medio físico mediante la ilustración sonora. Un segundo grupo es el que presentaría elementos del medio natural. Los repertorios más habituales del medio natural son los que tratan de animales y sus rasgos estereotipados y / o descriptivos y los que mostrarían fenómenos atmosféricos de forma simbólica. Y en último término se presentarían los repertorios de aspectos de la cultura tradicional o manifestaciones culturales incidiendo en rasgos identitarios y propios de la comunidad (Por ejemplo, la tonada de San Antonio como festividad de referencia del invierno mallorquín o la de hacer "cagar el tió" que se canta en los hogares de Catalunya en Nochebuena). Muy a menudo los textos de las canciones que ilustran este apartado no resuelven aspectos sobre las causas y consecuencias de determinados fenómenos de la naturaleza, pero no por ello deberíamos relegar el recurso de la canción a un mero accesorio ornamental. Algunas revelan aspectos significativos del comportamiento animal o presentan problemas de lógica matemática / espacial que animan a quien canta resolverlas.

c. En términos generales podemos decir que las características textuales de las canciones ponen a nuestro alcance todo un abanico de posibilidades y recursos literarios muy aptos para ser trabajados desde el paraguas de la tercera área de lenguajes, tal y como se expresa en el currículum de infantil de las Islas Baleares: comunicación y representación. Los vínculos lingüísticos entre las parejas de versos pueden ser muy diversos, como ya hemos visto en la aplicación de las estructuras de ritmo y melodía a un juego, prescinden de melismas y presentan una pulsación regular marcada. El texto de la canción da pie al desarrollo de habilidades creativas como la improvisación de pareados a partir de melodías comodín o retahílas emparejadas. Dentro de esta área la utilización del ritmo silábico como recurso didáctico resulta fundamental. El ritmo

silábico aprovecha el ritmo de las palabras y las frases para recordar las estructuras musicales básicas, así como para interiorizar los mecanismos de acentuación de las sílabas tónicas de cada palabra. Es en esta área que la canción toma cuerpo como instrumento de comunicación y se materializa en base a pequeños cuentos (Garbancito), cuentos ("La flor romanial", "En Joanet de sa gerra") o leyendas ("El gegant de la pi"). En este apartado las formas cantadas de tradición oral como el romance o la canción narrativa se convierten en recursos expresivos y emocionales de gran intensidad ("A la ciutat de Nàpols", "Don Francisco" o "Don Pepet"). Estas canciones articulan deseos, historias fantásticas para explicar amores y desamores, desapariciones, infidelidades o episodios misteriosos sin explicación. Por otra parte, los juegos lingüísticos y de los sonidos, como onomatopeyas y trabalenguas cantados, darán lugar a todo tipo de expresiones etnopoéticas que están en la base de la iniciación de la prelectoescritura y la lectoescritura. Cuando los grupos consonánticos que queremos trabajar se encuentran en principio de palabra, con la acentuación tónica y con las vocales "i" y "a", la canción se convierte un recurso óptimo que contribuirá al reconocimiento y la asimilación de fonemas y grupos consonánticos. Por otra parte, la existencia de enigmas e invocaciones o el escarnio como forma poética nos muestran los repertorios de la etnopoética que, junto con los dichos, los trabalenguas ("Tin, ton") o las adivinanzas ("Pim, pam conillam"), son creados con el fin de mostrar habilidades muy concretas.

4. CONCLUSIONES

Todos los ejemplos expuestos en este artículo están basados en el repertorio vigente del cancionero tradicional en lengua catalana. Su aplicación, así como su ámbito de estudio, ha sido acotado en la comunidad de las Islas Baleares. El uso de un cancionero tradicional propio es una evidencia de la función socializadora que se muestra como un medio musical privilegiado para la educación en general y para el maestro en particular. Otro aspecto a destacar en la organización razonada de las

canciones aquí expuestas ha sido prescindir de la asignación de una edad o un nivel educativo a cada canción. Esta premisa responde al convencimiento de que la frontera entre los años que tiene el niño y el nivel de dificultad de las canciones es un terreno ciertamente movedizo. Todo depende del objetivo que queramos alcanzar con cada canción y del trabajo que queramos desarrollar en el aula. Habitualmente la realidad nos enseña como un niño que empieza a hablar muestra con facilidad la destreza de dibujar melódicamente aquello que sintetiza de las canciones que cantan los hermanos o los compañeros de juego más mayores, hasta el punto de identificar la melodía y participar, en la medida de sus posibilidades, en su canto. Del mismo modo, un niño con el nivel adecuado de lectoescritura es capaz de transformar una canción que tenga asimilada desde la primera infancia, mediante la improvisación o el giro melódico o textual. Todo ello hace que el aprovechamiento de la canción como un material abierto y sujeto a las necesidades del grupo clase se abra a todo el abanico de posibilidades de los niños que presenten algún tipo de necesidad educativa. Llegados a este punto, cada canción se presenta como un material precioso encarado a cubrir las necesidades del maestro, que, mediante la creatividad y el ingenio, deberá manejar y modelar en función de las potencialidades y las habilidades de sus alumnos. Así pues, el cancionero tradicional que cantan los niños se presenta como un medio sujeto a cómo se enseña a partir del cual el maestro tendrá que descubrir a los alumnos a partir de experiencias vivenciales y significativas.

5. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Benito, R. – Cañizares, A. – González, I. (2019). El análisis de la influencia del canto colectivo en el bienestar físico y emocional del coralista como elemento relevante en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. 19 (II). 74-94

Bernal, J. (1997). Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil y formación de educadores. Unversidad de Málaga (tesis doctoral]

Akoschky, J. (2011). La música en la escuela infantil (0-6). Graó

Ayats, J. (2013). “Què canten els xiquets?”. Caramella. Revista de Cultura Popular. 28. 6-7

Bassa, R. (1995). Serra mamerra. Cantarelles i cançonetes per a infants. Moll

Blacking, J. (1994). Fins a quin punt l’home és músic?. Eumo

Crivillé, J. (1993). Música tradicional catalana I. Infants. Clivis

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. 91-103

Díaz, L. – Morales, R. – Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Revista Infancias Imágenes. 13 (1). 102-108

Díaz, M. – Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. Espacio y tiempo. Revista de Ciencias Humanas. 27. 107-122

Feierabend, J.M. (1990). Music in early childhood. Design for Arts in Education. 91 (6).. 15-20

Gallardo-López, J. – Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. Hekademos: revista educativa digital. 24. 41-51. (http://www.hekedamos.com/index.php/hekedamos/issue/view/24-junio-2018]

Gardner, H. (2005). Arte, mente y cerebro. Paidós

Gardner, H. (1987). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica

Hernández, M.D. (2010). El canto en las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid. Un recurso poco utilizado en la educación integral del niño. Revista Iberoamericana de Educación. 52 (4).1-12

Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós

Hargreaves, D. (1995). Música y desarrollo psicológico. Graó

Jausset-Berrocal, J. et al. (2014). Therapeutic Benefits of Body Percussion Using the BAPNE Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 152, p.1.171-1.177*

Melgarejo, X. (2013). Gracias Finlandia. Plataforma

Mota, N. (2018). El juego vocal en la educación infantil y primaria. Tabanque: Revista Pedagógica. 31. 59-78

Muñoz, J.R. (2014). Las canciones populares infantiles en el repertorio de educación infantil y primaria. Universidad de Almería (tesis doctoral]

Oriol, C. (2002). Introducció a l’etnopoètica. Teoria i formes de folklore en la cultura catalana. Cossetània

Pulido, J.M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. Educación y Ciudad. 24. 81-92

Rauscher, F. (2003). "Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?". Eric Digest (EDO-PS-03-12] (Disponible a www.uwosh.edu/psychology/rauscher/ERIC03.pdf.]

Riera, J. – Casals, A. (2014). Cuando la música nos exime: las canciones de dar palmas como actividad de negociación cultural. Ankulegi. 18. 111-124

Riera, J. (2013). Don Federico mató a su mujer i altres cançons de picar: un espai de construcció, negociació i apropiació de la cultura. Recercat: Dipòsit de la recerca de Catalunya (http://hdl.handle.net/2072/221423]

Romero, J. (2015). Fundamentos de la percusión corporal como recurso para la estimulación cognitiva, atención y memoria – Método Bapne. Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la mejora docente. 2149-21-63

Romero, J. (2012). Percusión corporal y lateralidad. Método BAPNE. Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical. 91. 30-51

Romero, J. (2008). Percusión corporal e Inteligencias Múltiples. Actes de les VII Jornades de música. UB-ICE. 21-38

Romeu, J. (1990). Acotacions a la poesia popular d'absurds. Revista de Catalunya. 47. 152-168

Valriu, C. (2008). Absurd i llenguatge quotidià: la conversa amb els infants. Paraula viva. Articles sobre literatura oral. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. 301-335

Santamaría, P. (2006). Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa de infantil. Pulso. 29. 95-115

Sbert, M. (2008): Llengua de glosador. Notes sobre poesia de tradició oral. Lleonard Muntaner Editor

Singer, D. (2004). ¿Puede atribuírsele valor estético a la música popular? Una postura frente a Adorno. Revista Electrónica Educare. 7. 143-156

Vicens, F. (2016). Cançons per ensenyar i aprendre. Dalmau Editor

Vilar, J.Mª. (1997). Música bona, música dolenta (música de qualitat, música amb qualitats). Revista Musical Catalana. 148. 22

UNA CANCIÓN PARA TI: MÚSICA Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN SECUNDARIA. IES EL PICARRAL

María Blanca Domínguez Nonay
Iziar De La Fuente Aragón
Sonia Muslares Miranda
IES El Picarral, Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El IES El Picarral se construye desde sus inicios con la diversidad como esencia y es la primera premisa a tener en cuenta a la hora de plantear el trabajo educativo en nuestra zona de escolarización de los barrios de Picarral y Arrabal, en la ciudad de Zaragoza.

Además, la segunda premisa que rige desde el origen del centro es el trabajo con las metodologías activas, es decir, promover una dinámica educativa en la que se fomenten los aprendizajes competenciales y vivenciales más que los aprendizajes memorísticos, así como los modelos horizontales de aprendizaje.

Desde que se creó el centro en 2016 hemos ido progresando en estas premisas de trabajo educativo, especialmente desde el ABP, el Aprendizaje Cooperativo y el trabajo sin libros de texto y en soporte digital. En este sentido el Departamento de Música ha demostrado ser un motor de impulso y de desarrollo del Proyecto Educativo del centro a lo largo de estos años.

La situación extraordinaria provocada por la COVID-19 y el confinamiento y la adaptación a ésta del curso 2020-21 trajo consigo contextos educativos nuevos como los planes de contingencia y la semipresencialidad a partir de 3º de ESO: aulas con la mitad del alumnado del grupo, distancia social, material de uso no compartido, aislamiento, miedo, etc. Las relaciones sociales de nuestros alumnos y alumnas se habían visto

afectadas desde el confinamiento, así como su habilidad para expresarse emocionalmente. Por otro lado, les costaba seguir la enseñanza virtual y el aprendizaje autónomo que es parte implícita del modo semipresencial. Nuestro centro presenta además una gran diversidad en el alumnado, por lo que algunos estudiantes se estaban quedando un poco atrás en cuestión de organización personal.

En la materia de Música se imponían grandes restricciones para un desarrollo adecuado de la mayor parte de sus dimensiones didácticas. Con las limitaciones del canto en grupo y la no utilización de instrumentos de viento, el profesorado ha tenido que reinventarse y cambiar esencialmente la enseñanza de la práctica musical.

Por estas cuestiones, las profesoras integrantes del Departamento de Música planteamos y estructuramos a comienzo de curso una manera de reforzar los contenidos prácticos de nuestra materia precisamente por ser los más relacionados con la dimensión emocional del proceso de enseñanza y aprendizaje. La concreción de este planteamiento se estableció sobre la base de trabajar otros contenidos curriculares en las sesiones no presenciales (en casa) mediante el uso de la metodología flipped classroom y destinar las sesiones presenciales con nuestro alumnado a la práctica instrumental. De este modo, intentamos darle la vuelta a la semipresencialidad y utilizar a nuestro favor esta reducción de la ratio en las sesiones presenciales para trabajar de manera más individualizada y personalizada, fomentando sobre todo la práctica instrumental

El proyecto de innovación "Una canción para ti" del IES El Picarral[120], tiene como principal objetivo el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado de 3º de ESO, cuyas carencias en las mismas se observaron manifiestamente durante el período de confinamiento de la primavera de 2020 y con el cambio a la modalidad semipresencial en

[120] Autorizado en su desarrollo el 12 de marzo de 2021 por la Resolución del Director General de Innovación y Formación Profesional por la que se autorizan los proyectos de innovación educativa, en relación con la convocatoria a los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar proyectos de innovación educativa durante el curso 2020-2021.

el contexto educativo del primer y parte del segundo trimestre del curso escolar 2020-2021.

El punto de partida y el motor ha sido la materia de música. En dicha asignatura se ha transformado el escenario de enseñanza y aprendizaje a través de la banda de rock en un espacio artístico y social compartido por el alumnado y complementado curricularmente de forma interdisciplinar con otras materias lingüísticas y de valores éticos. A través de la práctica de las canciones, trabajando tanto la música como la lírica, se ha fortalecido especialmente en nuestra intervención educativa el ámbito emocional de "la empatía".

2. OBJETIVOS

A través del aprendizaje de canciones pop-rock y de la práctica interpretativa de los instrumentos propios de una banda de rock, (así como de otros instrumentos del aula como instrumental Orff), con el proyecto "Una canción para ti" pretendíamos conseguir los siguientes objetivos:

- Fomentar el desarrollo del ámbito socio-emocional en nuestro alumnado potenciando la empatía.
- Desarrollar las habilidades musicales propias del currículo de la materia de Música a través del aprendizaje cooperativo utilizando canciones de pop-rock y su relación con distintas emociones.

Debemos así mismo, conectar nuestro proyecto con los ODS planteados con la Agenda 2030, fundamentalmente con dos de ellos que consideramos de gran relevancia para los protagonistas de nuestro proyecto:

- **ODS 3: Salud**. En concreto, la "salud mental" de nuestro alumnado que ha sido enormemente damnificado tras el impacto que la pandemia ha provocado en sus vidas: aislamiento social, soledad, contextos familiares estresantes como consecuencia de la convivencia en un ámbito cerrado, la lacra de los ERTEs y el paro afectando al ámbito económico y de bienestar familiar... Se observó en ellos un bajo estado anímico, falta de comunicación con sus amigos al no coincidir en ocasiones con

ellos en los días presenciales de enseñanza en el centro y ver así restringido su ámbito social.

- **ODS 4: Educación**. El contexto del confinamiento produjo situaciones de dificultad para el éxito educativo del alumnado e incluso una desconexión con el vínculo educativo, ya sea por situaciones de escasez de infraestructura tecnológica en los hogares como de abandono o falta de interés hacia el estudio. A ello se le añade la situación de semipresencialidad que ha vivido nuestro alumnado que en su mayoría no ha gestionado bien sus estudios académicos ya sea por falta de interés y motivación personal como por falta de respaldo familiar. El reencuentro vivido en el segundo trimestre hizo conectar de nuevo con los grupos de amigos/as de otros cursos y compartir el espacio social y empático que no puede ser sustituido por las redes sociales a las que se conectan con sus móviles en su día a día, lo que se conoce como fragmentación social individual. La aplicación de metodologías activas como el flipped classroom y el aprendizaje cooperativo han sido clave para el desarrollo de este proyecto de innovación.

3. METODOLOGÍA

3.1 Metodologías activas

Siendo el nuestro un centro en el que se desarrollan las metodologías activas e innovadoras desde la concepción de su proyecto educativo, nuestro proyecto también ha partido de los mismos presupuestos metodológicos: aprender haciendo.

La metodología principal ha sido el aprendizaje cooperativo, sin dejar de lado otras metodologías como el flipped classroom o el aprendizaje dialógico.

3.1.1 Aprendizaje Cooperativo

Ante todo, hemos fomentado compartir un espacio educativo-social presencial donde el alumnado ha adquirido diferentes roles para

interpretar los distintos instrumentos propios de una banda de rock a través de la técnica *puzzle* o *jigsaw*. El aprendizaje de cada parte instrumental y su puesta en común han permitido compartir momentos musicales y artísticos realmente motivadores.

En ese espacio social nuestros alumnos y alumnas han compartido conocimientos sobre elementos del lenguaje musical y sobre la práctica de cada instrumento. Teniendo varios ejemplares de cada instrumento, se ayudan entre sí para interpretar su parte musical y al mismo tiempo también han podido empatizar con el resto de compañeros en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo a la hora de ensayar en grupo a distintas voces o partes instrumentales (Pujolàs, 2008). De esta manera son conscientes además de la importancia de cada individuo en el resultado musical colectivo final.

Los equipos de trabajo están formados por las distintas voces o instrumentos de la canción a interpretar:

- Voz principal: 2-3 cantantes,
- Guitarra españolas y eléctricas: 3-4 alumno/as,
- Bajo eléctrico: 2 alumno/as,
- Teclado: 2 alumno/as,
- Batería: 2 alumno/as,
- Láminas (doblando la voz principal o realizando parte de acompañamiento): resto del alumnado del grupo-clase.

FIGURA 1. *Grupo de láminas y voces para la canción Demons de Imagine Dragons. Las láminas doblan la voz principal reforzando la línea melódica principal.*



Fuente: María Blanca Domínguez

Todos los principios básicos que conforman los equipos cooperativos según Spencer Kagan (1994) se encuentran en nuestra situación de aprendizaje:

- Interdependencia positiva
- Responsabilidad individual
- Participación igualitaria
- Interacción simultánea

Además, en la mayoría de las ocasiones se ha puesto en práctica el aprendizaje cooperativo en Zona de Desarrollo Próximo, de manera que los grupos de trabajo habitualmente incluyen un alumno/a experto que ayuda a sus compañeros a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Onrubia, 1993).

FIGURA 2. *Grupo de guitarras para la canción Ceux qui rêvent de Pomme. En el grupo había una compañera que había tocado la guitarra en el pasado y que ayudaba a las otras compañeras.*



Fuente: María Blanca Domínguez

3.1.2 Interdisciplinariedad

En el proyecto "Una canción para ti" ha colaborado el profesorado del mismo nivel de 3º de ESO de las materias lingüísticas (Francés segunda lengua bilingüe, Primera lengua extranjera Inglés, Lengua castellana y Literatura) y de Valores éticos.

En las materias lingüísticas se ha trabajado en dos vertientes diferenciadas:

1. Francés e Inglés: trabajo con el texto de la canción: significado, expresiones y pronunciación. En las dos secciones bilingües del centro en ambos idiomas, se ha coordinado el trabajo en estrecha colaboración con las profesoras de Música.

2. Lengua castellana y Literatura: desarrollo de una dimensión propia del proyecto junto con la materia de Música llamada "Del Poema al Rap". En esta tarea competencial, integrada a su vez en el proyecto globalizado del segundo trimestre "Cultura Urbana", se han desarrollado actividades en torno a la escritura

y composición creativas dando lugar a un tema de rap por cada grupo cooperativo de 4 personas.

En la materia de Valores éticos de 3º de ESO se ha propuesto un análisis de las emociones implícitas en la letra de las canciones con el fin de que los alumnos y alumnas reflexionen sobre su propia gestión emocional. Mediante un método inductivo, se han realizado actividades de identificación de emociones asociadas a las canciones escogidas de manera que cada uno de los temas se englobe en una emoción genérica, como el miedo, la soledad, el compañerismo o la fuerza interior. Con esta práctica, se pretendía conseguir una mejora del vocabulario para poder expresar situaciones o sentimientos internos similares a la temática de la canción y asimismo, poder compartir y reflexionar sobre situaciones en las que ellos se hubieran visto involucrados. A través de diálogos comunes y reflexiones conjuntas se analizaron situaciones de la vida real explicadas en las propias canciones y en las que podían verse identificados para entender y poder contextualizar la expresión de cada una de las emociones.

3.1.3 Aprendizaje dialógico

De la mano de las actividades propiamente musicales se han diseñado, realizado y evaluado las actividades de inteligencia emocional y del componente socioafectivo.

Las actividades se realizaban de forma individual y en diferentes formatos:

- Vídeo resumen del tema
- Reflexiones escritas
- Cuestionarios o formularios
- Esquemas o visual thinking
- Álbumes en scrapbooking. Vídeo en línea.

Asimismo, y en relación con el aprendizaje dialógico, hemos realizado en clase actividades como tertulias emocionales sobre la letra de las canciones y su intención comunicativa, hemos analizado el origen de las canciones, hemos puesto en común las emociones sentidas al escuchar y al tocar...entre otras. Es decir, numerosas propuestas compartidas

en el espacio de la clase junto a sus compañeros/as, lo que favorece el desarrollo de la empatía y la capacidad de expresión oral.

3.2 Soporte web y Competencia Digital

De manera colaborativa entre las profesoras de Música trabajamos en la página web del proyecto "Una canción para ti" y que está en la dirección www.unacancionparati.weebly.com. Dicho sitio web contiene todos los materiales curriculares y de educación emocional necesarios para que nuestro alumnado realice las actividades propuestas, tanto musicales como emocionales. La página y todos los materiales son de libre acceso para todo aquel que quiera consultarlos y utilizarlos.

Por parte del alumnado, el acceso al material concreto de cada canción se realiza siempre desde Google Classroom, plataforma de gestión del aula de la Google Suite que nos ayuda a estructurar la presentación de las actividades y los contenidos curriculares. Allí se realiza la publicación de las tareas y el enlace en las mismas a los distintos materiales publicados en la web.

FIGURA 3. *Acceso al material musical y emocional de una canción en Google Classroom.*



Fuente: María Blanca Domínguez

Y en la web encontramos los siguientes menús: Canciones, Emociones, la conexión con el proyecto globalizado de la Cultura Urbana (Del Poema al Rap) y el Blog del proyecto, en el que hemos plasmado nuestro día a día.

FIGURA 4. *Página web del proyecto Una canción para ti.*



Fuente: sitio web www.unacancionparati.weebly.com

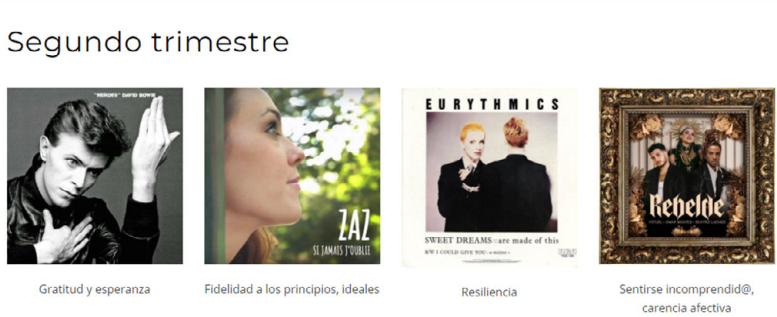
3.3 Menús de la página web: Canciones - Emociones

Como se puede comprobar, hemos trabajado siempre en paralelo. La secuenciación de actividades estaba organizada para trabajar en función de la semipresencialidad, con lo cual las actividades emocionales se realizaban en casa mediante el método de la clase invertida y en el centro desarrollábamos el contenido musical de manera totalmente práctica. En la tabla pueden verse los contenidos musicales (recordemos, siempre trabajados desde las canciones) y el emocionario resultado del contenido lírico de las canciones.

TABLA 1*. Contenidos trabajados en el proyecto en la materia de Música*

COMPONENTES ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE MUSICAL A TRABAJAR	EDUCACIÓN EMOCIONAL: EMOCIONES TRABAJADAS
Lectura musical Armonía, escalas Forma, estructura Compases simples compuestos Intensidad Tempo Práctica interpretativa	Miedo Resiliencia Superación Fidelidad Gratitud Ideales Compañerismo Fuerza interior Duelo

FIGURA 5. *Enlaces a las actividades emocionales asociadas a sus canciones .*



Fuente: sitio web www.unacancionparati.weebly.com

4 DESARROLLO Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO

4.1 Proceso de una canción

Hay que tener en cuenta que las actividades del proyecto “Una canción para ti" no siguen una secuencia lineal, sino que se realizan de una forma más o menos paralela, creciendo el aprendizaje del alumnado a nivel musical y a nivel socio-emocional.

Podemos resumir aquí el proceso seguido en la materia de Música en el trabajo realizado en cada una de las canciones:

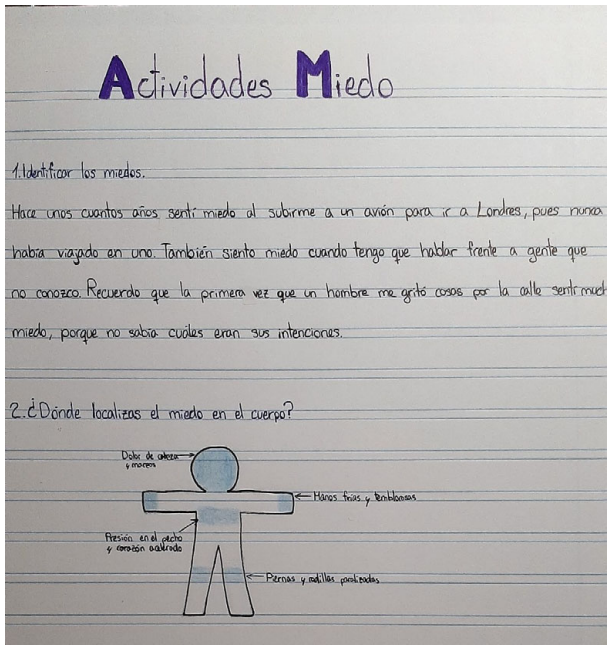
4.1.1 Presentación. Tema-contenido-ideas principales

En primer lugar, contamos con una actividad de presentación a través del vídeo de la canción y con una pequeña reseña biográfica y un resumen de la trayectoria de los artistas. Una vez conocida la canción, el alumnado realiza un vídeo de 1 o 2 minutos de duración en el que expone el tema y el resumen de la canción nombrando los puntos fuertes del contenido del texto de la misma. Este vídeo se realiza en inglés, en francés o en castellano, según el itinerario lingüístico que cursa el alumnado.

4.1.2 Actividades de inteligencia emocional

Seguidamente, el alumnado realiza una o varias actividades de educación emocional para reflexionar e interiorizar determinados aspectos de la canción. Las actividades se realizan en diferentes formatos y suelen conllevar una carga de reflexión personal y de introspección.

FIGURA 6. *Ejemplo de actividad de educación emocional en torno al miedo.*



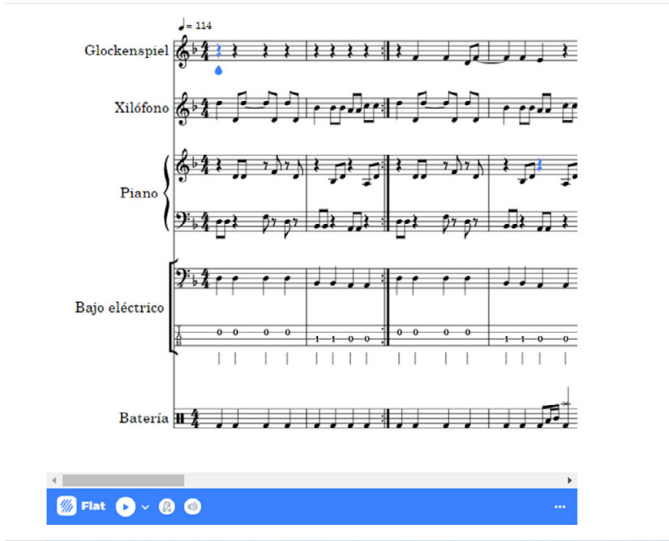
Fuente: María Blanca Domínguez Nonay

4.1.3 Práctica musical

En este punto se comienza el trabajo con la partitura y con la adaptación o el arreglo realizado para los distintos componentes de la banda de rock del grupo-clase. Se desarrollan en la audición y en la observación de la partitura los aspectos musicales curriculares. Al mismo tiempo, se estudia la interpretación de la canción fragmentando la misma en frases y semifrases musicales que permitan el progreso en el dominio técnico de la misma poco a poco.

Como decíamos, en la web del proyecto están publicadas todas las particellas del arreglo para banda de rock e instrumental Orff. Además del PDF con las partes instrumentales independientes, está insertada la partitura completa de todos los instrumentos en un *frame* de visualización de manera que el alumnado puede reproducir la canción y observar el avance de la música.

FIGURA 7. *Ejemplo de ventana de visualización y reproducción de la partitura de la canción Sweet dreams insertada en la web.*



Fuente: sitio web www.unacancionparati.weebly.com

La última fase de este proceso es la grabación en vídeo de la *cover* de la canción realizada por cada grupo-clase. Es muy interesante, de cara al desarrollo de la competencia Aprender a aprender, que el alumnado se observe posteriormente interpretando y así llevar a cabo una coevaluación de la práctica musical. De esta manera, es consciente de que puede haber una variación en el tempo o una descoordinación inconsciente en relación con el grupo.

Dejamos aquí el enlace a algunos de los vídeos de las *covers* de las canciones publicados en la web del proyecto:

- Demons de Imagine Dragons
- Sweet Dreams de Eurythmics
- Faded de Alan Walker
- Si jamais j'oublie de Zaz
- This is Me de The Greatest Showman
- Perfect de Ed Sheeran
- Holding out for a Hero de Bonnie Tayler

4.2 Desarrollo de las actuaciones realizadas a lo largo de la puesta en marcha del proyecto

1. Primer trimestre (semipresencial)

    a. Reunión del Departamento de Música, Lengua, Inglés, Francés, Valores y Orientación.

    b. Realización del cuestionario para establecer la medida pretest de la empatía.

    c. Contenidos relativos a las canciones Faded, Eye of the Tiger, Demons y Perfect.

    d. https://unacancionparati.weebly.com/blog: actualizaciones en el blog del proyecto.

***TABLA 2**. Contenidos trabajados en el primer trimestre.*

CANCIONES	EMOCIONES
Faded (Alan Walker)	Desesperación, amor perdido
Eye of the tiger (Survivor)	Resiliencia, motivación, superación
Demons (Imagine Dragons)	Miedo, lucha interior
Perfect (Ed Sheeran	Amor, fidelidad, sentido de pertenencia

2. Segundo trimestre (semipresencial a presencial)

    a. Reunión del Departamento de Música, Lengua, Inglés, Francés, Valores y Orientación.

b. Proyecto de 3º de ESO "Cultura Urbana": Reto Del Poema al Rap https://culturaurbanapicarral2021.weebly.com/del-poema-al-rap.html

c. Contenidos relativos a las canciones Heroes, Si jamais j'oublie, Sweet dreams, Rebelde.

d. Concierto presencial en el Salón de Actos del IES El Picarral.

e. https://unacancionparati.weebly.com/blog: actualizaciones en el blog del proyecto.

***TABLA 3**. Contenidos trabajados en el segundo trimestre.*

CANCIONES	EMOCIONES
Heroes (David Bowie)	Gratitud, esperanza
Si jamais j'oublie (Zaz)	Fidelidad a los principios, ideales
Sweet dreams (Eurythmics)	Resiliencia, fortaleza
Rebelde (Jeanette)	Sentirse incomprendido, carencia afectiva

3. Tercer trimestre (presencial)

a. Reunión del Departamento de Música, Lengua, Inglés, Francés, Valores y Orientación.

b. Proyecto de Radio en directo "Una canción para ti" para el proyecto globalizado de 3º de ESO "Fake News".

c. Contenidos relativos a las canciones Bajo el mismo sol, Holding out for a hero, Comme un bateau, Ceux qui rêvent, River flows in you, This is me.

d. Realización del cuestionario para establecer la medida postest de la empatía.

e. Concierto presencial en el Salón de Actos del IES El Picarral.

f. https://unacancionparati.weebly.com/blog: actualizaciones en el blog del proyecto.

g. Encuesta familiar

***TABLA 4**. Contenidos trabajados en el tercer trimestre.*

CANCIONES	EMOCIONES
El mismo sol (Álvaro Soler)	Compañerismo, colaboración, hermandad
Holding out for a Hero (Bonnie Tyler)	Fortaleza, solidaridad
Comme un bateau (Indila)	Raíces, amor propio, resiliencia
Ceux qui rêvent	Insomnio, sueños
Rivers flows in you (Yiruma)	Duelo, melancolía, nostalgia
This is me (The Greatest Showman)	Confianza en uno mismo, fuerza interior, diversidad

4.3 Momentos fuertes: Conciertos

Uno de los grandes atractivos del proyecto "Una canción para ti" entre el alumnado fue sin ninguna duda, la puesta en escena del resultado musical delante de los compañeros en formato de concierto trimestral. La propia motivación e implicación de los grupos hacia la asignatura y el proyecto se fue incrementando después de las primeras muestras públicas.

La importancia de tener que defender en público un trabajo musical digno hizo que el alumnado estuviera plenamente implicado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Necesitaban intentar conseguir un buen resultado del que sentirse orgullosos delante del resto de sus compañeros de 3º de ESO. Los comentarios que recibimos a lo largo del curso y en la evaluación final del proyecto por parte de alumnos y alumnas nos hacían corroborar la importancia de tener como momento climático un concierto público donde mostrar el trabajo realizado.

FIGURA 6. *Grupo de 3º ESO interpretando Heroes de David Bowie en el concierto de final del segundo trimestre.*



Fuente: Sonia Muslares Miranda

De esta forma, cada trimestre realizamos una muestra de las canciones trabajadas por cada uno de los grupos. La presión de la interpretación en directo les hizo volcarse de lleno en el proyecto y sentirse parte de un colectivo más amplio, en este caso, de su propio curso, que tenía un fin en sí mismo: ofrecer lo mejor de ellos mismos y ayudar a los demás a hacerlo en esa interpretación pública.

El desempeño interpretativo de cada grupo mejoró mucho debido a la concentración, ilusión y atención que ponía el alumnado en los conciertos. Pero más destacable todavía fue el compañerismo entre todos ellos, el respeto frente a cada actuación de otros grupos, la comprensión y valoración del acto musical en sí por la dificultad que sabían que conllevaba preparar cada canción y la empatía por las emociones que cada uno de ellos intentaba transmitir.

FIGURA 7. *Alumnado de 3º de ESO asistiendo como público al concierto "Una canción para ti" del tercer trimestre. Encienden las linternas de sus móviles en un momento de máxima emoción durante el concierto*



Fuente: Sonia Muslares Miranda

Consideramos que ese es uno de los grandes éxitos del proyecto. Poder verles totalmente entregados en la preparación de cada uno de sus papeles interpretativos, ayudando a sus compañeros a mejorar la parte musical y a preparar el material necesario para el concierto con el objetivo de conseguir un éxito grupal que gustara a sus iguales y del que sentirse orgullosos. La gestión emocional asociada a la propia interpretación en público también fue motivo de reflexión previa y posterior a la sesión del concierto, de manera que ellos mismos valoraban positivamente el desempeño y su propia gestión de los nervios, de la ilusión y de las emociones surgidas en los conciertos.

4.4 Valoración del proceso

La ejecución del proyecto "Una canción para ti" se basa en un trabajo directo sobre la gestión emocional del alumnado. Por ello, necesitábamos tener un fundamento científico con el que poder valorar el desarrollo e impacto del proceso.

> "Las investigaciones sobre educación emocional plantean distintas dimensiones de la gestión emocional cuya clasificación varía según el

> autor. Nuestro proyecto toma como referencia el desarrollo de la empatía afectivo-cognitiva y la regulación emocional, aspectos que forman parte de la base de las competencias socioemocionales". (Berrocal y Extremera, 2015).

Para poder realizar una valoración significativa del impacto del proyecto utilizamos una herramienta con la que poder cuantificar la mejora en estas dimensiones. Esta medida cuantitativa se ha obtenido a través del análisis del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en su adaptación española (Mestre Escrivá, V.; Frías Navarro, María Dolores y Samper García, P.) (Davis, 1983).

Dentro de estas dimensiones, se analizan variables más concretas respecto a la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal que cada una de ellas comprende por definición. En el caso de la inteligencia intrapersonal, valoramos y cuantificamos la evolución de las variables de percepción emocional (atención emocional) y regulación emocional (reparación emocional). Y por otro lado, dentro de la inteligencia interpersonal se han analizado la preocupación empática (el sentir) y la toma de perspectiva (comprensión empática).

El análisis de estos datos se ha realizado con la obtención de los resultados de un cuestionario basado en las herramientas citadas anteriormente. La aplicación de este test se realizó al inicio del proyecto y tras la finalización de éste, de manera que se pudo establecer una comparativa en la evolución de las distintas variables.

5. RESULTADOS E IMPACTO

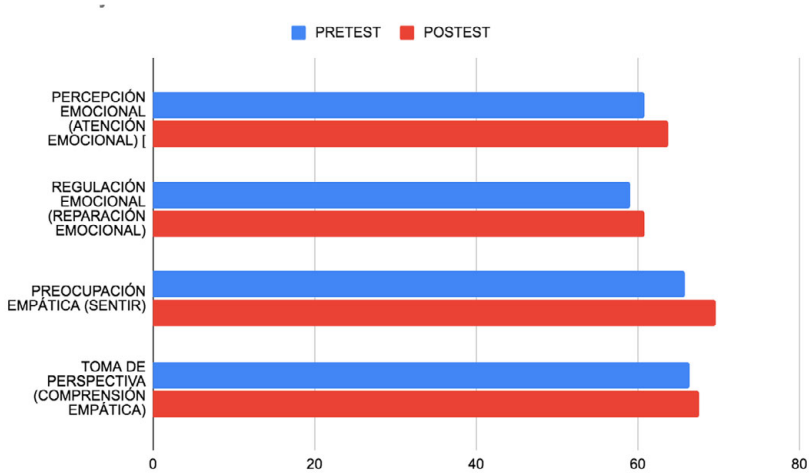
5.1 Resultados cuantitativos

La valoración de los resultados del proyecto la realizamos en base a datos cuantitativos y cualitativos.

Los resultados cuantitativos del proyecto obtenidos con las herramientas de análisis de la inteligencia interpersonal e intrapersonal muestran un pequeño avance y evolución positiva en el alumnado.

A continuación, podemos ver una gráfica donde se compara porcentualmente la media obtenida en cada una de las variables descritas. Así, las

barras de color azul muestran el valor alcanzado antes del inicio del proyecto y las barras de color rojo muestran el resultado tras la finalización de éste. Se ve un ligero incremento en todas las variables, siendo la diferencia más significativa la de la preocupación empática.



Los resultados cuantitativos reflejan con valor numérico la realidad en cuanto a la mejora de la gestión emocional del alumnado en el transcurso de las sesiones de ensayo y su posterior interpretación en público, corroborando así las observaciones realizadas de manera cualitativa en el aula.

Sin embargo, como se ha indicado, las condiciones de trabajo escolar, consecuencia de la pandemia, han limitado extraordinariamente las relaciones sociales entre el alumnado, el profesorado y las familias. Por tanto, la práctica regular diaria de las dimensiones emocionales reseñadas no ha podido aplicarse de forma idónea en el aula y en los entornos del alumnado, dada la fuerte interferencia de las condiciones contextuales citadas, a modo de variables extrañas no controlables.

A pesar de las condiciones limitantes, tenemos que hacer una valoración positiva de este proyecto innovador en nuestro centro, porque, a pesar de los resultados poco relevantes debidos a esas variables extrañas o no controlables, su potencial educador y la experiencia vivida es de enorme valor.

5.2 Resultados cualitativos

Los resultados cualitativos se han recogido a través de las actividades de clase, de comentarios expresados verbalmente por los alumnos y profesorado del centro y se han compartido en el blog de la página web del proyecto.

Esta esta retroinformación nos ha manifestado un impacto muy positivo a partir de:

- la gran implicación del alumnado durante todo el proceso en el aula de música, demostrando que alumnos y alumnas pueden concentrarse, esforzarse, repetir una y mil veces hasta que salga bien, ...
- la enorme participación del mismo alumnado como público y como artistas en los conciertos, incluyendo el alumnado con dificultades, como el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) que recibe escolarización preferente en nuestro centro.
- el interés personal de alumnos y alumnas en determinados instrumentos, solicitando una y otra vez cantar o tocar la batería, o justamente todo lo contrario, el empeño en practicar siempre un instrumento nuevo a modo de reto personal
- las valoraciones personales del alumnado recogidas en conversaciones o tertulias sobre el proyecto, así como en el podcast radiofónico realizado en el proyecto del tercer trimestre sobre las Fake News

En definitiva, la implicación de todas las personas participantes en el proyecto, profesoras de Música, profesorado de las distintas materias y alumnado, ha sido muy alta, enorme. Se ha acogido por parte del alumnado de manera muy positiva, gracias en parte al fuerte componente generacional de la música pop-rock, y consiguiendo además una fuerte identificación del grupo-clase como parte fundamental de la mejora en las habilidades musicales y psicoemocionales.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

Se incluyen aquí algunas propuestas de mejora de cara a la puesta en marcha del proyecto “Una canción para ti” en próximos cursos escolares:

1. Promover mayor sensibilidad en el profesorado sobre la inteligencia emocional para su enseñanza. Se recomienda la lectura del libro antes referido de Berrocal, P. y Extremera, N: Inteligencia Emocional y Educación. Ed. Grupo 5, 2015.

2. Informar a los alumnos, que, sin desmerecer la importancia de las notas como resultado de los aprendizajes de los conocimientos por el esfuerzo realizado, valoren la adquisición de las habilidades socioemocionales como instrumentos del desarrollo de una personalidad social madura y de un mejor aprendizaje.

3. Dar una información semejante a las propias familias. Después, destacar que el apoyo de la familia y de su contexto es fundamental en la motivación del alumnado ante todas las actividades que se realizan en el IES. Recordarles que el centro es una Comunidad educativa y que lo que en él se haga para los alumnos involucra a todos sus miembros: padres, alumnado y profesorado. Lo que supone vivir la “cultura de la colaboración y de corresponsabilidad” en el marco de la empatía, desechando la extensa “cultura de la crítica” que nada aporta.

7. CONCLUSIONES

El proyecto “Una canción para ti" ha fomentado las habilidades socioemocionales, especialmente la empatía en el alumnado de 3º de la ESO del IES El Picarral (Zaragoza). Además, a través del aprendizaje cooperativo nuestros estudiantes han compartido el reto y el espacio social para aprender distintos instrumentos propios de la banda de rock e interpretar distintos temas musicales donde han expresado sus emociones, analizando y comprendido la lírica de las canciones y su significado. También han manifestado otras emociones positivas al socializar de

forma presencial en las versiones realizadas; emociones como alegría, risas, bromas, espíritu de superación, solidaridad, confianza en sí mismos y la superación personal para, de forma progresiva, darle de nuevo un carácter de normalidad a sus vidas. Estamos muy satisfechos del trabajo realizado.

Después de un año completo de trabajo todavía hay mucho por hacer, pero consideramos que el camino iniciado va en la dirección correcta. Una dirección que genera conexión con nuestro alumnado, con la materia y con la propia música. En nuestra opinión, la aplicación de las metodologías activas, a través de un proceso de enseñanza- aprendizaje vivencial y práctico, consigue establecer esos vínculos de una manera significativamente más fuerte.

Además, la propia materia y su percepción sobre su relevancia dentro del currículo mejoran considerablemente al involucrar al alumnado de una forma tan consistente. Su puesta en práctica proporciona al alumnado la sensación y la convicción de que el proceso de aprendizaje tiene un sentido en sí mismo, mejorando por tanto la propia motivación hacia las clases de la asignatura.

El proyecto ha ido creciendo y desarrollándose y con él se ha observado una mejora en las interacciones sociales del alumnado con sus compañeros, en sus propias habilidades musicales y en la identificación y expresión de emociones aplicadas al contexto educativo.

Este camino iniciado en el IES El Picarral favorece que nuestro alumnado, en plena formación de su personalidad, sea más solvente en el desarrollo de las competencias básicas y de las competencias emocionales. Consideramos que es una manera muy íntegra de resaltar el valor de la propia materia de música, poniendo al alumnado y sus necesidades en el centro de la actividad docente.

8. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la comunidad educativa del IES El Picarral su esfuerzo por defender las metodologías activas en la enseñanza y al equipo directivo del centro su voluntad de reforzar los aspectos prácticos y

socioemocionales del aprendizaje en las condiciones de incertidumbre sanitaria en la que nos encontrábamos al iniciar el curso 2020-21.

9. REFERENCIAS

Berrocal, P. y Extremera, N. (2015): *Inteligencia Emocional y Educación*. Ed. Grupo 5.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44(1), 113–126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers, Inc.

Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., y Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (Número 2), 255-260. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8243

Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo. En C.Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Graó.

Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Graó.

EL UKELELE EN EL AULA DE MÚSICA. DESARROLLO PERSONAL DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA PRÁCTICA MUSICAL CONJUNTA CON UKELELES

CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ
Grup de recerca en Art i Educació (IRIE, UIB)
CEIP Es Pont (Palma)

1. INTRODUCCIÓN

La renovación pedagógica inspirada en las ideas del americano J. Dewey e iniciada en Europa a finales del s.XIX con la Escuela Nueva provocó el surgimiento de diferentes pedagogos que apostaban por metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje de la música. Las metodologías promovidas por É. Jaques-Dalcroze (Bachmann, 1998), K. Orff (Steen, 1993), Z. Kodály (Chosky, 1998) o E. Willems (1973), entre otros, ayudaron a consolidar un nuevo modelo didáctico para la educación musical en el que "la música se aprende haciendo música". Dicho modelo pedagógico se centra en el propio estudiante (paidocentrismo) y en el papel activo que éste tiene para el desarrollo de sus capacidades. La práctica musical, desarrollada a partir de la interpretación vocal o instrumental y teniendo en cuenta el contacto personal y la escucha activa, es el pilar fundamental del aprendizaje musical. De la misma manera que un bebé aprende el lenguaje verbal (y no verbal) gracias a su inmersión en un entorno donde se usa dicho lenguaje, la música debe aprenderse de la misma forma, gracias a la inmersión de los alumnos en un contexto musical (Casals et al., 2014).

1.1 EDUCACIÓN MUSICAL DURANTE EL CURSO 2020/21

El aprendizaje en grupo y el contacto humano son claves esenciales de dicho modelo pedagógico por lo que es difícil entender en un aula

ordinaria de educación primaria una práctica musical individual y con distancias de seguridad.

Es un hecho indiscutible que la pandemia de la Covid-19 ha supuesto un reto para muchos docentes y no sólo por tener que transformar la educación presencial en *online*, sino que, una vez se reabrieron las escuelas en España en septiembre de 2020, se han debido de seguir unas normas establecidas por las Consejerías de Salud de cada comunidad autónoma que limitaban y a la vez definían la metodología que se podría usar en el aula. Calvillo (2021, p.17) afirma que los docentes de música hemos tenido que "adaptar nuestras prácticas a esta nueva situación, utilizar la creatividad y eliminar algunas prácticas de riesgo, como cantar o tocar instrumentos de viento". La organización de conciertos en fechas señaladas como Navidad o final de curso ha sido sustituida en muchos colegios por la realización de vídeos a modo de felicitación o grabaciones en las que se puede observar el trabajo realizado en el aula de música.

En este curso anormal se han producido muchos cambios, principalmente a nivel metodológico, en los centros educativos españoles que podrían ser objeto de un estudio muy exhaustivo. Cabe comentar que la especialidad de música ha sido una de las más afectadas en los centros de educación infantil y primaria: en algunos colegios se ha suprimido directamente el especialista de música, quien ha pasado a ser tutor, y la música ha sido asumida por cada maestro generalista de primaria, haciendo éste lo que buenamente ha podido sin poseer los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo la práctica musical. En otros centros, el especialista de música ha sido quien ha dado las sesiones, pero sin instrumentos (por no tener aula o la posibilidad de desinfectarlos) y sin la posibilidad de cantar. La situación extraordinaria que se ha vivido este pasado curso no ha hecho nada fácil la práctica musical conjunta en el aula.

1.2 Descripción del contexto escolar

El centro en el que se desarrolla el presente estudio es el CEIP Es Pont, un colegio pequeño (205 alumnos) que desarrolla su actividad en el barrio de *Son Gotleu* (Palma, Mallorca, Islas Baleares) y se caracteriza

por tener una importante tasa de población inmigrante extranjera. Dicha zona es uno de los barrios de Palma con más riesgo de exclusión social, con altas tasas de desempleo y una altísima densidad demográfica. El barrio acoge un 28,5% de la población extracomunitaria de Palma y es el segundo barrio con más unidades de convivencia con 6 miembros o más (Coll et. al., 2016). Muchos habitantes del barrio no tienen permiso de trabajo y, en caso de tenerlo, realizan trabajos de baja calificación, situación que provoca que sean de los primeros en ser expulsados del mercado laboral y los últimos en incorporarse a él. La crisis provocada por la pandemia Covid-19 no ha hecho más que empeorar la situación para muchas de las familias ubicadas en *Son Gotleu*.

En un contexto educativo en el que no se dispone de aula de música ni de instrumentos a nuestro servicio cómo xilófonos y otros materiales de percusión, las prácticas con el ukelele, un instrumento de pequeño tamaño y fácil de transportar, han ofrecido una solución que ha permitido cumplir las medidas sanitarias impuestas a la vez que se seguían aplicando metodologías activas en el aula de música. Las sesiones de ukelele se realizaban en el aula ordinaria de los alumnos, un grupo de 5º de primaria dividido en 2 grupos de 12 alumnos que recibían una sesión de música quincenal de 1 hora de duración.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Importancia de la práctica instrumental en el aula

Pascual (2008) define la práctica instrumental como "la adquisición y desarrollo de las habilidades instrumentales individuales y en grupo" (p.265). Pascual considera que la práctica instrumental no debe considerarse una finalidad en sí misma, sino que debe contribuir a la formación integral del individuo. Todo aquello extra musical que se aprende en los ensayos realizados con instrumentos (desde la colocación del ensemble según sus características o criterios predefinidos hasta la organización y responsabilidad personal a la hora de realizar la parte individualmente señalada, entre otros muchos aprendizajes) está contribuyendo a desarrollar las diferentes competencias en nuestro alumnado y

así, muy posiblemente, su rendimiento académico (Barrientos et. al., 2019).

Miranda (2017) presenta un estudio en el que pone de evidencia que la práctica musical como estrategia metodológica promueve el desarrollo del pensamiento formal de los alumnos. Por su parte, Rodríguez-Quiles (2003), después de revisar los beneficios de la práctica musical continuada mediante diferentes estudios, expone que todos los alumnos deberían tener acceso en su educación obligatoria a aprender a tocar un instrumento, así como a hacer música en grupo.

Cuando nuestros alumnos han de tocar o intervenir en el momento rítmico exacto desarrollan capacidades psicomotoras y motrices, a la vez que trabajan la percepción auditiva y la discriminación sonora. Además, la interpretación de un instrumento contribuye al equilibrio psicológico, sentimental y afectivo a la vez que favorece la cooperación grupal y la integración del alumno en un grupo en el que todos deben aportar su granito de arena para la consecución de un objetivo común (Pascual, 2008).

En el curso 2012-2013 confluyeron una serie de elementos que posibilitaron el nacimiento de Sonidos de Barrio: un Trabajo Final de Titulación de un alumno del CSMIB, el Grupo Educativo SJO, el programa Escuelas Abiertas del Ayuntamiento de Palma, profesorado, voluntario, centros educativos del barrio, pero sobre todo los niños y jóvenes de *Son Gotleu*.

2.2 El proyecto *Sons de Barri*

Sons de Barri es un proyecto social y artístico iniciado dentro del programa *Escuelas Abiertas* del Ayuntamiento de Palma, ubicado en *Son Gotleu*, uno de los barrios más empobrecidos de la ciudad.

> "En el curso 2012-2013 confluyeron una serie de elementos que posibilitaron el nacimiento de Sons de Barri: un Trabajo Final de Titulación de un alumno del Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares, el Grupo Educativo SJO, el programa Escuelas Abiertas del Ayuntamiento de Palma, profesorado, voluntario, centros educativos del barrio, pero sobre todo los niños y jóvenes de *Son Gotleu*" (Coll et. al., 2016, p.54).

Inspirado en La Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV) o el proyecto Xamfrà, en el Barrio del Raval de Barcelona, la idea principal del proyecto es la capacidad de transformación que tienen las artes, entendidas como herramienta de formación y desarrollo integral de la persona, individualmente, pero también del grupo. *Barrios Orquestados* es otro proyecto musical y social que nace en 2012 en las Islas Canarias de la mano de José Manuel Brito y se extiende en 2019 a Honduras y Chile (Brito, 2021). Todos ellos buscan la intervención social a través de la música.

Des de su inicio a mediados del curso 2011/2012 y, después de su primer curso completo en 2012/2013, el proyecto ha ido sumando voces de los diferentes centros educativos del barrio, acogiendo alumnos des de 3º de primaria hasta secundaria, y realizando conciertos en el mismo *Son Gotleu.* El canto coral y la enseñanza en grupo fueron sus principales puntos de partida.

Con el objetivo de trabajar para favorecer la integración escolar y mejorar la convivencia y la cohesión en el barrio, se ha llevado a cabo una actividad extraescolar de canto coral desde sus inicios, la cual es reforzada en horario escolar por los maestros de Educación Musical de todos los centros escolares de *Son Gotleu*. (CEIP Joan Capó, CC Corpus Cristher, CEIP Es Pont, CC San José Obrero, CEIP Gabriel Vallseca, IES Josep Sureda i Blanes, CEE Mater).

Durante el curso 2017/18 se realiza una ampliación del proyecto en una doble vía: se incorpora el colectivo con diversidad funcional del centro CEE Mater y se inicia una actividad de orquestra, trabajando principalmente con violines y violonchelos. El proyecto se organiza de la siguiente manera: 1 hora semanal de canto coral, 1 hora quincenal de instrumento en horario lectivo con grupo reducido y 1 hora semanal de orquesta en horario no lectivo, además de 1 hora de percusión semanal con el alumnado del centro CEE Mater.

Para dar visibilidad al trabajo realizado durante todo el curso escolar, se organizan una serie de conciertos en el Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares para los alumnos de los centros educativos

del barrio, y en la Plaza de Orson Welles de *Son Gotleu*, siempre a inicios del mes de mayo. También se llevan a cabo pequeñas audiciones y conciertos en los propios centros educativos y en el barrio aprovechando las sinergias y dinámicas del propio barrio: *Sant Jordi*, Día de la Mujer, Conciertos de Navidad ... y también participando en diferentes actos organizados por el Ayuntamiento de Palma. Ll.Coll (comunicación personal, 24 de febrero, 2019).

FIGURA 1. IMAGEN *de un concierto de Sons de Barri realizado en mayo de 2018 en el Conservatori Superior de Música de les Illes Balears.*



Fuente: Grupo Educativo Sant Josep Obrer

Desgraciadamente, el curso 2019/2020 no acabó con buenas cifras para el proyecto: durante la situación de Estado de Alarma *Sons de Barri* estuvo completamente parado, realizando su último concierto día 9 de marzo de 2020. Además, el gran financiador del proyecto (Ayuda en Acción) ha tenido que dejar de apoyarlo económicamente. El curso 2020/21 supone una crisis para el proyecto al no poder realizar con normalidad su actividad principal: el canto coral. Además, la dificultad presentada por la exigencia de las normas educativas de la comunidad autónoma al no poder juntarse alumnos de diferentes escuelas hace que el proyecto no pueda continuar como hasta ahora.

Es en este momento cuando gracias a una iniciativa del técnico de *Escuelas Abiertas* del Área de Educación del Ayuntamiento de Palma y el

CEIP Es Pont, adaptándose a la situación y a la exigente normativa educativa derivada de la Covid-19, se propone trabajar con el grupo burbuja de dicho centro educativo y así poder continuar el proyecto con una nueva línea de trabajo. Se aprovechó la campaña de Apadrina un músico de *Son Gotleu*, promovida durante el verano de 2020, con el objetivo de buscar nuevos recursos para el proyecto. Es en estos momentos cuando aparece la oportunidad a través de la donación de un particular de material musical (20 ukeleles y 12 atriles) al proyecto, de transformar el proyecto aportando una nueva línea de trabajo con el alumnado de 5º de primaria del CEIP Es Pont y su maestra de música.

2.3 El Ukelele en el Au2la de Música

Greenberg en *The ukelele in your classroom* (1992) ya defendía que el ukulele es un instrumento ideal para las clases generales de música. Este instrumento tradicional hawaiano es muy versátil y útil para enseñar habilidades vocales ya que permite a quien lo toca acompañarse con él mientras canta. Además, las características de este instrumento como, por ejemplo, el pequeño tamaño de su mástil y sus trastes estrechos si se compran con una guitarra, hacen que este instrumento se ideal para estudiantes con manos pequeñas. Al ser un instrumento de 4 cuerdas, muchos de los acordes principales se realizan fácilmente con la colocación de uno o dos dedos, lo que hace que el estudiante pueda tocar rápidamente canciones sencillas aprendiendo varios acordes. El ukelele soprano, el más usado de todos los de su familia, afinado en C, permite integrar en el repertorio del aula muchas canciones tradicionales infantiles y populares. Además, es fácilmente combinable con otros instrumentos escolares como xilófonos o carillones. Según Greenberg (1992) es un instrumento melódico, harmónico y a la vez rítmico, de bajo coste e ideal para los programas musicales de educación a partir del 3r curso. Añade, además, que tiene una importante ventaja en comparación con otros instrumentos como el piano, el órgano y la guitarra: el ukelele se aprende en menos tiempo por lo que permitirá conseguir metas y objetivos de una forma más sencilla en las sesiones grupales de música.

Dobson (2003) en *U for Ukelele: A New Classroom Method for Young Children* (U de Ukelele: un nuevo método de clase para jóvenes

alumnos) describe su proyecto con el que pretende ofrecer una guía online para profesores de música y un recurso de aprendizaje del ukelele en línea para estudiantes y familiares que apoya la práctica diaria en casa. Dobson afirma que el proyecto presenta un nuevo método para la instrucción del ukelele diseñado específicamente para estudiantes jóvenes. *U for Ukulele* proporciona una síntesis práctica de la pedagogía musical moderna y las teorías de aprendizaje contemporáneas. Inspirado en el trabajo de los pedagogos musicales más destacados del siglo XX como Kodaly, Orff, Dalcroze, Suzuki, Montessori y Gordon, el proyecto se basa en el método de Chalmers Doane para el ukelele y la pedagogía de la guitarra clásica de Tibor Puskas.

Bernard y Cayari (2020) presentan un artículo animando a llevar a cabo la *Participatory Music Making* (PMM) con ukeleles. Defienden que cuando los estudiantes llegan al aula presentan intereses, habilidades y grados de comodidad diferentes a la hora de hacer música y que la práctica con ukeleles permite dar respuesta a dichas diferencias y necesidades. A través de esta metodología, los alumnos tienen diferentes opciones de diferente nivel para ejecutar con el instrumento, partiendo de un repertorio sencillo como *The Lion Sleeps Tonight* de Linda y Peretti o *Lean on Me* de Will Withers, propuestas sencillas de 3 acordes que permiten a los alumnos participar de la música desde un punto de vista activo. Naturalmente, afirman, muchos maestros de música incluyen elementos de la PPM en sus clases como juegos cantados, actividades de movimiento o juegos de improvisación, por lo que introducir esta nueva práctica no debe resultar complicado. Además, afirman que el ukelele ha experimentado un aumento de popularidad como instrumento escolar y después de enumerar diferentes trabajos donde se usa el ukelele para implementar PMM en comunidad, defienden que la práctica con ukeleles permite que los alumnos sean autónomos y desarrollen sus habilidades sociales y musicales.

Gayretly et. al. (2021) en *Ukelele in music education*, realizan una comparativa entre diferentes instrumentos escolares (flauta, melódica, instrumentos Orff, piano, guitarra y ukelele), concluyendo que este instrumento tradicional hawaiano se puede utilizar funcionalmente en educación musical debido a su facilidad de ejecución, accesibilidad y

polifonía. Según argumentan, existen estudios que demuestran que los alumnos suelen llevar una carga excesiva en sus espaldas al ir al colegio, lo que provoca futuras enfermedades de espalda y columna. El ukelele es un instrumento pequeño y poco pesado que permite aprender en poco tiempo, lo que reducirá en gran medida los problemas físicos que pueden surgir cuando los jóvenes músicos tocan un instrumento durante mucho tiempo.

Antes de acabar con esta revisión bibliográfica, cabe destacar el artículo *So, You're Thinking About Starting a Ukulele Program?* en el que Giebelhausen (2016) proporciona algunos consejos para implementar un programa de ukeleles en el aula de música, como el tipo de ukelele más adecuado, consejos sobre cómo afinarlo e incluso ofrece ideas de repertorio específico y directorios web donde encontrarlo.

3. OBJETIVOS

El propósito principal de este programa es utilizar la práctica musical general, y en concreto la práctica con ukeleles, para hacer música de manera participativa a la vez que desarrollan habilidades personales.

En cuanto a los objetivos más específicos, podemos destacar:

- Favorecer el desarrollo personal de los alumnos a partir de la mejora de sus relaciones sociales y su autoestima.
- Reforzar la importancia del colectivo, del grupo clase frente al individualismo.

4. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, después de una revisión bibliográfica en la que se investigan otros métodos y prácticas educativas que usan el ukelele en el aula de música, se pasa a la investigación-acción, técnica que busca evidenciar el cambio y las influencias que contribuyen o nos llevan hasta él (Cain, 2013).

Después de un primer análisis del entorno, se programan al inicio del curso escolar una serie de actividades grupales y progresivas para

conseguir un objetivo común: ayudar al desarrollo personal de los alumnos a partir de la mejora de la socialización y la autoestima en el aula. A partir de la reflexión sobre la problemática, el diseño y la puesta en práctica de las diferentes actividades, la observación, la evaluación y la planificación de las siguientes acciones a llevar a cabo según la evolución de las actividades de clase y las necesidades de los alumnos se va configurado el plan de trabajo que ha permitido el desarrollo de la presente práctica educativa.

4.1 Fases

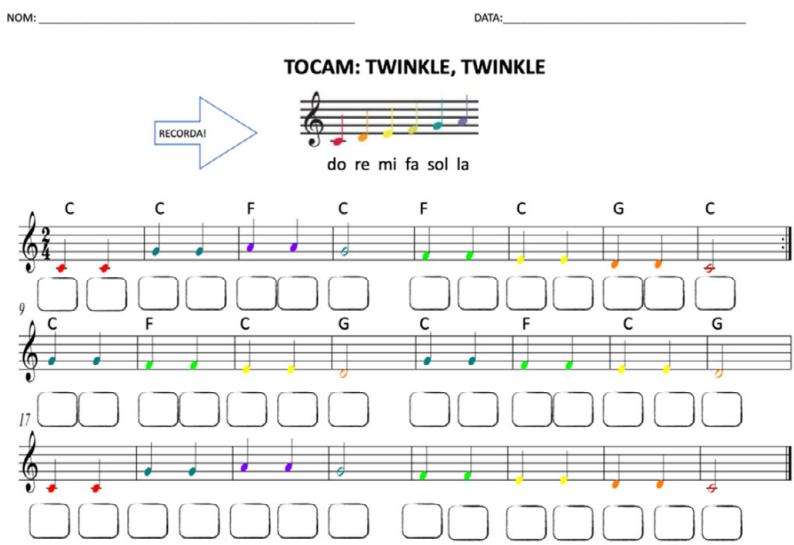
1- Diagnóstico: En esta primera fase de la investigación se determina el problema y se investigan los conocimientos, experiencias previas y motivaciones del alumnado. El grupo de 5º de primaria era, durante los cursos previos al curso marcado por el Covid-19 (es decir, el curso 2020-21) un grupo de 22 alumnos de diferentes nacionalidades que convivían y llevaban a cabo sus estudios de manera conjunta. Durante el presente curso, debido a la normativa sanitaria que impide que tantos alumnos estudien juntos en un aula ahora considerada de tamaño reducido, el grupo se divide en 2 subgrupos de 12 alumnos cada uno (5º A y 5º B) y es ubicado en nuevas aulas, fuera del colegio, en el *Casal de Barri* (La Casa del Barrio), situado a unos 100 metros aproximadamente del colegio, debido a la falta de espacio en la escuela. El aula de música del centro es reconvertida en un aula de tutoría, lo que hace imposible que los distintos grupos de primaria puedan realizar allí sus prácticas instrumentales. Las sesiones de música se realizan con la especialista de música de forma quincenal en lugar de semanal, y es la maestra la que se desplaza con los instrumentos y materiales a las aulas de cada grupo burbuja. La separación entre el colegio y el *Casal* hace imposible que se puedan transportar xilófonos y otros instrumentos grandes para realizar las sesiones de música que se realizan en la nueva ubicación con los grupos de 5º, pero sí unos cuantos ukeleles.

Mediante diferentes actividades introductorias, en las que se trabaja principalmente la interacción entre los alumnos y el profesor y también las relaciones entre el mismo grupo-clase, y un breve cuestionario realizado a los alumnos se exploran los intereses, inquietudes y

conocimientos previos del alumnado. Dichos cuestionarios muestran, en general, un bajo nivel de consumo de cultura a nivel familiar (muchos no han asistido nunca a un concierto y otros recién llegados no han tenido la oportunidad de tocar nunca un instrumento). Los cuestionarios reflejan también las ganas de tocar nuevos instrumentos como el ukelele. Todos coinciden en que durante los cursos anteriores se llevó a cabo en las sesiones de música la práctica instrumental mediante la flauta y muestran su inquietud al no saber cómo podrán tocarla este año sin quitarse las mascarillas.

2-Planificación: Una vez analizada la situación se delimitan los objetivos y se hace una planificación y secuenciación de la actuación. Se adquieren los instrumentos necesarios (ukeleles y atriles) y se elaboran los materiales didácticos que servirán de guía al alumnado (partituras, bases instrumentales para acompañar las canciones seleccionadas, carteles y vídeos explicativos, entre otros materiales). Los materiales propuestos permiten ir avanzando en la práctica del ukelele des de cero, sesión a sesión y permitiendo que cada alumno avance a su ritmo.

FIGURA 2. IMAGEN *de una de las partituras propuestas para tocar a finales del primer trimestre de trabajo.*



Fuente: Elaboración propia a partir de una canción tradicional.

Se usan diferentes metodologías, dando importancia al aprendizaje de forma oral a través de la fórmula mimética, y agrupamientos variados para que los alumnos desarrollen sus habilidades tanto individuales, como grupales (práctica individual, en parejas o en grupo cooperativo). Las clases son dinámicas y se parte siempre del juego, una herramienta que "proporciona a los participantes la confianza necesaria para emplear los conceptos y el material musical básico" (Storms, 2018). Según Muñoz en *El juego en la educación musical,* "Todo juego es una actividad, pero no toda actividad es un juego" (Muñoz, 2003). Un juego debe tener una mecánica o unas normas que lo describan y presenten, además de un posible tiempo limitado que haga que los alumnos se sientan motivados para aprovechar cada minuto de la clase. Cabe recordar que el juego propone situaciones desenfadadas que permiten superar los miedos relacionados con la creación o la práctica musical. De esta forma, los alumnos se sienten cómodos y relajados en un ambiente amigable, divirtiéndose a la vez que van superando pequeños retos con su instrumento. Storms afirma que los juegos trabajan y desarrollan capacidades como la escucha atenta, una elevada capacidad de concentración, la expresión creativa personal en el grupo y un comportamiento social respetuoso para y con los demás (2018, p.11).

En la planificación de la práctica educativa cabe tener en cuenta que la enseñanza instrumental tradicionalmente ha sido trasmitida con un enfoque en el que el maestro es el modelo, con una predominancia de estrategias un tanto autoritarias (Young et. al, 2003). Tal vez, en un contexto de conservatorio en el que la motivación de los estudiantes está garantizada no deba tenerse tanto en cuenta el enfoque metodológico que utilicemos con nuestros alumnos. Pero al tratarse de un centro de educación infantil y primaria, y concretamente ubicado en un barrio desfavorecido, cabe suponer que los alumnos de 5º de primaria no llegan a clase de música pensando que serán concertistas internacionales.

Con las actividades propuestas se trabajan, además, una selección de los contenidos curriculares más representativos del área de educación musical. El trabajo con ukeleles se llevará a cabo ininterrumpidamente durante todo el curso escolar, es decir, de septiembre a junio realizando una sesión práctica de forma quincenal con la especialista de música.

Las otras dos sesiones del mes se realizan con el tutor o tutora de cada grupo y están enfocadas al refuerzo y a la ampliación de los contenidos trabajados en las sesiones prácticas.

La planificación general de las sesiones se divide en las siguientes actividades:

- 1. Dinámica de entrada (10 min.) En primer lugar, se realiza una actividad en la que todo el grupo se sienta en círculo, con su ukelele sobre las piernas. Con esta actividad introductoria se pretende recordar lo que se hizo en la sesión anterior para establecer el punto de partida y explicar lo que se trabajará en la sesión de hoy. A modo de juego, la profesora lanza diferentes preguntas al aire que los alumnos van contestando. Dichas preguntas se suelen contestar de forma práctica (Por ejemplo, en respuesta a la pregunta "¿Cómo se toca la nota re con el ukelele?", los alumnos deberán tocar dicha nota, además de explicar qué dedo colocar y qué cuerda y traste deben tocar). Cada pregunta que aciertan les hace obtener una tarjeta de puntuación, la cual según el color, les da una serie de privilegios como tocar el primero la canción trabajada, elegir el color del ukelele que van a tocar hoy, elegir con quien quieren trabajar en el momento de trabajo en parejas, etc.

- 2. Presentación del nuevo material y práctica en parejas (20 min.). En este momento, el profesor muestra el material y expone lo que deben practicar los alumnos. El trabajo se realiza en parejas y, aunque cada alumno tiene su ukelele, cada pareja va autorregulando los papeles de cada uno de sus miembros: en ocasiones ayudan al compañero, en otras tocan los dos juntos y en otras ocasiones uno escucha al otro. Además, van tomando anotaciones de aquellas cuestiones que el profesor va aconsejando. Su función es acompañar el proceso observando y ayudando en las dificultades que cada pareja se va encontrando, siendo un apoyo para los alumnos en este momento de práctica musical.

- 3. Práctica grupal (25 min). Todos los alumnos trabajan con una misma canción, la cual se practica en cada sesión quincenalmente hasta que se hayan adquirido los objetivos mínimos acordados y podamos avanzar con otra canción del repertorio. Las canciones seleccionadas tienen diferentes papeles individuales que los alumnos pueden tocar según su nivel de dificultad. Es importante tener en cuenta que en la adjudicación de papeles el profesor de música juega un papel importante, ya que debe observar día a día el ritmo de aprendizaje de cada alumno y asignarle un papel que esté dentro de su zona de desarrollo próximo (Álvarez y Del Río, 1990) pero sin que suponga un reto demasiado grande para el alumno. Normalmente se trata de canciones que los alumnos pueden cantar a la vez que tocan.

- 4. Actividad de autoevaluación (5 min). Con la intención de ayudar a los alumnos en el proceso de metacognición y en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, se les presenta una actividad en la que se les pide que se sitúen en una diana de autoevaluación. La intención es que los alumnos reflexionen y evalúen 4 aspectos de su comportamiento diario en el aula para ayudarlos a que sean conscientes de aquellos aspectos que aún deben mejorar. Finalmente, se recogen los ukeleles (se enfundan) y se colocan en su lugar correspondiente.

3-Observación-acción: Durante esta fase se ponen en práctica las actividades previstas y en el orden secuenciado, aunque debe tenerse en cuenta que la programación ha de ser flexible y debe adaptarse a las necesidades que vayan surgiendo, según la organización del centro. Además, se van recogiendo las evidencias de la práctica educativa y se van analizando qué estrategias de trabajo funcionan en el aula y cuáles no, para su posterior consideración.

4-Reflexión: En esta fase se analizan, interpretan y sacan conclusiones de los datos obtenidos. Esta etapa es considerada también un punto de partida por el hecho de que todas aquellas cuestiones que no hayan

podido ser previstas previamente en la fase de planificación y se hayan observado posteriormente u otras problemáticas que hayan surgido durante la propia práctica, puedan ser consideradas ahora en la nueva práctica educativa (acción).

Cabe añadir que la planificación, observación-acción y reflexión se llevan a cabo durante todo el curso y de manera constante ya que se va remodelando el mismo proceso a la vez que se va reflexionando sobre su efectividad. Es un proceso cíclico que se lleva a cabo desde el inicio de la práctica educativa hasta el final de la misma.

4.2 Obtención de datos

La observación directa y los registros de aula con las anotaciones del profesor-investigador, las reuniones y coordinaciones con los tutores responsables de cada grupo y las aportaciones directas de los alumnos tanto en clase como en entrevistas han supuesto los principales instrumentos de observación y evaluación. A final de curso, un cuestionario dirigido a los alumnos ha permitido valorar su predisposición a la continuidad de la actividad de cara al curso siguiente.

5. RESULTADOS

Tal y como señalaban Kemmis y McTaggart (1988) en los trabajos basados en la investigación-acción se producen resultados individuales y también grupales. Por una parte, los alumnos han desarrollado sus habilidades sociales y la gran mayoría de ellos, también su autoestima. Cuando tocaban el ukelele afirman que se sentían "bien", que estaban contentos de poder realizar esta actividad con sus compañeros de clase y, según opiniones obtenidas en entrevistas realizadas por observadores externos a los alumnos, "tocar el ukelele ha sido más fácil que tocar la flauta". Los registros diarios de las diferentes sesiones ponen de manifiesto que todos los alumnos se han implicado con el grupo-clase y todos se han esforzado positivamente para aprender a tocar el ukelele y así poder realizar conciertos con sus compañeros, como el realizado el

19 de marzo de 2021 en la propia escuela, en motivo de agradecimiento por la donación voluntaria de ukeleles al barrio de *Son Gotleu*[121].

***FIGURA 3. IMAGEN** del concierto de ukeleles realizado con los alumnos de 5º de educación primaria del CEIP Es Pont, en Son Gotleu, Palma.*



Fuente: La Palmesana Magazine.

A nivel grupal, el clima del aula se ha visto reforzado positivamente. Según informes de otros profesores del grupo de 5º han observado que ciertos alumnos que empezaron el curso sin relacionarse prácticamente con sus compañeros mejoraron sus habilidades sociales a finales del primer trimestre. Además, en los agrupamientos flexibles realizados los alumnos aprendían entre ellos, se ayudaban de forma natural y desarrollaban estrategias de comunicación y práctica conjunta que no habían sido explicadas anteriormente.

En la encuesta anónima realizada a final de curso a los alumnos, el 94% responde que sí repetiría la práctica con ukeleles el curso siguiente en

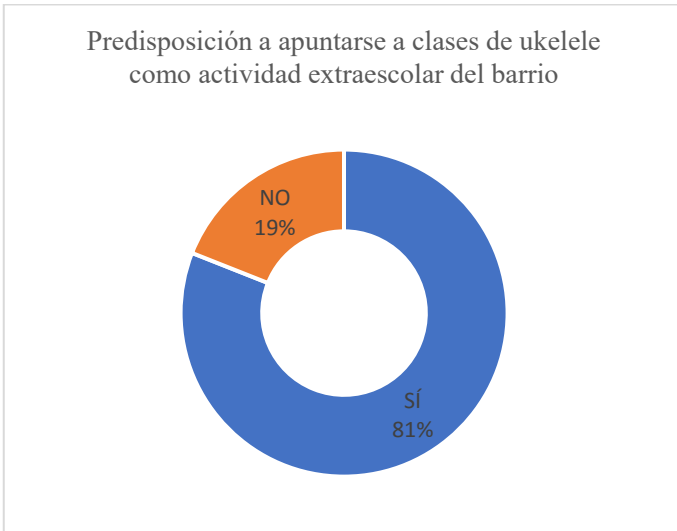
[121] Para visualizar un fragmento del concierto ofrecido, visitar: https://www.palmesana.com/noticia/herbert-plum-dona-20-ukeleles-y-12-atriles-a-sons-de-barri
(Consultado el 12-07-21).

la clase de música y el 81% se apuntaría a una actividad extraescolar de ukelele en el barrio.

GRÁFICO 1. *Resultados de la encuesta realizada a los alumnos a final de curso. ¿Te gustaría repetir la práctica con ukeleles en clase de música el próximo curso?*



GRÁFICO 2. *Resultados de la encuesta realizada a los alumnos a final de curso. ¿Te apuntarías a clases de ukeleles fuera del horario de clase?*



6. DISCUSIÓN

La situación planteada por la Covid-19 ha supuesto una necesidad de reinvención, pero también ha limitado muchísimo la metodología de las actividades propuestas, así como también el planteamiento de las actividades realizadas y de la misma práctica educativa. En cursos normales, los alumnos hubieran dispuesto de 1 hora de música con su especialista a la semana, pero debido a las exigencias de las medidas sanitarias, por organización de personal y de horarios, dicha actividad práctica sólo se ha podido realizar una vez cada 2 semanas. Además, la situación económica del barrio no hace posible que cada alumno pueda disponer individualmente de un ukelele de uso personal para así poder practicar fuera del horario lectivo. Hay que tener en cuenta que los resultados obtenidos son solo gracias al trabajo realizado en la escuela.

Las limitaciones de esta práctica radican también en que no es posible analizar ni controlar todos los elementos externos a las sesiones de música. Sin embargo, este estudio podría ser el punto de partida de otras investigaciones en las que el grupo analizado pueda realizar esta actividad de manera más continuada.

7. CONCLUSIONES

El aprendizaje de la música es imprescindible para el desarrollo integral y para una educación que atienda a la diversidad (Alzina, 2010), y la diversidad educativa, en un colegio como el CEIP Es Pont, es la máxima de sus características. Además, como ya explicaba Lather en 1986 la validez de una investigación cualitativa está directamente relacionada con la capacidad de mejorar las condiciones de los participantes y con el hecho de que dichas mejoras puedan llevar a cabo una transformación de la realidad social. 2 alumnos de los 22 participantes tuvieron la iniciativa, y sus familias la posibilidad, de adquirir un ukelele para su uso personal que traían al colegio en las sesiones de música y que se llevaban de nuevo a casa para practicar lo aprendido en la escuela. Dichos alumnos quisieron aprender cómo afinar su ukelele además de descubrir otro repertorio aparte del trabajado en clase, lo que supone un cambio, una transformación positiva en su día a día que ha sido posible gracias a la experiencia musical ofrecida en la escuela. Para la gran mayoría de los alumnos, la práctica con el ukelele ha supuesto una

motivación y un reto, además de una experiencia de aprendizaje significativo y vivencial que se evidencia en la experiencia del concierto realizado.

8. AGRADECIMIENTOS

Es importante agradecer el apoyo constante y la confianza en el proyecto recibidos por parte del equipo directivo del CEIP Es Pont y por el técnico de intervención educativa del Ayuntamiento de Palma. Sin su convicción y esfuerzo, *Sons de Barri* no hubiera resurgido para transformarse.

9. REFERENCIAS

Álvarez, A., Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo; la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En A.Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación (pp. 93-119). Alianza Editorial.

Alzina, P. (2010). El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula. Graó.

Bachmann, M-L. (1998). La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música. Pirámide.

Barrientos, A., Sánchez, R., Arigita A., (2019). Rendimiento académico, musical e inteligencias múltiples en alumnos preadolescentes de un centro específico de música. European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 7 (2), 119-132.

Bernard, C.F., Cayari, C. (2020). Encouraging Participatory Music Making Through Differentiation on the Ukelele. (Fomentando la Creación Musical Participativa a través de la diferenciación con el ukelele]. General Music Today, 34 (1), 24-36.

Brito, J.M. (2021). Siete claves para comprender Barrios Orquestrados. Eufonía. Didáctica de la Música, 88, (42-48).

Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz, A. Giráldez (coords.), Investigación cualitativa en educación musical (pp. 57-75). Graó.

Calvillo, A.J. (2021). Metodologías activas para la enseñanza musical en secundaria. Propuestas para tiempos de pandemia. Eufonía. Didáctica de la Música, 87, 15-21.

Coll, Ll., Furió, M., Salbanyà, E., Salvà, A. (2016). Sons de Barri, un projecte de música comunitària en el barri de Son Gotleu. (Sonidos de Barrio, un

proyecto de música comunitaria en el barrio de Son Gotleu]. Materials. Quaderns de Didàctica Artística. Seminario de Investigación en Educación Musical, 4, 54-64. https://dpde.uib.cat/digitalAssets/411/411901_Materials-4-versio2.pdf

Choksy, L. (1998). The Kodaly Method I: Comprehensive Music Education (3rd ed.). (El Método Kodaly 1: Educación Musical integral (3ª. ed.)]. Pearson.

Dobson, W. (2003). U for Ukelele: A New Classroom Method for Young Children. Acadia University. http://ssrsbstaff.ednet.ns.ca/wdobson/project.htm#3.7

Gayretly, Ş.,Yilmaz, H., Zahal, O. (2021). Ukelele in Music Education. (El Ukelele en la educación musical]. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 496-510. Doi: 10.33418/ataunikkefd.816648

Greenberg, M. (1992). The ukelele in your classroom. Music Educators Journal, 79 (3), p.43-48.

Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes.

Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place (Cuestiones de validez en la investigación abiertamente ideológica: entre la espada y la pared]. Interchange, 17 (4), 63-84.

Miranda, X.C. (2017). La práctica musical como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento formal en ambientes escolares. Revista Publicando, 4 (11), 764-781.

Muñoz, J.R. (2003). El juego en la educación musical. Eufonía. Didáctica de la Música, 29.

Pascual, P. (2008). Didáctica de la Música para Primaria. Pearson.

Rodríguez-Quiles, J.A., (2003). ¿Es necesaria una Educación Musical para todos? Revista Electrónica LEEME, 2 (12). https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9745/9179

Steen, A. (1993). 101 Juegos Musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones. Graó.

Storms, G. (2018). Exploring Orff. A Teacher's Guide. (Explorando Orff. Una guía para el profesor]. Schott.

Young, V., Burwell, K., Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project. (Áreas de estudio y estrategias de enseñanza instrumental: Un proyecto de investigación de un studio de caso]. Music Education Research, 5 (2).

Willems, E. (1973). Educación Musical. Ricordi.

"LET'S PLAY A DEAD GAME": MIEDO, TERROR Y AMBIENTACIÓN SONORA EN LOS VIDEOJUEGOS DEL SUBGÉNERO *INDIE* DE *SURVIVAL-HORROR*

MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Los videojuegos son, seguramente, el género audiovisual más reciente, cambiante y diverso en el paradigma de nuestra vida diaria hipermediatizada. La gamificación o ludificación, ha alcanzado una perspectiva global, etnográfica y cultural que afecta a diversos ámbitos del ocio y la cultura de masas. Los videojuegos funcionan como "espacios semióticos" (Gee, 2005) y entornos paratextuales que aportan a los jugadores y a sus comunidades de juego herramientas personalizables de aprendizaje, comunicación y promoción de valores (Lave y Wenger, 1991).

En los últimos años, se ha venido observando un incremento en el interés académico por el estudio de los videojuegos como objetos comunicativos y plataformas mediáticas que dan lugar a una gran variedad de fenómenos paratextuales entre redes sociales, foros, plataformas de emisión en directo y otros lugares virtuales de intercambio de información. En el mismo sentido, desde la ludomusicología se ha incentivado una considerable cantidad de publicaciones y artículos que vinculan la ludonarrativa, -entendida según Toh como el marco que conceptualiza la narrativa audiovisual, la jugabilidad y al propio jugador como un todo (2018)- la experiencia sensorial del jugador mediante su avatar y la observación posterior que se obtiene de considerar los paisajes sonoros resultantes, en una dimensión no abordada de manera analítica hasta hace escasamente una década.

1.1 La Ludonarrativa

Una profundización en el nivel de complejidad del concepto ludonarrativo definido por Toh, otorga dos conceptos relacionados -y en ocasiones indivisibles- desde una posición de reconocimiento de funciones musicales: la disonancia (Hocking, 2007) y la resonancia (Watssman, 2012) ludonarrativas. La primera está vinculada a la separación entre la narrativa y la jugabilidad, mientras que la segunda hace referencia a la congruencia entre ambas. La contribución principal de esta perspectiva al discurso sobre los videojuegos es el papel que adquieren las diversas formas en las que estos transfieren significados a los jugadores mediante la multimodalidad y la narrativa (Ensslin, 2012, p.53); y es en este punto donde el ambiente sonoro o paisaje musical destaca por su dependencia permanente con la imagen, y por tanto con las emociones que se transmiten mediante la experiencia audiovisual del videojuego.

1.2 Perspectivas analíticas del miedo y la música

La relación entre el cine y los videojuegos es más que evidente, especialmente en algunos géneros concretos, y sobre todo en las funciones, experiencias y emociones que la música transmite. Las teorías de Michel Chion aplicadas al mundo del cine, son válidas en los entornos lúdicos de los videojuegos y se pueden resumir en tres disposiciones distintas del sonido con respeto a la imagen, que reflejan de qué manera la información sonora intensifica los estados anímicos -como la inseguridad o el pavor en un videojuego de terror-. El primer estadio serían los sonidos síncronos con la imagen y su narrativa, llamados sonidos diegéticos; en segundo lugar los no diegéticos, que acompañan y complementan el discurso o ludonarrativa, y el tercer estadio refleja sonidos "fuera de campo" de la narrativa, muy alejados de la diégesis (Chion, 1990).

Todos ellos producen efectos psicológicos en la percepción y alteran la realidad mediante el aumento del nivel de estrés del jugador, por ejemplo, manejando las agógicas para crear efectos de velocidad y así disminuir proporcionalmente la maniobrabilidad del control de un personaje o avatar. Incluso a la hora de medir las diferentes respuestas

emocionales de los jugadores, la intención siempre es conformar un paisaje desconocido y rellenarlo con dosis de ansiedad, miedo e incertidumbre, llaves todas ellas para acceder a los sentimientos de terror inconsciente más primarios.

La ludomusicología, como disciplina relativamente reciente, aplica diversos criterios de análisis para entrever las emociones que transmiten la música y los sonidos en un videojuego. Comienza desde la relación música-imagen, vinculada en origen a los géneros cinematográficos, y se aplica a diversos contextos de funciones expresivas dentro del binomio música-narrativa en entornos ludonarrativos. Desde esta disciplina y completando las teorías de Chion, Laurie Taylor (2015) plantea la posibilidad de establecer el concepto de "telepresencia" en el sentido en el que diversos planos espaciales interactúan con el jugador, el del avatar y el del jugador que le representa.

La música de los videojuegos no existe en un mundo musical cerrado, pero aprovecha un léxico común de las cultura en las que se ubica. Si se analiza con atención los signos musicales y músico-retóricos en los juegos, se puede entender los modos en los que el significado musical se configura y reconfigura en ellos mismos. Existe un significativo potencial para la investigación en los tópicos específicos de los juegos, quizás vinculado a los tipos de videojuegos y estructuras particulares de jugabilidad (la música de los jefes de final nivel, por ejemplo,).

Desde esta posición, Isabella van Elferen (2016) establece la posibilidad de una música metadiegética, que se sitúa entre lo diegético y lo no diegético: los jugadores deben sentir la conexión con su avatar para percibir la propia inmersión en el juego, pero pueden seguir oyendo la música no diegética que es inaudible para el avatar. Se podría llamar a esta música "no-diegética metadiegética", porque añade elementos narrativos o emocionales comprensibles para los jugadores; una serie de instrucciones musicales que son interpretadas instintivamente para realizar una acción a través de secuencias del juego.

Un ejemplo de este tipo es *Bioshock* (2007). Editado por la empresa 2K Games y con varias secuelas en su desarrollo y producción, una de las claves de su éxito mediático reside en la adaptación de múltiples

géneros como parte de la "negociación" entre la estética y la narrativa o el complejo significado irónico de las canciones preexistentes en su mundo distópico e inquietante. Sobre este mismo videojuego, Jerry Ibbotson (como se cita en Mitchell, 2014, p.487) sugiere que el uso que se hace del sonido para engañar o confundir sería apropiado en algunos juegos, y destaca su empleo como "motivo" y enfoque en el diseño sonoro:

> "Si piensas en el comienzo de *Bioshock*... no tienes idea de lo que está pasando...en minutos...todo se multiplica antes de tener alguna idea de lo que sucede... Su diseño sonoro es una frase muy limitada para poder expresarlo…, a menudo son solo efectos de sonido, pero a veces simplemente se transforma en otro elemento nuevo. Todo el juego tiene... un leit motiv".

FIGURA 1. IMAGEN *del videojuego Bioshock. Esta característica se puede observar en el siguiente enlace al gameplay completo. https://bit.ly/2YwOpk1*



Fuente: captura de pantalla del autor.

1.3 INDEXICALIDAD Y EL MODELO A-L-I

Otra perspectiva más de análisis se puede establecer a partir de la indexicalidad o indicidad (Grimshaw y Schott, 2007) que se pregunta por el papel del sonido y la música en la percepción de realismo, particularmente por el papel de la ecología acústica de un juego a la "experiencia de jugador". Igualmente, la sonificación, considerada la relación natural entre el sonido y su realización en un videojuego, y también es un elemento de indexicalidad o indicidad.

El modelo A-L-I propuesto por Isabella van Elferen (2016), establece un análisis de la música a través de una teorización sistemática de la inmersión musical. Propone tres conceptos musicales que se solapan y que conducen a un marco que traza las condiciones y las dinámicas musicales de la inmersión del jugador. Este armazón muestra cómo los afectos musicales (*affects*), el conocimiento práctico (*literacy*) y la interacción (*interaction*) cooperan en un proceso de significación, identificación y juego, conduciendo al trasfondo musical del mismo e identificando las emociones que se transmiten.

No obstante, existen otras formas de análisis que recurren, o no, a la música, pero que aportan diversos aspectos y matices muy útiles para la observación de elementos propios vinculados a las emociones. Algunos ejemplos son:

- Trazar el desarrollo de relaciones motívicas y temáticas, con intencionalidad ludonarrativa.
- Realizar un análisis armónico y su tratamiento de texturas (fuente de tópicos en música).
- Atender a los efectos psicológicos: manejo de las agógicas para crear efectos de velocidad y disminuir proporcionalmente la maniobrabilidad del manejo de un avatar (la velocidad en los juegos de carreras de coches, por ejemplo,). O las diferencias de recepción en las respuestas emocionales de los jugadores.
- Adoptar una perspectiva hermenéutica.
- Realizar un análisis formal, de estructuras (cuando no son lineales es un problema interesante…).

- Aplicar soluciones derivadas de estudios etnomusicológicos, culturas musicales urbanas, (juegos de baile o musicales, como tocar un instrumento controlador). También aplicable a los juegos online multijugador y las relaciones metatextuales y síncronas entre los jugadores.
- Realizar un análisis de tópicos, semiótica y/o intertextualidad.

1.4 El *survival-horror*

A pesar de que no hay una lista única que clasifique e identifique las categorías y géneros de los videojuegos, se podría definir el de *survival-horror* como una derivación del género de *horror-game* y a su vez parte del de *scary-game* o clásico juego de miedo (Apperley, 2006). Mientras que el primero es una forma específica de juego de acción o aventura en tercera persona, el juego de miedo o *scary-game* alude a todos los juegos con un componente emocional que pretenden causar inquietud, pavor, terror o cualquiera de las variantes estresantes de la sensación de miedo.

En el subgénero que nos ocupa, además, el diseño sonoro cobra más importancia que la música en sí misma, puesto que el enemigo más aterrador es el que oímos, pero no podemos ver. El diseño sonoro junto con la música son el eje vertebrador estructural de la inmersión lúdica. En muchas ocasiones, la única referencia narrativa de la proximidad de peligro es el elemento sónico, característica que los diseñadores de sonido de un videojuego utilizan en sentido inverso y en contra de los jugadores, lo que favorece un clima de tensión y ansiedad más acentuado. Otra característica de composición sónica consiste en jugar con el volumen o intensidad relativa de un sonido: por la propia composición fisiológica del oído humano, un sonido menos intenso se identifica con lejanía espacial y uno más intenso con la percepción de cercanía, sin embargo, "para crear miedo y un sentimiento general poco confortable, los juegos de horror utilizan el mecanismo de manera contradictoria, lo que aumenta la sensación de angustia y desasosiego, a la vez que dificulta la localización espacial de los elementos sonoros" (Roux-Girard, 2011, p.205).

Un ejemplo aparece en la derivación del estilo modernista musical de estilo en el juego *Dead Space* (2008), como parte de una compleja historia cultural llena de alusiones al género de terror o suspense. Por ejemplo, es significativo que el equipo que desarrolló el complejo mundo sonoro de *Dead Space* programó en el código del juego un objeto llamado "emisor de miedo", que se adhiere a otros objetos del juego y reacciona dinámicamente en respuesta a la ubicación del avatar. Cuando éste se acerca al emisor de miedo, su respuesta ajusta ordenadamente la mezcla sonora y el procesamiento en tiempo real para aumentar la sensación de tensión y miedo. Manipulando la respuesta emocional del jugador a medida que se mueve dentro del entorno del juego es posible tomar cierto control sobre él al prevenirle sobre posibles peligros.

***FIGURA* 2.** *El efecto de sonidos aterradores orientados de manera espacial, aunque siempre es más perceptible con auriculares, es constante en todo el juego. El enlace lleva directamente a una escena concreta donde se ejemplifica lo expresado en estos párrafos. https://bit.ly/3tgdmeM*



Fuente: captura de pantalla del autor.

El juego combina técnicas específicas de manipulación en el diseño sonoro con la naturaleza claustrofóbica del diseño de los niveles, lo que provoca una atmósfera tensa durante todo el juego. Se desarrolla dentro

de una gigante y laberíntica nave espacial con pasillos y agujeros de ventilación, pero aún tratándose de un ejemplo de género *survival-horror*, la gran diferencia es que el protagonista está fuertemente equipado con una variedad de armas para poder defenderse. En los videojuegos adscritos tradicionalmente a este género, los avatares comienzan sin ninguna ayuda de herramientas manuales que faciliten su avance por la narrativa. La indefensión ante lo desconocido es más evidente e incluso la apariencia fisionómica de los avatares transmite cierta sensación de terror. Pero en este caso, la ansiedad y el terror están motivados por el propio entorno claustrofóbico de la nave, la ambientación sonora y el número de enemigos que acechan al avatar a la vuelta de cada oscuro pasillo.

La revista de videojuegos *Gamasutra* realizó un estudio de los aspectos más vinculados a la sensación de miedo dentro del juego -en su secuela, *Dead Space 2*-, para lo que analizó datos biométricos de jugadores en entornos controlados. En uno de los experimentos relacionados con los enemigos que se escuchaban, pero no se podían ver, encontraron:

> "La segunda característica de la escena que generalmente produce una respuesta vinculada al miedo se genera cuando los jugadores son conscientes de que son perseguidos enemigos, a pesar de que no fueran visibles en la pantalla, e Isaac (el protagonista) estaba fuera de peligro. Este "riesgo implícito" supuso para los participantes, una razón evidente de miedo y alguno incluso declaró, entre gritos, que saber que estaban detrás de él era realmente aterrador". (Windels, 2011).

1.5 El silencio

También los momentos de ausencia de música o sonido en el género de terror adquieren una significación imprescindible y, sin embargo, son infrecuentes en los videojuegos, o al menos los tiempos de silencio extendido o inevitable. Generalmente la música se presenta en los títulos de inicio o introducción, en los cambios de nivel de dificultad, cuando se gana y cuando se pierde, en los créditos finales…comúnmente están compuestos en *loops* y no permiten periodos de silencio. Esta continuidad está justificada en la relación de la música como un elemento dispuesto para mantener a los jugadores dentro del juego, con el objetivo

de lograr una mejor inmersión en su narrativa (Stockburger, 2003); es lo que el autor llama una "inmersión diegética".

En su origen, y debido a limitaciones técnicas, los primeros videojuegos no disponían de música[122]. Hacia el final de la década de los años 70 del siglo XX, el hardware superó esa limitación de memoria y potencia de procesamiento, lo que permitió mejoras en la calidad y la cantidad de música que se podía añadir al videojuego (Lerner, 2014, p.322). De hecho, una vez que hacia 1984 se impuso la técnica del *looping* o repetición de fragmentos musicales breves, los diseñadores de juegos y compositores extendieron la duración de los mismos y rellenaron todos los momentos de la narrativa audiovisual (Gibbons, 2014, p.124).

Las primeras máquinas de videojuegos que se ubicaron en salas callejeras heredaron esta condición estética, ya que el ruido ambiental era más bien elevado y la música continua favorecía el nivel de atención del jugador sobre el videojuego. Más adelante, con la aparición de las primeras videoconsolas domésticas, este efecto de continuidad se trasladó a los hogares gracias a lo cual, hoy en día, incluso las generaciones más jóvenes son capaces de reconocer ciertas melodías de videojuegos clásicos.

Sin embargo, en los géneros más vinculados a la sensación de miedo, el silencio cobra una importancia significativa, como oposición directa a la normalidad del sonido constante, y añade una sensación poco más o menos cercana a la función estética de ambientación sonora, propia del género de terror cinematográfico, del que extrae muchos elementos identificativos. El uso del silencio en el género de terror crea un efecto empático vinculado a la soledad del momento (nadie puede ayudarte), el desconocimiento del entorno y la incertidumbre de los sucesos que acontecerán durante el transcurso de la narrativa lúdica. Como Michel Chion expresa acertadamente "Lo que oímos es, generalmente, lo que no hemos tenido tiempo de ver" (1993, p.32).

Oras veces, sin embargo, el silencio no es tal, o al menos favorece la presencia de elementos sónicos alternativos que realizan una función

[122] Algunos ejemplos serían *Computer Space* (1971) o Pong (1972).

diegética por su propia naturaleza, pero también no-diegética debido al contexto emotivo que generan. Los sonidos ambientales, cuando se les presta verdadera atención, pueden funcionar como música en el sentido en que pueden transmitir algunos significados (Cage, 1973).

1.4 El miedo como emoción

Si bien es cierto que el miedo es un instinto natural de aprensión, que procede de nuestra propia naturaleza animal, su uso en contexto lúdicos es una característica muy común y se debe a la percepción de "entornos controlados". Nos gusta percibir el miedo como emoción siempre que sepamos que por muy real que parezca, no nos encontramos en verdadero peligro (Kerr 2019, p.37). Desde los juegos infantiles como el escondite, que sirven de aprendizaje y desarrollan el instinto de supervivencia, hasta las atracciones de las ferias de ocio que desafían la gravedad, la sensación de miedo se percibe de una manera sometida por nuestro propio ser consciente (Perron, 2019, p.167).

Habitualmente se identifica al miedo como un tipo de emoción, pero se trata de un concepto más complejo. Las primeras investigaciones sobre la teoría universal de las emociones fueron realizadas por primera vez en la década de los años 70 del siglo XX por Paul Ekman (Ekman y Oster, 1979), que identificó seis expresiones faciales reconocibles por cualquier persona, independientemente de su raza, género o edad, lugar de procedencia o época: miedo, sorpresa, enfado, felicidad, tristeza y disgusto. Aunque más adelante completó la lista con otras once emociones adicionales (Ekman, 1997), recientemente, Erika Siegel refutó dicha teoría universal al publicar varios estudios basados en meta-análisis sobre las emociones, en los que llegó a la conclusión que no se dan cambios consistentes ni específicamente fisiológicos durante la expresión de emociones (Siegel et ál., 2013), es decir, que una emoción no es identificable si se utilizan exclusivamente componentes de cambios fisiológicos para analizar el estado anímico de una persona, como el ritmo cardíaco, el sudor o la temperatura corporal. Al contrario que Ekman, demostró que las variables de lugar o tiempo, además de las personales, influyen de manera muy significativa en la percepción

emocional de un sujeto. Lo que produce miedo a una persona, puede no provocarlo a otra y al contrario.

2. OBJETIVOS

Con estas líneas se pretende evidenciar que el uso de la ambientación sonora en un tipo de videojuegos específico, como es el del subgénero de *survival horror,* no sólo completa sino que aumenta, ostensiblemente, la sensación de miedo o terror evocada, mediante el uso de música y elementos sonoros que en ocasiones alteran la realidad visual e incluso producen estímulos referidos a representaciones anempáticas, si se entiende en un contexto relativo a funciones musicales (en su dependencia música-imagen).

3. METODOLOGÍA

En el desarrollo se han utilizado varios ejemplos de videojuegos pertenecientes al género descrito, si bien la mayoría de casos recaen sobre un videojuego especifico que resumen de manera efectiva los conceptos teóricos que se irán señalando.

3.1 Los juegos *indie*:

El origen del término *indie* aplicado a los videojuegos no está muy claro, toda vez que se suele malinterpretar y confundir con un género específico, como los juegos de plataformas, los *shooters*, los deportivos, los RPG, etc., pero en la práctica no se relaciona el género con un conjunto de elementos comunes para poder ser clasificado como tal. En entornos lúdicos se utiliza para mostrar cierta experimentalidad en un videojuego, que cambia por completo las características que se le podrían atribuir y adquiere elementos vanguardistas, pero que no se limita a un tipo de aspecto gráfico o narrativa específica. De este modo, no es correcto igualmente clasificarlos como "alternativos" en relación a su contenido. Por otro lado, es bien sabido que, al menos en un principio, acostumbran a realizarse en pequeños estudios de producción, de bajo presupuesto y que utilizan tipos de financiación referentes a técnicas de micromecenazgo.

El género *indie* siempre ha sido controvertido por su propia indefinición, comenzando por su propio apelativo. En su origen el término procede de la música popular urbana de los años 60 de la década del siglo XX, pero se afianzó como género musical en la década de los 90. Pablo Gil (1998, p.15) define la música independiente como "toda aquella música que se hace al margen de intereses comerciales o de cualquier otro tipo, tal y como el grupo quiere hacerla, de manera creativa y sin ninguna intromisión".

David Hesmondhalgh (2016, p.98) señala una diferencia entre el *indie* y el resto de géneros: se refiere a todo lo que no es *mainstream*, a lo que se opone a lo establecido y oficial, y también incluye todo lo que rodea a esta música, los sellos musicales, revistas y radios.

Si se incorpora esta perspectiva al mundo de los videojuegos y considerando lo que Hennion (2003) define como "mediaciones" de la música, es decir, el conjunto de condiciones materiales y categorías que generan un objeto musical o condicionan su creación, interpretación o escucha, se podría reinterpretar el término y aplicarlo a este estilo concreto.

A menudo se vincula el videojuego *indie* a formatos de diseño que copian el estilo de los primeros ejemplos comerciales programados en baja resolución, debido a las limitaciones tecnológicas de la época; los llamados "8-bit". Sin embargo, esta comparación no es correcta y existen múltiples casos que lo demuestran. En este caso, bastaría con plasmar dos capturas de pantalla de un par de ejemplos clasificados como *indie* en todas las tiendas digitales, pero de evidentes diferencias en cuanto a detalles gráficos en su programación.

FIGURA 3. Videojuego Maldita Castilla (2012). El motivo "pixelado" característico del diseño gráfico en los videojuegos clásicos se observa en este juego de estética indie.



Fuente: captura de pantalla del autor.

FIGURA 4. *Videojuego GRIS (2018). En este ejemplo, sin embargo, se incide especialmente en el diseño* ***GRÁFICO*** *a un nivel de detalle al estilo de acuarelas figurativas.*



Fuente: captura de pantalla del autor.

3.2 Limbo

El siguiente ejemplo ilustra con algo más de profundidad todo lo formulado hasta el momento: el videojuego de estética indie *Limbo* se puede clasificar dentro del género de juegos de plataformas con un complemento de *survival-horror* y atmósfera inquietante, más que tétrica. Se aspecto estético *ultra noir* y la utilización de sonidos de tipo "industrial", recurso sonoro de uso habitual en videojuegos de terror ambientados en un entorno post-traumático o apocalíptico, le confieren un estilo personal que transciende el mero uso de efectos sonoros. Esta práctica supone ambientaciones como simulación de un accidente nuclear, aunque también se observa en entornos futuristas o distópicos, donde se pretende reflejar la decadencia o fin de la civilización mediante la presencia de hábitats de tipo mecánico-productivo, siempre en estado de decrepitud o deterioro.

> "La música industrial se construye alrededor de sonidos no-musicales y de sonidos de máquinas industriales mecánicas y eléctricas, a menudo distorsionados, repetitivos o percusivos, lo que refleja comúnmente una sensación de alienación y deshumanización como forma de crítica social". (Collins 2002, p.176).

El avatar es un niño pequeño (lo cual ya supone un condicionante clásico del género de terror) del que se percibe el miedo a través de sus ojos iluminados por dos puntos de luz y, como no podía ser de otra forma, se encuentra solo.

De interpretación abierta en su narrativa, el jugador únicamente conoce que debe salvar a su hermana, perdida en el mismo bosque monocromático que él. No existen cortes de escenas (un solo plano-secuencia), por lo que se clasifica como un juego de movimiento lineal en dos dimensiones, lo que centra el foco de atención en la jugabilidad y en la relación con el protagonista-avatar. La mecánica del juego consiste en resolver puzles uno tras otro, sin saber muy bien por qué; se puede considerar realmente cierto estado de "limbo".

Su carácter minimalista y la escala de grises que utiliza en su diseño (lo que se identifica con la ausencia de vida, al menos conocida), transfiere la emoción terrorífica de lo desconocido y salvaje. No hay música en

ningún momento, como se puede esperar en el sentido más habitual, tan sólo algunos acordes ambientales de gran contenido narrativo. Es cierto que algunos sonidos se amplifican ligeramente, como las pisadas, para incrementar la sensación de soledad del entorno. Otros son modificados conscientemente creando vacíos anempáticos, como la aparición de la araña, pero se encuentran tan modificados acústicamente que la sensación es de cierta despersonificación.

De hecho, en Limbo el silencio es casi permanente, es un efecto sonoro más junto a las, pisadas, trampas, viento o arañas. Tan sólo emerge la "música" cuando se vislumbran formas humanoides, nunca con los animales. De alguna manera, se podría decir que el código músico-visual se vuelve contra uno mismo.

3.21 Primera secuencia, introducción

En la primera secuencia, la introducción del juego con su título inicial, se observa lo que el compositor encargado de la ambientación sonora del videojuego, Martin Stig Andersen, llama "música" acusmática, llena de ruido y texturas. Ciertamente, no se puede admitir que suponga realmente un lenguaje musical al uso, sin embargo, la aparición de ciertas notas en momentos precisos de la narrativa junto a los elementos naturales que provocan sonidos diegéticos, crean la ilusión de una música casi permanente que, sin embargo, no existe.

FIGURA 5. *Imagen y enlace a la primera secuencia. https://bit.ly/2WOHySD*



Fuente: captura de pantalla del autor.

3.2.2. Segunda secuencia, la araña

En la segunda escena se percibe cómo algunos sonidos son modificados conscientemente creando vacíos anempáticos, como la aparición de la araña, y se encuentran tan modificados que la sensación es de despersonificación de la realidad. El descubrimiento del arácnido no genera un cambio significativo en el ambiente sonoro general; los primeros movimientos de las patas, de una manera exagerada, advierten al avatar sobre el peligro. El efecto más relevante es la primera vez que el avatar no advierte el peligro y es atravesado por una de las extremidades del insecto. La intención de alterar el efecto sonoro, como ya se ha comentado, junto a la continuidad del sonido ambiental del bosque (y la constante ausencia de música) producen una sensación de desasosiego que se transmite a través del protagonista.

Más adelante, cuando el jugador se da cuenta de cómo resolver este "puzle", se añaden los sonidos de la trampa y el miembro seccionado de la araña, también amplificados y tratados de manera más artificial.

FIGURA 6. *Imagen y enlaces a la segunda secuencia. El avatar es atravesado por una de las patas de la araña: https://bit.ly/2WOHySD y el niño usa correctamente las trampas para superar la escena y mutilar al insecto: https://bit.ly/3kWBDTs*



Fuente: captura de pantalla del autor.

3.2.3 Tercera secuencia, las figuras humanoides

En este momento del juego, la intensificación emocional se lleva a cabo a través de un aumento de la función expresiva y también semántica, pues a los sonidos de las gotas de agua y las acumulaciones de agua dentro de un espacio similar a una caverna, se le une un momento musical especialmente llamativo: un acorde de 5ª vacía de tono grave, advirtiendo al avatar de que está sucediendo algo. En este caso le avisa de los cuerpos con aspecto humano flotando en el agua. El primero de ellos parece una roca, pero no es hasta que el avatar salta encima cuando aparecen otros dos cuerpos, uno de ellos metiéndose en el agua. Este primer momento "musical" de todo el juego, transcurridos al menos quince minutos desde su inicio, es indeterminado hasta en su propio análisis armónico, pues la omisión de la nota intermedia, la tercera, crea por si sola una indefinición del tipo más natural de acorde (mayor o menor) y genera un impacto visceral al estar sincronizado con el punto en el que el niño debe efectuar el salto.

FIGURA 7. *Imagen y enlace a la tercera secuencia. https://bit.ly/3BLYCYg*



Fuente: captura de pantalla del autor.

3.2.4. Cuarta secuencia, la persecución

En esta escena, el avatar es perseguido por unos desconocidos a los que debe neutralizar mediante unas trampas para conseguir avanzar en el juego. El componente musical está construido sobre un acorde cuarta aumentada, considerado disonante por su propia naturaleza, y que comienza sobre una nota aguda que suena momentos antes de que aparezca el peligro, con la intención de prevenir al protagonista. En los instantes que prosiguen, durante la persecución, se escucha la segunda nota del acorde que produce la disonancia y la atmósfera generada intensifica claramente la emoción de inseguridad, por la que se tiende a huir del peligro.

FIGURA 8. *Imagen y enlace a la cuarta secuencia. https://bit.ly/3h4J3To*



Fuente: captura de pantalla del autor.

4. RESULTADOS

Los ejemplos descritos demuestran la potencialidad expresiva de la música para generar sensaciones o emociones vinculadas al miedo, incluso de manera ambigua. No sólo en juegos procedentes de estudios de producción independientes o de carácter más *indie*, en los que los recursos disponibles pueden no ser excesivos pero el resultado "musivisual" resulta efectista y convincente; también en los videojuegos desarrollados con mejores medios técnicos y un equipo de diseño integrado por muchas personas -los llamados estudios AAA (DeMaria y Wilson, 2002)- y precisamente debido a los recursos disponibles, el resultado de unir música o efectos ambientales para crear un paisaje sonoro-musical que refuerce la naturaleza semántica de la imagen resulta muy convincente.

Más concretamente en el último caso analizado, *Limbo*, la banda sonora del juego está construida sobre el sonido del bosque y el de las pisadas del avatar sobre la maleza, pero a la vez que el juego transcurre y emergen diversos elementos narrativos, los efectos sonoros ambientales se van desarrollando y hacen su aparición. Más que una partitura, la música del videojuego parece que emana directamente del alma del avatar (conviene recordar que es un niño asustado), y precisamente porque el

uso de la música es tan escaso y extraño en su percepción, el impacto que producen estos sonidos es especialmente intenso. Al mismo tiempo, la línea entre el material musical convencional y los efectos sonoros se vuelve confuso y permiten a los sonidos obtener un carácter ciertamente musical.

5. DISCUSIÓN

El uso generalizado del término *indie* denota una clara aceptación en el uso del término, pero una indefinición en las características del estilo; tan solo es común el distintivo de que difiere de lo que entendemos por industria independiente desde sus inicios. Sin embargo, las posibilidades que ofrece una perspectiva estética no supeditada a intereses exclusivamente comerciales ofrecen unos resultados que merece la atención del análisis divergente. La significación musical es un tema recurrente en los diversos niveles de análisis y las posibilidades de múltiples ludonarrativas intertextuales se dan en una gran diversidad de casos, en función de la perspectiva analítica elegida.

Si bien las emociones que se pueden identificar a través de este tipo de perspectivas metodológicas es bastante amplio, siempre será necesario contar con la experiencia inmersivo-narrativa del propio jugador, que en ocasiones advertirá sensaciones diversas e incluso, alejadas de la intención del creador del paisaje o ambiente sonoro.

6. CONCLUSIONES

La conclusión más perceptible es la de que los sonidos diegéticos o extradiegéticos del paisaje sonoro en la ludonarrativa juegan un papel crucial en la experiencia lúdica de los videojuegos de *survival horror*. Aunque no resulte del todo evidente, el sistema de audición está ligado al de la visión. A pesar de la tensión, ansiedad y miedo generado por las técnicas audiovisuales en los juegos de horror, las experiencias que reciben los jugadores les conducen a sentimientos de alivio y consecución de metas, objetivo de cualquier videojuego. Los propios jugadores se llevan a ellos mismos a sus límites de ansiedad y ponen a prueba sus facultades racionales. Se trata de un medio que permite dar autoridad a

un personaje virtual para experimentar la emoción conflictiva de estar dentro y fuera de control al mismo tiempo.

Es por ello que el impacto de la psicología de la música y particularmente de la relación entre música, juego y emoción genera un fértil campo de estudio en los videojuegos, especialmente en los géneros en los que la música genera un efecto de interacción más fuerte con sus funciones significativas.

7. REFERENCIAS

Apperley, T. H. (2006). Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation and Computer Gaming*, vol. 37, 1, 6–23

Cage, J. (1973). Experimental music. *Silence: Lectures and writings*, 7, 12.

Chion, M., Gorbman, C. y Murch, W. (1993). *Audiovision*. Paidós.

Collins, K. (2002). *The future is happening already: industrial music, dystopia and the aesthetic of the machine*. (Tesis doctoral, Universidad de Liverpool]. https://bit.ly/2WYaYO4

DeMaria, R. y Wilson, J. L. (2002). *The Illustrated History of Electronic Games*. Mc Graw Hill.

Ekman, P., & Keltner, D. (1997). Universal facial expressions of emotion. *Segerstrale U, P. Molnar P, eds. Nonverbal communication: Where nature meets culture*, *27*, 46.

Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual review of psychology*, *30*(1), 527-554.

Elferen, I. (2016). Analysing Game Musical Inmersion. En M. Kamp, T. Summers y M. Sweeney (Eds.), *Ludomusicology: Approaches to video game music* (pp.8-52). Equinox Publishing.

Ensslin, A. (2011). *The language of gaming*. Macmillan International Higher Education.

Gee, J.P. (2005) Social semiotic spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools. En D.Barton y K.Tusting (Eds). *Beyond Communities of Practice*. Cambridge University Press.

Gibbons, W. (2014). Wandering tonalities: silence, Sound and Morality in Shadow of the Colossus. En, K. J. Donnelly, W. Gibbons y N. Lerner (Eds.). *Music in video games: Studying play*. Routledge.

Gil, P. (1998). *Guía de música independiente en España*. Vosa.

Hennion A. (2003). Music and Mediation: Toward a New Sociology of Music. En M. Clayton (2013). *The cultural study of music: A critical introduction*. Routledge.

Hesmondhangh D. (1999). *lndie*: the institutional politics and aesthetics of a popular music genre. *Cultural Studies,* 34- 61.

Kerr, M. (2015). *Scream: Chilling adventures in the science of fear*. PublicAffairs.

Lave, J. y E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge University Press.

Lerner, N. (2013). The origin of musical style in video games, 1977-1983. En D. Neumeyer (Ed.), *The Oxford handbook of film music studies* (p.322). Oxford University Press.

Mitchel, H. (2014). Let's Mix it Up: Interviews Exploring the Practical and Technical Challenges of Interactive Mixing in Games. En K. Collins, B. Kapralos y H. Tessler (Eds.) *The Oxford handbook of interactive audio* (pp.479-497). Oxford University Press.

Perron, B. (Ed.). (2014). *Horror video games: Essays on the fusion of fear and play*. McFarland.

Roux-Girard, G. (2011). Listening to Fear: A Study of Sound in Horror Computer Games. En M. Grimshaw (ed.), *Game Sound technology and player interaction: Concepts and developments* (pp. 192-212). IGI Global.

Siegel, E. H., Lindquist, K. A., Quigley, K. S., y Barrett, L. F. (2013). The hundred-year emotion war: are emotions natural kinds or psychological constructions? Comment on Lench, Flores, and Bench (2011). *Psychological Bulletin, 139*(1), 255–263.

Toh, W. (2018). *A multimodal approach to video games and the player experience*. Routledge.

Val F. y Fouce H. (2016). De la apatía a la indignación. Narrativas del rock independiente español en época de crisis. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 62.

Windels J. (2011, septiembre) *Scary Game Findings: A Study of Horror Games and Their Players*. Gamasutra. https://bit.ly/3zEiqfn

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA POESÍA CANARIA

Víctor Martín Hernández
Universidad de la Laguna

Miguel Mandujano Estrada
Universidad de la Laguna

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo voy a realizar una defensa del empleo de la poesía canaria en la enseñanza de la filosofía. Para ello, hará falta, antes que nada, señalar los objetivos que guían este escrito y exponer la metodología que empleamos en la presente propuesta educativa. En primer lugar, encuadrar la propuesta dentro del marco jurídico y legislativo canario. En segundo lugar, nos centraremos en la corpogeopolítica de la educación. Esto, a grandes rasgos, podríamos definirlo como la aplicación en el ámbito educativo de los presupuestos del proyecto modernidad/colonialidad, concretamente nombrar la ubicación histórica (espacio y tiempo, cuerpos, referentes históricos, etc.) y la autoridad de las enunciaciones negadas y devaluadas por parte de la dominación y la hegemonía de las políticas imperiales del conocimiento teológica y egológica (Mignolo, 2010, pp. 36-37). Además, adquiere un carácter global al insertarlas en el marco de las materializaciones epistémicas geo-históricas y corpo-gráficas en la organización del mundo moderno/colonial patriarcal. En tercer lugar, el lugar de enunciación canaria requiere de un acercamiento a sus coordenadas geopolíticas e históricas para cerrar la hipótesis de que la poesía ha cumplido el cometido de la filosofía (Barreto, 2005, p.67). En tercer lugar, la elección de la literatura, y concretamente, la poesía canaria como eje del *ser-en-el-mundo canario*. La poesía canaria posee determinados rasgos de gran relevancia educativa y filosófica debido a la ausencia hasta hace relativamente poco de un

intento sistemático de "filosofía canaria". Finalmente, concluiremos con las ventajas metodológicas del enfoque.

2. OBJETIVOS

- Enmarcar la propuesta dentro del marco jurídico y legislativo educativo vigente en la actualidad.
- Mostrar la pertinencia de la corpogeopolítica de la educación en el sistema educativo canario.
- Acercarse al lugar de enunciación canario para comprender las coordenadas desde las que se parte.
- Entender la relación entre poesía y literatura en Canarias
- Analizar las ventajas metodológicas y educativas del enfoque propuesto

3. METODOLOGÍA

Al hilo planteado en la introducción, cabe empezar por una justificación de la viabilidad de esta propuesta con marco jurídico y legislativo del actual sistema educativo. Si acudimos a la recién derogada LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, referencia: BOE-A-2013-12886) vemos que las asignaturas se agrupan en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. El Gobierno determinará los contenidos comunes, pero las administraciones educativas podrán complementar los contenidos de dichas asignaturas y establecer los de libre configuración autonómica. Por lo tanto, las Comunidades Autónomas tienen el amparo jurídico para incorporar contenidos. Dichas disposiciones, no se han visto modificadas con la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Por último, si acudimos a la Ley Canaria de Educación no Universitaria (Ley 6/2014, de 25 de julio) nos encontramos con el siguiente apartado dentro del Artículo 27.7:

> "El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura, la antropología, la identidad canaria y otros hechos diferenciales del archipiélago canario, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de una cultura universal".

En segundo lugar, resulta vital comprender algunas líneas teóricas del proyecto modernidad/colonialidad, el cual lo componen autores como Enrique Dussel, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Santiago Castro-Gómez (Escobar, 2003). Su primer postulado es que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y por ello, rompe con la concepción intraeuropea de la modernidad marcando su inicio en la conquista de América. Lejos de querer entrar en el debate del inicio del sistema mundo moderno/colonial, si quisiera señalar que su constitución podría ser anterior o en paralelo a la conquista de Canarias y la invención del "canario" (Lanuza, 2013). Miguel Ángel Serrato Lanuza (2013) plantea justamente la tesis de que el "canario" es el primer sujeto colonial construido por la modernidad.

En dicho encuentro violento comenzó la constitución del sistema mundo moderno/colonial, por un lado, la modernidad se constituyó como "paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo" (Quijano, 1992, p. 14). A su vez, la modernidad se constituyó cuando Europa se afirmó a sí misma como centro de una historia universal inaugurada por esta, y la periferia que rodea este centro es parte de su autodefinición (Dussel, 1995, p. 57). La modernidad encubre su dimensión irracional, es decir, la colonialidad; la primera solo fue posible al encubrir al Otro como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre (Dussel, 1994, p. 8). En otras palabras, el Otro Mundo no fue descubierto en su Alteridad, sino encubierto en la Mismidad del ego conquistador europeo.

La modernidad, según Enrique Dussel, se configuró en dos fases. La primera sería la del ego conquiro, la subjetividad que antecedió al ego cogito cartesiano y que se constituye como descubridor y conquistador. La segunda modernidad sería la que comúnmente se atribuye su inicio a Descartes.

El Ego cogito cartesiano constituye el inicio de un lugar de reflexión filosófica que se prolonga hasta nuestros días, especialmente en la ciencia. Esta posición está totalmente exenta de determinación exterior, está deshistorizado, descorporalizado, al margen de las coordenadas geopolíticas e históricas como la lengua, la cultura, la raza, género, etc. En otras palabras, se estableció un altar al margen de la malla del poder, es decir, del conjunto de mediaciones que atraviesan, delimitan, estructuran todo lugar de enunciación y de reflexión.

Dicho sujeto racional, fue denominado de varias maneras, como la "hybris del punto cero" de Castro-Gómez (2005), la mirada de Dios de Donna Haraway (1995), la ego-política del conocimiento de Grosfoguel (2006).

Respecto a la primera teorización, Castro-Gómez señala que el punto cero de esta hybris significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo, de trazar fronteras para establecer cuáles son los conocimientos legítimos y cuales son ilegítimos, o para definir que comportamientos son "normales" y cuales patológicos (Castro-Gómez, 2005, p.25) Este punto cero, no solo es el comienzo epistemológico absoluto, sino también del control económico y social sobre el mundo. La observación, desde la perspectiva de la "hybris del punto cero", es imparcial y aséptica, siguiendo el modelo de la física, y constituida por la cientificidad y la objetividad. El inicio de esta no es en la revolución copernicana o del individualismo burgués, sino de la necesidad que tenía el Estado español de ejercer control sobre el circuito del Atlántico y de erradicar en la periferia los antiguos sistemas de creencias (Castro-Gómez, 2005, p. 60). Estos objetivos colonizadores exigían de la jerarquización del mundo y de la imposibilidad de coexistir diferentes formas de concebirlo. En definitiva, la "hybris del punto cero" es la de un lugar sin lugar, un lugar universal desanclado de toda particularidad y terrenalidad.

Donna Haraway (1995), desde una perspectiva posmoderna, señaló que la modernidad se anclaba en la "mirada de Dios" como una perspectiva hegemónica que pretende buscar la verdad absoluta o las cualidades inherentes al mundo. Se impuso al mundo desde occidente esta óptica omitiendo otras formas de ver el mundo, autocomprensión y de

relaciones sociales. Dicha autora propone el concepto de "conocimientos situados" para combatir la visión eurocéntrica y entender el conocimiento desde dos elementos constituyentes: la parcialidad y el sitio.

El eurocentrismo de la epistemología occidental hace que la verdad absoluta, y su camino metodológico y teórico para alcanzarla, esté bajo su monopolio. La "ego-política del conocimiento" de Ramón Grosfoguel ha guiado históricamente la filosofía y ciencias occidentales (2006, pp. 20-21). Dicho concepto indica que la filosófica occidental sacralizó el "Ego" no situado y desvinculó la ubicación étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante. De esta manera, la filosofía y las ciencias occidentales reproducen el mito de un conocimiento universal fidedigno que, en última instancia, disfraza a quien habla, y, por lo tanto, encubre sus ubicaciones epistémicas geopolíticas y cuerpo-políticas en las estructuras del poder/conocimiento.

Este paradigma del sujeto que habla y que se encuentra fuera del análisis se encuentra en el paradigma europeo del conocimiento racional y cuyo presupuesto fundante es la comprensión del conocimiento como producto de una relación sujeto-objeto (Quijano, 1992, p.14). Por un lado, el sujeto está aislado en su reflexión y racionalidad. Por otro lado, el objeto siempre es exterior al sujeto y se constituye por las propiedades que le son inherentes. Esta misma relación fue con la que Europa se relacionó con la otredad, como relación de exterioridad y por ello, como un objeto que violentar.

Frente a este imperio epistemológico, desde los estudios descoloniales, postcoloniales y posmodernos, se cuestiona la idea de modernidad como el único lugar de enunciación válido, el cual en nombre de la racionalidad moderna afirmó su propio privilegio sobre otras formas de racionalidad consideradas no racionales (Mignolo, 2003, p. 187). Estas otras formas de racionalidad poseen el derecho epistémico de afirmarse frente a la asimilación y disolución en la epistemología moderna. Estas pueden desprenderse en el sentido de cambiar los términos de la conversación, desnaturalizar los conceptos y los campos conceptuales que totalizan una realidad.

En última instancia, siguiendo a Mignolo (2010) se trata de desprenderse de dos formas históricas y dominantes del conocimiento y entendimiento: la teológica y egológica. La primera se refiere al periodo entre el siglo XVI y mediados del siglo XVIII, donde el poder residía en la teología cristiana. La segunda responde al proceso por el cual se secularizó hacia la soberanía del sujeto, desplazando así a la teología y la autoridad divina y eclesiástica. Sin embargo, una tendencia inaugurada por los criollos hispano-descendientes a finales del siglo XVII empezó a pensar el sujeto moderno europeo, desplazando ambos horizontes epistémicos hacia una geopolítica (descolonial) del conocimiento.

En el presente trabajo, pretendemos continuar el desplazamiento de la centralidad del sujeto moderno europeo, de las epistemologías eurocéntricas y logocéntricas, cuestionar desde nuestras coordenadas geopolíticas y corpológicas los presupuestos modernos. Aquí, en definitiva, se pretende realizar una política del conocimiento geo-gráfica (y corpológica), esto es, la clasificación-identificación imperial/colonial histórica de nuevos sujetos de conocimiento y de entendimiento que han sido negados, ignorados e invisibilizados justamente por las políticas teológicas y ego-lógicas imperiales del conocimiento (Mignolo, 2010, pp. 36-37)

Estos lugares de enunciación negados, ocultados o subalternizados, hablan desde la diferencia colonial, esta:

> "Alude al lugar y a las experiencias de quienes han sido objeto de interiorización por parte de aquellos que, en medio de la empresa colonial, se consideran como superiores. Los conocimientos, seres, territorios y poblaciones colonizadas (o que son colonizables, cabría agregar) son epistémica, ontológica y socialmente inferiorizadas por la mirada colonialista. Se trata de lugares y experiencias que son constituidos como exterioridad a la modernidad, en una lógica de negatividad" (de inferiorización) (Restrepo y Rojas, 2010, p. 132).

La diferencia colonial no es solo un espacio legitimador de la colonialidad del poder y de la modernidad, sino en ella también operan fuerzas que la impugnan, dando voz al silenciado, a los bordes del sistema mundo moderno/colonial. Estas historias locales, desde la exterioridad impuesta por la modernidad, tensionan el discurso hegemónico. Las

teorías críticas descoloniales emergen de las ruinas de los lenguajes de las categorías de pensamiento y de las subjetividades que han sido constantemente negadas por la retórica de la modernidad y la aplicación imperial de la lógica de la colonialidad (Mignolo, 2010, p. 27).

Para finalizar con esta parte, en el presente artículo se pretende realizar un intento de corpogeopolítica del conocimiento desde la educación y la enseñanza de la filosofía. Aquí, defendemos un punto otro de partida frente a la modernidad como horizonte epistemológico y metodológico eurocéntrico y logocéntrico. Se aboga, en última instancia, por la (des)centralización, desidentificación y desjerarquización de lo canario en relación con el sistema mundo moderno/colonial en todas sus dimensiones. La corpogeopolítica del conocimiento nombra la ubicación histórica (sus referentes propios, espacio y tiempo, etc.) y la autoridad de su lugar de enunciación (Mignolo, 2010, p. 36-37). Impugnar al sujeto ahistórico, fuera del poder, deslocalizado y sin cuerpo, de la modernidad, al igual que su profundo eurocentrismo y logocentrismo. La enseñanza de la filosofía no es ajena a estas fuerzas, justamente en ella, junto a la ciencia, se produjeron los cimientos del paradigma moderno. Por ello, reproducir la misma lógica solo nos invita a reproducir la colonialidad, el eurocentrismo y la modernidad, sin ejercer una labor crítica y educativa. Enseñar filosofía desde la corpogeopolítica del conocimiento implica el autocentramiento del lugar de enunciación canario y su puesta en dialogo con la modernidad y otros horizontes epistemológicos. A su vez, esto nos permite dirigirnos a un sujeto filosófico y político en concreto: el canario. A continuación, entraremos en algunas líneas vehiculares de esta tierra para comprender la propuesta que nos atañe: enseñar filosofía desde Canarias.

Para empezar, Canarias es un archipiélago formado por ocho islas, cinco islotes, ocho roques y sus costas marítimas. Limita al norte con Portugal, al Este con Marruecos, al Sur con el Sahara Occidental, y, en definitiva, su ubicación geográfica es africana. El archipiélago estaba poblado antes por poblaciones amazigh, y su conquista por parte de la Corona de Castilla en el siglo XV podemos incluirla en los inicios de la primera modernidad. Tras la conquista, fue sometida a distintos regímenes administrativos y fiscales. Lejos de querer hacer un recorrido

amplio por las distintas formas coloniales de administración, nos ceñiremos a destacar sus formas actuales.

En primer lugar, se trata de un enclave archipielágico de un Estado que se encuentra en el continente europeo, en segundo lugar, según la constitución española se trata de una comunidad autónoma y cuya nacionalidad se encuentra reconocida. En tercer lugar, ante el derecho internacional se considera un archipiélago de Estado, y, por último, como un territorio perteneciente a un estado miembro de la Unión Europea en tanto que "región ultraperiférica".

Canarias, como territorio insular, ha estado siempre históricamente en disputa por su control, y se encuentra en una situación tricontinental, como punto de encuentre entre tres lugares geopolíticos (Europa, África, América Latina) clasificados en distintos lugares por la colonialidad del poder y, por lo tanto, guardan una relación asimétrica en las experiencias canarias. Si ahondamos en cada relación, nos encontramos con que, respecto a Europa, nos relacionamos a través de la subvención y del turismo de masas como único sector económico, estas han sido ampliamente estudiadas desde los estudios anticoloniales, postcoloniales y descoloniales. La relación de Canarias con respecto al Estado español, como miembro de la Unión Europea, es a través del estatuto de autonomía, el régimen fiscal propio y la constitución española. Hoy en día, el estatuto de autonomía sigue estando en disputa debido a ciertas competencias, como es el caso de las costas marítimas, recientemente incorporado. Asimismo, Canarias actúa únicamente como destino turístico y como enclave geoestratégico para la defensa de los intereses imperialistas europeos y españoles con respecto a África. En esta línea, el archipiélago también es una frontera entre África y el Estado español (y de Europa), y se utiliza por parte de las instituciones políticas como cárcel y frontera. La relación con África siempre ha sido de espaldas, hasta que la cuestión migratoria salta.

Como señala Fernando Estévez (2019, p.195), la "canariedad" siempre se intentó construir en base al blanco y europeo desde la antropología, la élite canaria y la metrópoli. Blanquear al canario significaba estar en el lado de los que marcan y no del marcado. En este sentido, Canarias (desde sus indígenas hasta sus pobladores) "fue resultado de la mirada

imperial con la que Europa fue construyendo sus islas utópicas y sus paraísos perdidos al tiempo que clasificaba, jerarquizaba y sometía a los "otros", genéricamente a los de piel oscura, y más específicamente, a los negros" (Estévez, 2019, p. 224).

Dicha construcción imperial de Canarias aún pervive en la actualidad a través de, Por ejemplo, el exotismo. Las "Islas Afortunadas" nos persiguen hasta la actualidad, donde la organización social y económica gira en torno al turismo de masas, haciendo de las islas una tierra de consumo y destinada únicamente al sector servicios.

Dejando a un lado el análisis más materialista, si nos acercamos a una suerte de ontología del "ser canario", nos encontramos determinados vectores que nos atraviesan y que muchos de ellos aparecen palpables en la poesía canaria.

En primer lugar, la insularidad adquiere un carácter ontológico en Canarias, su archipielagicidad y demarcación marítima, adquiere en un plano ontológico, junto a la orografía y geografía del territorio, un significado emocional y simbólico. En este sentido, vivir en la insularidad canaria otorga una relación particular con el medio natural, tanto en la forma de concebirlo, vivirlo o defenderlo. Esta insularidad y devoción por el medio natural tiene un fuerte protagonismo en la poesía canaria, donde, Por ejemplo, el Teide o el Mar son constantes a las que invocar y mistificar. La insularidad puede ser un lugar asfixiante o liberador, la isla encarna los fantasmas de cada cual (Pérez,2017, p. 286).

En segundo lugar, la archipielagicidad, siguiendo a Larissa Pérez, es un pensar desde los archipiélagos, sin basar únicamente su lugar en el mundo como una relación con respecto al continente. En definitiva, un autocentramiento y desplazamiento del lugar que el colonialismo y eurocentrismo nos erigió en tanto que archipiélago y colonia.

En tercer lugar, al hilo de lo que planteábamos con anterioridad, hay un rasgo en el ser-canario de marginalidad o abandono, en tanto que su organización económica, primero formulada con el régimen de Puertos Francos, y luego con el Régimen Económico y Fiscal de Canarias (REF) y su inclusión en el mercado común europeo, nos aboga a la dependencia. Las relaciones económicas y de producción nos empujan a

la marginalidad, al abandono, a la inferiorización. De igual modo, en la poesía se encuentre fuertemente presente este rasgo. La marginalidad históricamente nos ha alejado de Europa, pero nos ha acercado a otros pueblos de Sudamérica a través de flujos migratorios en busca del sueño del Nuevo Mundo. Autores, entre otros muchos, como Alonso Quesada se supieron viviendo en una periferia colonial, en una Canarias marcada por la miseria, las migraciones, etc. El poeta modernista, señalado con anterioridad, también pretende reconstruir e interrogar Canarias, y nos dice Eugenio Padorno, que la problemática modernista de reconstruir la patria se vive desde Canarias doblemente:

> "De una parte, en atención y con adhesión al lejano problema "nacional"; de otra, en atención a la especificidad del problema canario y a ala expresión de una identidad, desde un ascenso de marginalidad histórica. Se trata de una situación espiritual que adquiere en Alonso Quesada, exponente del más quejumbroso y furibundo de los desarraigos, los ribetes carenciales del protagonismo histórico". (1994, p. 49).

En cuarto lugar, los acontecimientos relativos a nuestra situación geopolítica en el sistema mundo moderno/colonial no nos son ajenos, sino que dejaron su impronta. Por ejemplo, el Puerto de la Luz en Las Palmas de Gran Canaria fue un acontecimiento que marcó un antes y un después en Canarias. Este suceso supuso la fuerte presencia inglesa desde las dos últimas décadas del siglo XIX supuso la tardía incorporación de Canarias al capitalismo (Padorno, 1994, p. 48). Tomas Morales fue un poeta modernista que supo aprehender la condición humana del hombre insular en un momento marcado por el exotismo inglés, el crecimiento y descubrimiento de la ciudad, la interrogación ante el cuerpo y la exaltación mítica del mar (Padorno,1994, p. 48)

En quinto lugar, hay un elemento también propiciado por la colonialidad, y que compartimos con los caribeños, es aludirnos como "aplatanados":

> "Para referirse a estos pueblos como pasivos, inactivos, casi un lastre; pero, a la vez, es explotado en el turismo para vender un modo despreocupado de vivir, un lujo contemporáneo". (Rodriguez,2019, p. 131)

En sexto lugar, el habla canaria, aunque no es homogéneo, posee una gran similitud con el habla hispano-caribeña. Y que, junto a los

anteriores elementos, forman parte de los intentos de autodefinición del ser-canario en la poesía canaria. El habla canaria forma parte del español atlántico, formándose a través del contacto entre los pueblos caribeños hispanos como Cuba, Venezuela, Puerto Rico, República Dominicana. En este sentido, este flujo se debió a las migraciones y al empleo de Canarias como parada de tránsito entre Sudamérica, África y Europa.

Hasta ahora hemos dado algunas pinceladas sobre el ser-canario-en-el-mundo y algunas relaciones particulares con determinados poetas. Ahora, profundizaremos más en la poesía y la literatura hasta llegar a un marco general sobre la relación entre filosofía y poesía canaria. Antes que nada, la relación entre poesía y filosofía, siguiendo a Daniel Barreto (2005), son el a-partir-del-cual cuestionar.

Si atendemos a la historia colonial canaria, nos encontramos con que la literatura siempre fue un medio de expresión, cuestionamiento, búsqueda, definición, etc., de lo que implica ser en Canarias (y en el mundo). Aquí, partimos del supuesto de que "lo canario no es algo químicamente separable del artista de las Islas, sino expresión que concentra para el hombre que habita en Canarias los rasgos constitutivos de su ser-ahí" (Barreto, 2005, p. 64). En este sentido, el cometido que aquí nos proponemos va en detrimento de descontextualizar los autores y las reflexiones, sino de insertarlas justamente en el medio en que se enuncian.

De igual modo, el desarrollo histórico colonial complejo en Canarias no permitió una producción filosófica canaria, es decir, que tuviera como centro las condiciones de posibilidad del pensar filosófico en Canarias. De esta manera, la filosofía en Canarias se limita a un seguidismo del pensar europeo y de legitimación de los presupuestos que lo sustentan.

Por el contrario, aquí sostenemos la tesis de Eugenio Padorno de que, en Canarias, la poesía ha cumplido el cometido de la filosofía (Barreto, 2005, p. 67) y en última instancia, "el pensamiento poético en Canarias ha cubierto los desempeños de la ontología" (Padorno, 2000, p. 17).

La poesía, por ello, nos des-vela un espacio de apertura (construcción) y de rotura (deconstrucción) que nos permite acercarnos a asuntos que históricamente han sido filosóficos. En este sentido, la poesía (y la literatura) nos permite ver cómo y por qué las personas viven determinadas verdades y hechos, mostrando así la relación entre los universales y las cosas pequeñas con las que se teje la existencia (el cuerpo, los deseos, miedos, etc.) (Magris, 2001, p.24). Esas verdades y esos hechos son las construcciones que se han realizado desde otras materias como la filosofía, la política, la histórica, la sociología, que desde la literatura son contrastadas, puestas en cuestión o en diálogo.

En términos de Claudio Magris:

> "Si Dios se encarna, es la literatura la que puede contar esa encarnación, mostrando el absoluto en los gestos de cada día (…) La historia cuenta los hechos, la sociología describe los procesos, la estadística proporciona los números, pero no es sino la literatura la que nos hace palpar todo ello allí donde toman cuerpo y sangre en la existencia de los hombres" (2001, p. 25).

La encarnación de los aconteceres humanos nos empuja a hacer una relectura de los análisis objetivos y de las visiones más o menos hegemónicas sobre las islas. La poesía, y la literatura, narran otra visión y también las lágrimas de un pueblo, nos aproximan a un pasado, a un espacio afectivo y a una intimidad innegable.

Cualquier intento de pensar desde aquí, desde la periferia colonial hasta la "región ultraperiférica" pasa necesariamente por cuestionar el lugar y todo lo que en él y con él nos ha sido dado (Barreto, 2005, p. 12). Es decir, un cuestionamiento de los relatos construidos en torno a nuestros cuerpos, tierra, historia, etc. La crítica de tales relatos supone en última instancia una crítica a la modernidad/colonialidad y como se han articulado los distintos discursos junto con el capitalismo y el heteropatriarcado para someter o empujar a unos pueblos y a unos cuerpos.

La literatura, en definitiva, es la que:

> Puede salvar esas pequeñas historias, iluminar la relación existente entre la verdad y la vida, entre el misterio y la cotidianidad, entre el individuo concreto y la Babel de la época (…) Frente a la Historia, que pretende encarnar y realizar lo universal, la literatura contrapone lo que

> se queda en los márgenes del devenir histórico, dando voz y memoria a lo que ha sido rechazado, reprimido, destruido y borrado por la marcha del progreso. La literatura defiende la excepción y el derecho contra la norma y las reglas; recuerda que la totalidad del mundo se ha resquebrajado y que ninguna restauración puede fingir la reconstrucción de una imagen armoniosa y unitaria de la realidad, que sería falsa (Magris, 2001, p. 25).

La literatura, a su vez, también es frontera, nos dice Magris (2001, p. 55), algunas ciudades son la frontera y otras tienen dentro las fronteras y son constituidas por estas. Y si hablamos de fronteras, Canarias es un territorio no solo fronterizo con tres continentes, sino como decíamos con anterioridad, no pertenece a ninguno. Sin embargo, está atravesado por esas fronteras externas que delimitan la "canariedad", pero a su vez, posee fronteras internas, puesto que somos islas. Y encima, no somos islas homogéneas, sino que hay una frontera entre las islas mayores e islas menores. E incluso, dentro de algunas islas, hay fronteras internas en función del sujeto que las habita, el sur de Gran Canaria, en general. es un parque de atracciones para el turista frente al resto de la isla que si nos interpela con un cierto grado de identificación. A su vez, fronteras entre lo rural y lo cosmopolita, entre el canario y el migrante, etc. Canarias, en última instancia, es frontera, y por esto mismo, está abogada al pensamiento fronterizo o a ser formulada, siguiendo a Gloria Anzaldúa (1987) como "identidad de frontera". La literatura, en Canarias, ha tomado un lugar protagonista en tal proceso de identificación, trazando, desplazando, disolviendo y reconstruyendo fronteras, la literatura es por sí misma una frontera y una expedición a la búsqueda de nuevas fronteras, un desplazamiento y una definición de estas (Magris, 2001, p. 67).

En una primera aproximación a las características de la tradición interna literaria en Canarias fue la realizada a principios del siglo XX por Valbuena Prat (2003), el cual plantea que la poesía canaria, estaba definida por rasgos distintivos derivados de la psicología de la persona insular y de la peculiar lejanía atlántica del archipiélago (Martinón, 2009, p.20). En este primer intento de sistematizar la poesía canaria, plantea los siguientes ejes como transversales: sentimiento del mar, a-islamiento, cosmopolitismo e intimidad (García Ramos, 2013, p. 76).

Más tarde, dichas características de la producción literaria canaria empezaron a considerarse desde el marco de la atlanticidad (Quevedo, 2012, p. 61), frente al centralismo de lo (trans)continental, omitiendo el mar, sus náufragos anónimos, sus cuerpos esclavos, sus migraciones, sus trasvases de conocimientos, plantas, animales, etc. (Pérez, 2017). Voces como José de Anchieta, Luis Melián de Betancourt, Silvestre de Balboa, Mercedes Pinto, Josefina Plá, etc., encarnaban ese ser-atlántico-canario, como una proyección local de su experiencia atlántica transoceánica.

Sin embargo, este espacio atlántico también implica un habla que nos es común: el español atlántico. Dicha variedad, representa casi el 90% de los hispanohablantes, sin embargo, el lugar que ocupa esta habla con respecto al castellano septentrional es asimétrico y su principal causa es la colonialidad.

Un fenómeno del que habla el lingüista catalán Diego Menéndez-Pidal es la disglosia establecida al delimitar dos niveles lingüísticos: uno de uso coloquial (el hablado, aprendido en la calle y en la familia) y un uso literario (aprendido en la escuela, Por ejemplo, sobre unos libros escritos en prosa "castellana" extra insular) (García Ramos, 2013, p. 114). Este fenómeno que no es solo lingüístico, sino que también posee un influjo performativo y psicológico, termina generando que, por un lado, el habla se desarrolle al margen de la literatura y, por otro lado, la lengua escrita es estudiada como una estructura sobre puesta y artificiosa, extraña a la propia experiencia lingüística del sujeto hablante.

La disglosia es una violencia ejercida por la colonialidad, fragmenta al sujeto que habla y lo disocia, no solo con respecto al nivel lingüístico, sino también el habla canaria se halla socialmente contrapuesta entre el exotismo y su mal uso del "español". De una parte, nuestra habla cae en gracia al peninsular, y de otra, este habla es denostado, inferiorizado subalternizado. Por último, esto viene acompañado, en última instancia, de una lógica racista y clasista: el canario como "barriobajero", escasez de estudios, bruto, aplatanado, etc. Esta jerarquización de la inteligencia humana basada en el lenguaje como etnicidad (Mignolo, 2003, p. 313) responde al lugar que ocupan los distintos hablantes en el sistema mundo moderno/colonial.

Daniel Barreto, hablando sobre Jorge Rodríguez Padrón, plantea que este autor "nos insta a alongarnos a la demasía o escoge el bien de la "diferencia canaria" no como identidad finalmente desvelable, sino como vórtice irresumible y por ello privilegiado para el descentramiento y la subversión de los lenguajes del poder (Barreto, 2005, p. 18).

El pensamiento fronterizo no es solo un proceso de construcción, sino también de reconstrucción y deconstrucción. Aquí se plantea la necesidad de (re)actualizar toda la literatura canaria para ahondar en como esta ha contribuido a legitimar o a resistir, reafirmar o desplazar, etc. Rastrear en la literatura desde la frontera no debe considerarse la práctica literaria como objeto de estudio (estético, lingüístico o sociológico) sino como producción del conocimiento teórico, no como "representación" de algo, sociedad o ideas, sino como reflexión específicamente propia sobre los problemas humanos e históricos (Mignolo, 2003, p. 297).

El lugar de enunciación canario no existe porque no ha podido desplegarse al margen de la colonialidad. En otras palabras, existe relativamente o en referencia a un centro que lo estructura y delimita, pero dicho centro no actúa absolutamente, sino que en él se inscriben resistencias que la impugnan y ahí reside justamente los cimientos para la legitimación de una literatura, una historia, un habla y un Ser-válido.

Como hemos visto, la filosofía no es ajena a la literatura y justamente dadas las particularidades históricas canarias podemos ahondar en la literatura como un filosofar propio aún por re-descubrir y re-pensar. Este ejercicio nos aboga a las fronteras en la que y frente a la cual nos situamos. Daniel Barreto, hablando sobre Juan Jiménez, plantea lo siguiente en relación por la relocalización y vindicación del lugar de enunciación canario:

No podemos dejar de decirnos que, en Canarias, un pensamiento que reivindica las tradiciones excluidas, casi anónimas el limbo de los barbaros indignos que no podían participar de las excelencias de la razón europea (no tenían voz audible para consenso y aún hoy se les define como "ultraperiferia") tiene que despertar una afinidad electiva. Pero a

parte de su adhesión o rechazo, ¿podría Canarias, su historia cultural articulada desde el presente, tener algo que decir? (Barreto, 2005, p.60).

Sin duda, nos queda mucho por decir, pero principalmente, que transmitir. Todo acontecer decible desde el presente requiere de una genealogía, y antes de su formulación inmediata¸ requiere de una actualización de su presencia desde las coordenadas históricas, culturales y literarias en la que se ha desarrollado. En otras palabras, la educación como primer paso constitutivo de todo pensar fronterizo, de toda corpogeopolítica. La enseñanza de la filosofía desde su centro moderno solo nos aboga a reproducir la lógica exterior de todo filosofar frente a la afirmación de la periferia como sujeto filosófico de pleno derecho. ¿No cabe la posibilidad de enseñar filosofía desde las coordenadas locales y de, Por ejemplo, ¿la poesía como lugar de problematización de los aconteceres humanos?

Esta pregunta es la que atraviesa todo este artículo, pero también fue articulado en la práctica en el aula. Una anécdota en las clases docentes que pude realizar durante mi periodo de prácticas del máster habilitante para ejercer como profesor, fue que tras haber realizado casi el mismo recorrido aquí expuesto traje un libro denominado "96 poetas de las islas canarias (Siglo XX)". Lo levanté al aire y sentencié: "Al hilo de nuestras conclusiones, entonces tenemos 96 filósofos y filósofas en Canarias", solo del siglo XX. Se generó un silencio estremecedor.

La forma de articular la enseñanza de la filosofía, a partir de sus currículos respectivos en función de la asignatura, con la poesía canaria nos invita, a mi parecer, antes que nada, a la reformulación de estos sin segmentos ni compartimentación de saberes, áreas, etapas educativas, etc. Implica en última instancia un abordamiento interdisciplinar y progresivo de la enseñanza de la filosofía. Durante mi experiencia docente pude ver como el alumnado carece de conocimientos históricos, sociales y literarios sobre sus islas. Por esto mismo, el replanteamiento del currículo hacia un autocentramiento de Canarias en el aprendizaje implica una re-construcción de otros currículos como lengua y literatura, historia, geografía, etc. Porque la corpogeopolítica de la educación puede ser transversal a otras disciplinas y, en definitiva, a todo el sistema educativo.

A su vez, también nos exige contextualizar todo conocimiento y el lugar que este ha ocupado en la división social, racial, heteronormativa y de género de la producción del conocimiento. En otras palabras, el lugar que ocupa en el sistema mundo moderno/colonial.

Además, no se trata de eliminar a Platón, Descartes, Nietzsche, Simón de Beauvoir sino de establecer un diálogo con ellos desde las coordenadas locales y desde autores canarios que hayan tocado las mismas problemáticas o que hayan cuestionado a dichos autores. Un ejemplo de esto último es el poema de Ricardo Lezcano (1990) "Pienso, luego existo" que termina sentenciando "Tengo hambre, luego existo". A caso, ¿nadie en Canarias dijo palabra alguna sobre la libertad, la justicia, la identidad personal, y demás contenidos de los criterios de evaluación?

Por último, nos permite desplazar el logocentrismo presente en la enseñanza de la filosofía a través de la inclusión del lenguaje literario y la comprensión literaria. El formato de textos sistemáticos se verá complementado por fuentes literarias que permitan otros acercamientos didácticos. En última instancia, conseguimos deselitizar la filosofía.

La metodología educativa empleada será siempre interdisciplinar intentando mediante un aprendizaje significativo, funcional y crítico que el alumnado sepa relacionar experiencias, conocimientos y contextos. Asimismo, siempre se buscará el empoderamiento del alumnado, en tanto que sujeto filosófico, a través de su participación activa y dinámica en las aulas. De esta manera, la metodología principal será participativa-interactiva donde el debate, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento serán ejes centrales del aprendizaje. Por último, se emplearán otras metodologías tales que el aprendizaje basado en problemas y en proyectos. Respecto a los modelos de enseñanza predominarán el jurisprudencial, enseñanza directiva, investigación guiada/grupal y expositivo.

Los ejercicios prácticos realizados en clase fue trabajar a partir de un *in-put* (poema canario) y a través del diálogo socrático el alumnado sacaba sus conclusiones con la guía del profesor.

4. RESULTADOS

Los resultados palpables durante la experiencia docente fueron, en términos generales, satisfactorios. Si bien, hay que señalar que solo se pudieron realizar dos clases prácticas a final de curso e insertas dentro de la programación de aula del tutor de prácticas. Los resultados preliminares, hasta que se puedan obtener más datos, son los siguientes:

1. El alumnado mostró un alto grado de motivación y participación
2. Satisfacción con las conclusiones a las que se llegaron
3. Desconocimiento absoluto de la poesía canaria
4. Escasos conocimientos históricos canarios
5. Dificultades en la comprensión literaria

Por último, habría que recabar más datos bajo este enfoque para obtener unos resultados más completos.

5. CONCLUSIONES

Para concluir, enseñar filosofía desde la poesía canaria nos aboga, en primera instancia, a replantear determinados currículos para que tengan cabida en las aulas la corpogeopolítica de la educación. Esto es, enseñar y aprender desde las coordenadas corporales, geográficas, epistemológicas y políticas del contexto en el que se enseña y aprende. Esto último nos empuja a la búsqueda de referentes y su inclusión en los contenidos a enseñar. Esa búsqueda me condujo, en el área de filosofía, a la poesía y literatura canaria como un eje fundamental para toda concreción sobre el pensar filosófico en el archipiélago. La poesía y la literatura como vehículos del *ser-canario-en-el-mundo* y como *letra* que sostiene la reflexión filosófica y el cuestionamiento de la realidad. Incluir la poesía canaria en los currículos actuales es tarea ardua, pero posible puesto que hay cierta flexibilidad. Tal fue el caso, que se me permitió realizar algunas sesiones con el presente enfoque metodológico y cuyos resultados mostraron determinadas carencias y fortalezas tanto de la

metodología como del sistema educativo actual. Por último, queda mucho camino en esta dirección y está plagado de duda, siempre abierto a las reelaboraciones y al replanteamiento continuo para acercarnos, en definitiva, a la educación con mayor calidad y sin reproducir lógicas racistas o imperiales que luego son interiorizadas por el alumnado.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Gracias, antes que nada, al tutor del TFM por la oportunidad brindada y un profundo agradecimiento a todas aquellas personas que me acompañaron a la biblioteca, que me facilitaron libros y materiales, que dialogamos; que hicieron de esto, como todo en la vida, algo colectivo. Además, aunque mi nombre figure aquí, este solo responde a una necesidad histórica que escapa a toda concreción personal, y en este sentido, agradecer a todo el que escribió antes que mí e invitar a poner de puño y letra todo lo que falta por decir y hacer.

7. REFERENCIAS

Anzaldúa, Gloria. (1987). Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza. Madrid, España: Capitán Swing.

Barreto, Daniel. (2005). Istmos de la periferia. Sobre poesía y filosofía en Canarias. Las Palmas de GC, España: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.

Castro Gómez, Santiago (2010). La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Grosfoguel, Ramón (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Tabula Rasa, (4),17-46. (fecha de Consulta 25 de mayo de 2021]. ISSN: 1794-2489. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600402

Estévez, Fernando. (2019). Canarios en la jaula identitaria. Getafe, España: Mercurio Editorial.

García Ramos, J.M., Gómez Soliño, J.S., Quevedo, F.J. (2012). Sobre el imaginario narrativo atlántico. Las Palmas de G.C, España: Fundación Canaria MAPFRE GUANARTEME.

García Ramos, J.M. (Ed.) (2013) Los otros diálogos atlánticos. Las Palmas de G.C, España: Fundación Canaria MAPFRE GUANARTEME.

Haraway, Donna. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, referencia: BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, referencia: BOE-A-2020-17264

Lezcano, Ricardo. (1990). Antología Breve. Madrid, España: Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Martinón, Miguel. (2009). Poesía canaria moderna (1868-1939) Antología. Santa Cruz de Tenerife, España: Ediciones Idea.

Mignolo, Walter. (2003). Historias Locales, Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid, España: Tres Cantos.

Mignolo, Walter. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Serrato Lanuza, Miguel Angel. 2013. “La invención del Canario. El primer sujeto moderno de la colonialidad”. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Javeriana. Acceso el 5 de abril de 2020. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21071/SerratoLanuzaMiguelAngel2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Padorno, E. (1994). Domingo Rivero. Poesía completa. Ensayo de una edición crítica, con un estudio de la vida y obra del autor. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Padorno, E. (2000). Algunos materiales para la definición de la poesía canaria. Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.

Padorno, E. (2000). Algunos materiales para la definición de la poesía canaria. Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.

Pérez Flores, L. (2017). Islas, cuerpos y desplazamientos. Las Antillas, Canarias y la descolonización del conocimiento. (Tesis doctoral, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional – Universidad de la Laguna.

Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. Perú Indígena. 13(29): 11-20. (fecha de Consulta 5 de mayo de 2021].

Rodríguez, X. (2019). Canaribeñidad: Interdependencias identitarias entre las Islas Canarias y el caribe hispano a través de sus producciones literarias y culturales (Disertación pre-doctoral, Arizona State University)

Valbuena Prat, Ángel. (2003). Historia de la Poesía Canaria. Las Palmas de G.C, España: Fundación Canaria.

CYOP & KAF: EDUCAR AL ASOMBRO

MICHELA FABBROCINO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es describir un proyecto de investigación y educación sobre el arte visual en el que participan niños de entre 3 y 5 años.

El escenario utilizado es el de la escuela DPDB de Nápoles (Italia), que lleva más de treinta años utilizando diversas formas artísticas como herramienta pedagógica, con la convicción de que el niño no es sólo un sujeto reflexivo, sino también y sobre todo activo.

En concreto, la investigadora encargada del proyecto didáctico realizó el seguimiento de un grupo de niños de 5 años, en un periodo claramente marcado por las consecuencias materiales e inmateriales que la actual emergencia sanitaria ha tenido en la vida cotidiana de las familias, la escuela y las relaciones sociales en general.

En este contexto, los educadores han esbozado un proyecto de enseñanza que puede cambiar a medida que cambian las posibilidades y que, al mismo tiempo, sigue siendo sólido y sustancial en sus intenciones pedagógicas.

Durante esta delicada fase de crecimiento, los niños y las niñas utilizan una forma de pensar cada vez más compleja que se divide en gran medida en conceptos, categorías cada vez más amplias y no necesariamente perceptibles de forma concreta.

Su interés comienza a dirigirse hacia la búsqueda de soluciones, el descubrimiento de las constantes que rigen los procesos, la planificación de acciones y las hipótesis sobre los posibles resultados.

La atención se afina constantemente y su tiempo se alarga considerablemente, de modo que las categorías de tiempo y espacio comienzan a tener un sentido real en la experiencia cotidiana.

Así pues, la primera parte del proyecto didáctico se desarrolló en torno al gran tema del tiempo y sus dimensiones, para luego detenerse en el concepto de espacio y todas sus posibles declinaciones.

El espacio se consideró tanto en su significado más íntimo de espacio individual, es decir, un espacio para uno mismo en el que escribir su historia personal, como en su significado topológico vinculado a la orientación, las distancias, las mediciones, las exploraciones, y entendido como espacio-mundo, es decir, desde un punto de vista ecológico.

Esto dio lugar a un proyecto basado en el uso de mapas, empezando por un mapa de la propia escuela, que se estudió en sus direcciones, se dividió en grupos geográficos y se transpuso a una escala mayor.

Dada la complejidad del período que vivían los educadores y los niños, se necesitó algún tiempo para reorganizar y volver a coger el ritmo de trabajo conjunto, del propio concepto de grupo, no sólo y no tanto en la forma de estar juntos (que siempre sigue siendo un punto fuerte del grupo de los niños) sino, sobre todo, en la forma de trabajar juntos.

2. OBJETIVOS

El plan didáctico que los educadores habían previsto inicialmente sufrió desgraciadamente una serie de cambios en el transcurso, pero éstos no mermaron la densidad y la complejidad de los temas propuestos a los niños. A partir del estudio de los cuatro panoramas alcanzados tras la creación e interpretación de los mapas, los educadores encargados del proyecto planearon visitarlos todos, aunque decidieron dar más énfasis a la exploración del Barrio Español, en italiano *Quartieri spagnoli*".

La decisión que se tomó entonces fue la de no precipitarse, no dejarse aplastar por las prisas y aprender, a partir de esta fase de la vida, a cambiar, a ser más flexible y a hacer de la necesidad virtud.

Así se retomó el hilo del Cartero que reparte el correo, en el que los niños pudieron encontrar las postales que habían recibido anteriormente. (Se entregaron tarjetas postales con los dibujos de Cyop&Kaf a cada niño y niña).

FIGURA 1. *Los niños y las niñas miran las postales con dibujos de Cyop & Kaf*



FABBROCINO, M. (2021). Fotografía independiente

Este tipo de actividad resulta ser una de las más emocionantes para los niños y las niñas que, al recibir un mensaje personal, se sienten inmediatamente involucrados en una dimensión excepcional que alimenta la pasión y la dedicación necesarias para cualquier aprendizaje duradero.

A partir de ese momento, el proyecto pedagógico tomó el relevo de los talleres diarios, que se fusionaron casi por completo con él.

Los niños y las niñas fueron invitados una vez más a observar y, sobre todo, a escuchar obras de arte. A continuación, los educadores guiaron a los niños para que se preguntaran qué historias querían contar los cuadros que habían recibido y por qué querían contarlas.

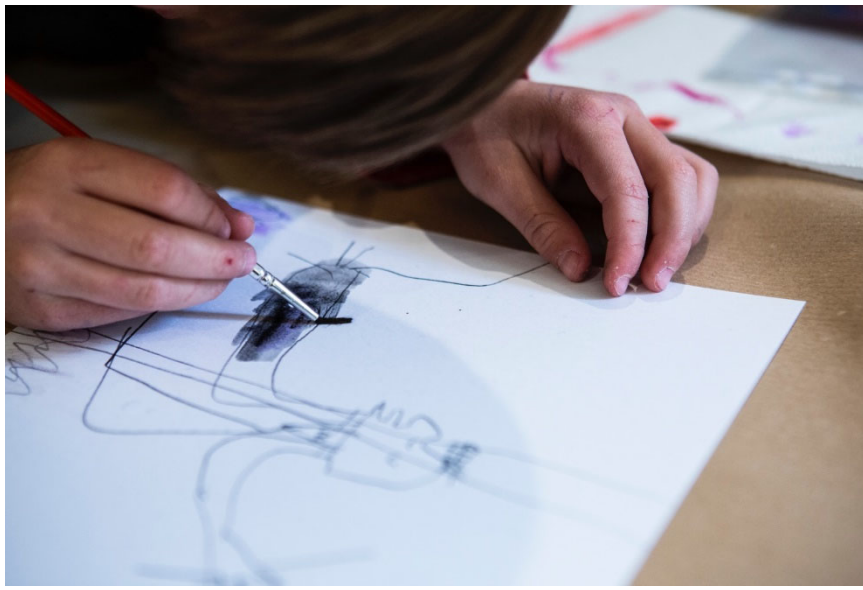
FIGURA 2. *Una niña "escucha" la historia del cuadro.*



FABBROCINO, M. (2021). Fotografía independiente

Utilizando acuarelas sobre un soporte de papel cuadrado, los niños pudieron reproducir las diferentes figuras. La reproducción se convirtió así en una forma de conocer las formas, los colores y los detalles de los cuadros. Los niños y las niñas empezaron a hacer hipótesis e imaginar las historias de los distintos personajes y a relacionarlas entre sí.

FIGURA 3. *Un niño pinta su cuadro con acuarelas.*



FABBROCINO, M. (2021). Fotografía independiente

Algunos de ellos también sugirieron que habían visto algunos cuadros en las paredes de la ciudad, involucrando así a todo el grupo en una exploración en vivo de las calles.

Así, cada niño recibió un mapa de los barrios españoles (una versión reducida del mapa de Cyop&Kaf en el libro *Quore Spinato*, que guió al grupo durante todo el proyecto).

FIGURA 4. *Los niños miran el mapa del barrio donde encontrarán las obras de Cyop & Kaf.*



FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo

El mapa es un objeto muy querido por los niños y niñas, desde que encontraron el mapa de Foqus en septiembre, por lo que la alegría de poseer uno muy personal fue muy grande y sentida.

A continuación, se pidió a los niños y las niñas que buscaran la escuela en el mapa que habían recibido sin dar ninguna otra indicación, y muchos educadores se dieron cuenta de que muchos niños identificaban la escuela en la parte central del mapa o en la parte más grande: esto probablemente indicaba el lugar emocional de la escuela o incluso la percepción de ellos mismos en el mundo.

En cualquier caso, todos los niños y niñas, una vez recibido el mapa, fueron con el dedo índice a recorrer las calles, identificando inmediatamente cuáles eran los llenos y cuáles los vacíos.

Las salidas en busca de las obras de arte de Cyop&Kaf en los *Quartieri Spagnoli* fueron realmente emocionantes y divertidas. El asombro en los ojos de los niños y las niñas cuando encontraban sus propios cuadros o los de sus compañeros en las paredes era el objetivo más importante que se había conseguido.

FIGURA 5. *Niños ante las obras de Cyop & Kaf.*





FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo

El espíritu de equipo con el que buscaban y encontraban las obras de arte, el poder pasear juntos por las callejuelas de los *Quartieri Spagnoli*, las sonrisas de los transeúntes y los habitantes con los que se saludaban a los niños fueron algunas de las emociones acumuladas durante esas salidas.

La impresión era la de estar realmente en una misión secreta de la que sólo los niños y las niñas conocían las reglas: los educadores estaban muy sueltos en el grupo y dejaban que los niños eligieran las direcciones y los caminos a tomar. Cuando los niños y las niñas encontraban su cuadro, los educadores les ayudaban a marcar el lugar exacto en el mapa, observando la obra en busca de nuevas pistas para sus historias.

De vuelta a la escuela, en los días siguientes a las salidas, se continuó el trabajo, siguiendo diferentes caminos y utilizando diferentes lenguajes de la experiencia.

Se pidió a los niños y las niñas que trataran de recordar la ruta que habían seguido en las salidas en busca de las pinturas, prestando especial atención a reconstruir mentalmente las direcciones que habían tomado. Para ayudar a los niños en esta difícil tarea, los educadores utilizaron el cuerpo humano. Los niños y las niñas se dispusieron en la sala de tal manera que representaron las calles por las que habían caminado, los giros de las callejuelas, las escaleras, las calles más largas, más anchas y más estrechas, etc. Algunos de los niños y niñas, por su parte, reprodujeron sus cuerpos de la misma manera que los cuadros. Otros niños y niñas, en cambio, reproducían los cuadros con sus cuerpos y se situaban en los puntos exactos del gran mapa humano que se iba construyendo en la sala.

Al final de esta evocadora instalación, los niños y las niñas representaron gráficamente el mapa de ese segmento del Barrio Español que habían explorado en directo con gran atención concentrada, observado en el mapa de papel y reproducido con sus cuerpos, con un resultado muy satisfactorio.

Así, los educadores decidieron volver a organizar el taller de color específicamente para la reproducción de los cuadros, de manera que cada niño pudiera vivir un momento íntimo y especial con su propio cuadro

y con la atención casi individual de la educadora. Se invitó a los niños a realizar un trabajo gráfico y pictórico a partir de un proyecto, fruto no tanto de la libre expresión de emociones (como suele ocurrir en el taller de color) como de una intención precisa. Este tipo de planteamiento requiere un proceso mental bastante complejo, acorde con la fase de desarrollo que van a afrontar los niños y las niñas del grupo, es decir, un pensamiento planificador cada vez más articulado, capaz de anticipar el futuro y preparar sus condiciones.

FIGURA 6. *Una niña pinta un cuadro de Cyop & Kaf en una gran hoja de papel.*



FABBROCINO, M. (2021). Fotografía independiente

Este tipo de actividad también promueve la mejora de la inclusión escolar y el derecho al estudio de los alumnos, especialmente de los que tienen necesidades educativas especiales, para favorecer la integración escolar de los alumnos discapacitados y sanos creando sinergias entre las fuerzas sociales.

Al integrar este tipo de enseñanza en forma de taller en el currículo escolar, se pretende promover el bienestar psicosocial de los alumnos mediante su plena integración en el grupo de clase, teniendo en cuenta

sus necesidades educativas específicas y las necesidades expresadas en su interacción con sus compañeros y el equipo docente.

Los talleres de arte también permiten diferenciar la propuesta educativa, ofreciendo a los alumnos itinerarios de aprendizaje eficaces y orientados, tanto en el contexto de cada una de las materias escolares como en el contexto relacional y metodológico -en el contexto del saber y del saber hacer-.

Además, tienden a prevenir las situaciones de malestar escolar ofreciendo oportunidades de trabajar en pequeños grupos y en contextos relacionales más reducidos para sacar a relucir el potencial de cada uno de los alumnos implicados. Al aumentar las oportunidades de comparación entre alumnos con diferentes capacidades cognitivas, tienden a limitar y romper los condicionamientos y limitaciones a su libertad de expresión y actuación. En este contexto activo, basado en el hacer, la presencia de un alumno con discapacidad puede verse como un recurso capaz de poner en marcha dinámicas de grupo e interacción personal que ofrecen una oportunidad de crecimiento personal para todos.

Integrado en el proyecto educativo, el taller de arte como tipo de enseñanza inclusiva permite formar al alumno independientemente de sus condiciones de partida y garantiza el respeto a las peculiaridades de cada uno: desde las inteligencias, hasta los tiempos, pasando por los ritmos de aprendizaje y crecimiento.

El taller de arte permite motivar al alumno para que aprenda, manipule y construya conocimientos, adquiera una experiencia activa estableciendo relaciones reales de cooperación y de intercambio con el educador y los compañeros. También permite un enfoque multifacético del conocimiento utilizando los distintos canales disponibles (visual, auditivo, táctil) y consiente la experiencia directa como fuente de aprendizaje (desde lo concreto hasta lo abstracto). Además, las actividades de los talleres inclusivos permiten experimentar con diferentes formas de socialización, fomentando las dinámicas individuales, pero también integrando los contextos de pareja y de grupo pequeño/grande.

Se optó por utilizar herramientas tradicionales -como pinceles, témperas, láminas de diversos tamaños- y otras más inusuales -como un

secador de pelo, que les permitía decidir qué parte del dibujo se secaba primero para poder superponer otros colores.

En un primer momento, los niños y las niñas prepararon los colores, tratando de adivinar cuáles, en conjunto, daban lugar a los colores derivados, luego prepararon los fondos y sólo después trabajaron en los personajes propiamente dichos, estudiando sus colores, formas, superposiciones y tamaños.

Todos los niños y las niñas se mostraron muy serios y dedicados a la creación de sus obras de arte y se interesaron especialmente por las técnicas y métodos propuestos por los educadores para organizar el trabajo.

Una vez realizados los grandes cuadros con gran cuidado e intimidad, los niños y las niñas podían sentir que conocían muy bien a sus personajes y también que eran los únicos depositarios de sus historias secretas, las que se les pedía que creasen (como reza la palabra destinada a todo el grupo en las postales del cartero).

FIGURA 7. *Las niñas posan delante de sus cuadros, representan las obras de Cyop & Kaf.*



FABBROCINO, M. (2021). Fotoensayo

A continuación, se pidió a los niños que trataran de contar la historia de sus personajes, historias que luego se transcribieron tales cuales, con sus propias palabras, tratando de ser lo más fieles posible a su interpretación, estimulando con preguntas la posibilidad de abrir otros escenarios o investigar más a fondo ciertas características. El resultado fueron 18 historias, todas ellas fantásticas, que se recogieron en un pequeño libro que ilustra la experiencia de los niños y las niñas nel *Quore Spinato* en los *Quartieri Spagnoli*.

Antes de dar por concluida esta parte del proyecto, y con ella el último año de la guardería los niños y las niñas, las educadoras se dedicaron a la construcción de un juego colectivo: una especie de juego de la oca, en el que las casillas son los personajes de los cuadros de Cyop&Kaf y los peones son los niños y las niñas en miniatura (construidas durante la construcción previa de la maqueta de la clase).

Las reglas del juego fueron negociadas por los niños y las niñas: una vez construido el juego, se planteó la cuestión de cómo jugar, y sólo a partir de este deseo los educadores empezaron a razonar y a probar las distintas formas de jugar a lo que entonces se llamaba "El Juego de las los niños y las niñas QS".

Durante este proceso de construcción y negociación de las reglas, los niños y las niñas pudieron experimentar directamente la necesidad de encontrar un acuerdo compartido para que sea posible divertirse juntos, un tema que, entre otras cosas, es uno de los más densos para la fase de crecimiento que están atravesando.

Ambas versiones exigen el uso de los números, la percepción del espacio y una buena dosis de desinhibición: de hecho, los niños y las niñas han decretado que cuando un jugador se encuentra en una determinada casilla, debe transformarse en el personaje del cuadro representado, gracias al uso de herramientas improvisada para la ocasión.

Los niños y las niñas han expresado a menudo el deseo de mostrar a sus padres los cuadros que han hecho en la escuela, de implicar a sus padres en la búsqueda de los cuadros en los callejones, de hacer participar a sus padres en la experiencia. Probablemente porque, desde hace un año, los padres participan aún más activamente en las actividades de sus

hijos (durante las fases de la Escuela de Mensajes (Este es el nombre del enfoque de aprendizaje a distancia adoptado en el primer cierre por Covid19), tal vez porque todos los niños y las niñas están muy orgullosos de sus cuadros, o quizá simplemente por amor.

Por ello, los educadores decidieron hacer realidad este deseo y organizar una exposición junto con los niños en los espacios exteriores de nuestro colegio a finales de junio, invitando a todos los padres de los niños y las niñas a un fantástico evento de fin de curso, en el que se exponen todos los trabajos realizados en el proyecto sobre Cyop&Kaf y los *Quartieri Spagnoli*: los mapas, las pinturas, las acuarelas, los cuentos, la arcilla, el *Juego de* los niños y las niñas *QS.* En efecto, es posible definir la relación con los padres como un primer y fundamental campo de aplicación del arte visual como soporte, precisamente por la complejidad y delicadeza de la que se caracteriza este momento cognitivo. En los contextos educativos, de hecho, los distintos medios visuales pueden utilizarse durante la primera entrevista para construir un diálogo que puede comenzar gracias a algunas imágenes seleccionadas y aportadas por los padres. De este modo, la narrativa generada por las imágenes describirá las representaciones y la historia del niño y sus relaciones con los padres. Posteriormente, las fotografías también pueden servir para organizar reuniones con los padres a lo largo del año, para fomentar su participación más activa y producir una cultura compartida (Cecotti, 2015).

3. METODOLOGÍA

El objetivo principal de este proyecto era explorar las aplicaciones de los medios artísticos visuales en el ámbito de la investigación e intervención pedagógica. En efecto, la identificación de las prácticas pedagógicas es útil para detenerse en ciertos aspectos del modelo pedagógico que muy a menudo se descuidan en la investigación científica y se relegan a la responsabilidad y a la actividad individual del practicante. Se trata, pues, de poner de manifiesto los métodos a través de los cuales algunas disciplinas pedagógicas basan su actuación en la atención educativa del sujeto en formación.

De hecho, el análisis de la relación entre el soporte visual y la educación nos permite profundizar en la exploración de la relación entre la producción y el uso de las imágenes, analizando el papel que puede asumir dentro de una perspectiva de promoción del pensamiento y de construcción de relaciones y dentro de los contextos de formación.

Sobre todo, las imágenes nos permiten entrar en contacto con la belleza y vivirla en una experiencia que va más allá de lo cotidiano. Esta reflexión sobre la importancia de la belleza se debe a autores como Schiller, Dewey, Proust, Bloch, Heidegger, Marcuse, Gadamer y Adorno, que han exaltado el concepto de estética como "salvación": en efecto, es gracias al arte que la experiencia se "salva" y se revela con sus significados, es gracias a la educación estética que se hace posible el "cuidado de sí".

La recepción estética de una obra de arte, de un cuadro, de un paisaje, conlleva el establecimiento de un diálogo interior que nos permite afinar y reorientar nuestras propias experiencias, teniendo así un inconmensurable potencial educativo. Pero el disfrute del arte tiene otras funciones, la primera de las cuales es psicológica-existencial, ya que la expresión artística nos permite adueñarnos de un texto, llevarlo a nosotros mismos y a nuestra propia experiencia. También hay una función que se relaciona más con la competencia técnica, mientras que en el plano cognitivo, el disfrute artístico conduce a una profundización del conocimiento.

Además, el arte tiene también una función social que consiste en su capacidad para reflejar la sociedad, criticarla y, a menudo, incluso ir más allá de ella, junto con una función cultural e histórica en la que asume diferentes estrategias de una época a otra. Por último, adquiere una función utópica en tanto que anuncia una forma más de existir dentro de la experiencia (Cambi, 2016).

Las imágenes y la fotografía tienen un valor comunicativo y representativo muy fuerte en tanto que son capaces de evocar y hablar a cada uno de nosotros respetando la sensibilidad individual y la posibilidad de transmitir conexiones y entrelazamientos con otras imágenes, otros pasajes y otros lenguajes (Malavasi, Zoccatelli, 2012).

En este sentido, según la formulación más extendida, comunicar significa de hecho "hacer común", compartir con los demás algo que se posee, en un intercambio virtuoso en el que alguien recibe algo sin que el comunicador lo pierda (Taddei, 1984).

Además, el lenguaje visual es un lenguaje no verbal y, por ello, retiene en sí mismo aspectos de la realidad que pretende evocar y, al tener un valor analógico, cumple una función relacional, que lo conecta con las dimensiones de las necesidades, los deseos y las emociones.

En este punto es posible definir tres condiciones necesarias para que la comunicación tenga lugar. El primero se refiere a la puesta en común de los conocimientos previos: el lenguaje, los símbolos, los artefactos culturales de un contexto y el bagaje que posee cada individuo. Es necesario entonces tener un lenguaje común, es decir, compartir códigos, para que las interpretaciones sean inequívocas. El último aspecto a considerar es el de la mentalidad común, ya que esta dimensión es la que origina el comportamiento y actúa como un importante soporte para la reflexión individual.

Las imágenes sólo se comunican cuando el aspecto denotativo se combina con el connotativo, de lo contrario seguirían siendo meras imágenes. Según Barthes (2003), las imágenes son en realidad un mensaje, pero ninguno de nosotros tiene una clave inequívoca para interpretarlas. A diferencia del lenguaje verbal, el lenguaje visual expresa sus ideas por analogía, ya que representa un lenguaje de acontecimientos y no un código de signos convencionales y discretos, desvinculados de la realidad a la que se refieren. Por lo tanto, tanto las imágenes como sus interpretaciones son principalmente actos creativos, estrechamente vinculados a la persona que las crea. Existe, por tanto, una dimensión imaginativa que permite asociar a las imágenes conceptos, emociones, sensaciones y palabras concretas y que determina las innumerables posibilidades de los distintos puntos de vista sobre el mundo. Para hacer posible la comunicación a través de las imágenes, es necesario tener en mente una idea que queremos compartir con el grupo, sabiendo que esta idea seguirá siendo principalmente personal y puede sugerir, más que determinar, lo que nuestros interlocutores encontrarán en ella.

El arte visual no es una asignatura innovadora para la escuela si la consideramos en su función descriptiva, sino que en los hechos siempre se ha utilizado como apoyo para la comprensión de ciertos contenidos de historia, historia del arte, geografía. Lo que hay que analizar, sin embargo, es la inserción del soporte visual por parte de los alumnos dentro de un escenario que les otorga el papel de protagonistas de la experiencia fotográfica.

Las imágenes producidas en los contextos educativos asumen así funciones altamente comunicativas, ya que informan, describen, emocionan y atribuyen valores al trabajo diario que se realiza.

Dadas estas importantes premisas, el uso de ayudas visuales puede ser una herramienta extremadamente eficaz para la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en contextos educativos y de formación.

En concreto, hay tres pilares metodológicos en los que se basa el uso de ayudas visuales dentro del proceso pedagógico: la observación, la experimentación y la narración. La observación juega un papel fundamental en el contexto educativo, ya que es la herramienta electiva para el análisis y conocimiento del mismo y es a partir de ella que se puede transformar el contexto según los procesos en curso (Cecotti, 2016). Es a través de esta primera actividad que se puede reflexionar sobre las prácticas puestas en marcha y experimentar con cambios y mejoras.

Las imágenes -y las artes visuales en general- son una herramienta especialmente adecuada para la observación, ya que reeducan la mente para ver y enfocar cosas nuevas.

El segundo pilar metodológico es el de la experimentación: a partir de la investigación y la documentación se pueden obtener datos importantes que permiten pasar a lo operativo y provocar la transformación tanto de los individuos como de los grupos (Cecotti, 2016). Cuando una imagen se comparte con otros, el significado original no siempre permanece "con" y "dentro" de ella, sino que puede transformarse, expandiéndose según los interlocutores.

Estos son los aspectos comunicativos que hay que tener en cuenta cuando se utilizan estos medios para estimular el discurso, proponer

múltiples perspectivas de interpretación o evocar preguntas del personal educativo que revisa y reestructura sus enfoques pedagógicos. La última piedra angular es la de la narración, que es la herramienta más eficaz para la verificación, la reflexión y la formulación de nuevas hipótesis.

Como afirma Bruner (1992), el pensamiento narrativo es la clave interpretativa de la existencia y la dimensión mental por excelencia. Contarnos a nosotros mismos es la forma más adecuada de la que disponemos, no sólo para hacernos entender por los demás, sino también, y sobre todo, para entendernos a nosotros mismos. En este sentido, las "narrativas" de la acción educativa subyacen a diferentes representaciones y visiones del propio trabajo (Bruner, 2002).

El uso de secuencias de imágenes permite, por tanto, relacionar las diferentes experiencias según una escala temporal, destacando los cambios y transformaciones de los acontecimientos educativos.

Las ventajas del uso de ayudas visuales también se recogen en una investigación estadounidense (Moran, Tegano, 2005) que aborda su uso en contextos educativos. Esta investigación mostró un desarrollo en las habilidades del personal educativo en el uso del lenguaje visual, que es capaz de representar, examinar y comunicar lo que surge en la comprensión de los fenómenos, tanto en relación con otros adultos como en la reflexión personal. Por ello, para que no se haga un mal uso de estos medios, es necesario concienciar al personal educativo sobre el uso de la herramienta y sus múltiples aplicaciones.

Una de las aplicaciones más adecuadas de los medios visuales en el contexto educativo es sin duda la de la documentación. Lo peculiar de las artes visuales y de las imágenes es precisamente su capacidad de registrar un fragmento del espacio-tiempo para hacer memoria de él, y por tanto permite reconstruir contextos, situaciones, presencias y ambientes. Sontag (1978) afirma que los medios visuales fijos se recuerdan más fácilmente que las imágenes en movimiento porque representan un lapso de tiempo preciso en lugar de un flujo de acontecimientos. Cada imagen contiene, por tanto, un momento privilegiado, que se ha transformado en un objeto que puede ser recordado y revisado, lo que

hace que este método sea especialmente adecuado para construir documentación educativa.

Lo que hay que destacar es que la documentación no es simplemente una obligación administrativa o burocrática para los contextos educativos, sino que también representa una herramienta y una competencia para los educadores. De hecho, es una oportunidad importante para dar visibilidad a su trabajo y hacerlo visible también para los padres y las familias (Faggion, 2017).

Su función principal es controlar constantemente la calidad de los trabajos en curso y es necesaria para verificar la adecuación de las hipótesis a las distintas situaciones propuestas. Por lo tanto, la documentación es una parte integral de la observación, la experimentación y la verificación. Observar y documentar significa recomponer la trama de experiencias y dar visibilidad al conocimiento de los niños y a la competencia educativa de los adultos (Cecotti, 2016).

Por ello, las imágenes pueden utilizarse aprovechando sus fines descriptivos e informativos, su potencial narrativo y su capacidad para historiar acontecimientos e intervenciones educativas. La práctica de la documentación de este modo tiene un alto valor formativo, tanto que se convierte en el estímulo para el cambio y la evolución, la experimentación y la investigación, tanto de los individuos como de los equipos, y también se convierte en una oportunidad para superar el egocentrismo intelectual que puede condicionar nuestro trabajo (Catarsi, 1999).

El uso de las artes visuales en contextos educativos se convierte así en un verdadero proceso de mejora y empoderamiento basado en la creencia de que todas las personas poseen habilidades, fortalezas y capacidades para hacer frente a las dificultades (Gigli, 2007). Todos los actores del contexto educativo se verán inmersos en un proceso continuo de mejora, caracterizado por la confrontación y la puesta en común, que luego influirá inevitablemente en la calidad del servicio prestado.

4. DISCUSIÓN

Las artes permiten que todos los alumnos participen y contribuyan a una lección, fomentan las habilidades y capacidades creativas y permiten a los educadores ver cómo cada alumno puede contribuir a una actividad.

Además, las artes apoyan el aprendizaje de numerosas maneras. Gardner (1994) describió cómo las artes proporcionan "puro placer" (p. 21) para los niños a través de sus "cualidades terapéuticas" (p. 346).

El desarrollo estético de las artes potencia

> "La capacidad de resolver los problemas que surgen en el ejercicio de la conducta experta" (p. 270), lo que hace que los niños sean "bastante representativos del proceso científico y de la erudición" (p. 174).

Además, "la mayoría de las actividades creativas conducen a la inspiración y la disciplina" (p. 278). Gardner (1994) describe el desarrollo artístico como "la educación de los sistemas de hacer, percibir y sentir; el individuo se vuelve capaz de participar en el proceso artístico, de manipular, comprender y relacionarse con los medios simbólicos de manera específica" (p. 283).

Gardner (1994) recomendó que los educadores pueden utilizar las artes para

> "Idear situaciones que recurran productivamente a los diversos sistemas del niño" (p. 293).

Cada forma de arte comparte similitudes en sus beneficios, pero también proporciona diferentes cualidades estéticas y terapéuticas.

Holdren (2012) afirma que el acto de crear arte permite a los estudiantes "utilizar las mismas habilidades cognitivas que (ellos] utilizan cuando leen" al hacerles "controlar y utilizar símbolos", lo que "los prepara para utilizar los símbolos visuales asociados a la lectura, en particular elementos como las letras y los números" (p. 693). La creación de arte ayuda a los alumnos "a comprometerse más, a comprender los textos con mayor profundidad y a desarrollar un pensamiento abstracto y crítico de mayor nivel" (p. 693).

Holdren (2012) también afirma que el arte influye en los estudiantes para que se fijen en los detalles y los manipulen, participen en las conexiones metafóricas y dominen las técnicas de resolución de problemas; para que disfruten de mayores niveles de compromiso. Participar en proyectos de arte visual "puede ofrecer una alternativa que se adapte a una variedad de estilos de trabajo y comprometa a los estudiantes en habilidades de pensamiento crítico" (p. 692).

Además, el arte es un medio ingenioso que da a los estudiantes la oportunidad de adaptarse a sus preferencias y adaptar el proceso de creación" (p. 700) esto significa que

> "los estudiantes con una variedad de estilos de trabajo se adaptan bien a la creación de arte" (p. 702).

Holdren (2012) explica que existen "claros beneficios de colaboración, resolución de problemas, síntesis y evaluación de detalles", así como un mayor compromiso emocional y la diferenciación de los estilos de trabajo al participar en proyectos artísticos, que hacen que el aprendizaje sea riguroso y agradable para los estudiantes.

A través del taller de arte visual, el niño desarrolla un sentido de identidad personal, siendo cada vez más consciente de sus propias necesidades y sentimientos y aprendiendo a controlarlos y expresarlos adecuadamente. Saben que tienen una historia personal y familiar, conocen las tradiciones de la familia y de la comunidad y desarrollan así un sentido de pertenencia, que desde lo personal abarca luego lo global.

También se pregunta sobre cuestiones existenciales, sobre las diferencias culturales, sobre lo que es bueno o malo, sobre la justicia, y ha alcanzado una primera conciencia de sus propios derechos y de los derechos de los demás, de las razones y los deberes que determinan su comportamiento. El niño reflexiona, compara y discute con los adultos y con otros niños, empezando a experimentar otros puntos de vista y aprendiendo a respetarlos; escucha a los demás y da explicaciones sobre su propio comportamiento y punto de vista.

Dialoga, discute y planifica comparando hipótesis y procedimientos, juega y trabaja de forma constructiva y creativa con otros niños,

entiende quién es la fuente de autoridad y responsabilidad en diferentes contextos, sabe seguir las normas de comportamiento y asumir responsabilidades.

Los educadores acogen y valoran la curiosidad y las propuestas de los niños, creando siempre nuevas oportunidades y proyectos de aprendizaje renovados que favorecen la organización de lo que los niños van descubriendo. A través de la experiencia directa y el juego, el niño, cuando es guiado adecuadamente, tiene la oportunidad de profundizar y sistematizar el aprendizaje y de iniciar procesos de simbolización y formalización. Aunque el jardín de infancia tiene un enfoque global, los educadores son capaces de identificar el desarrollo de intereses específicos, ayudando al niño a encontrar su camino a través de la multiplicidad y diversidad de estímulos y actividades que se le ofrecen.

5. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista educativo, el proyecto del taller sigue una perspectiva pedagógica que defiende el valor fundamental de la experiencia dentro de los distintos procesos de aprendizaje.

Para ello, se potencian los contextos relacionales que favorecen el descubrimiento de uno mismo y de los demás a través del diálogo, la escucha, la comparación y la participación en proyectos de vida y aprendizaje comunes.

La base del proyecto es, de hecho, la convicción de que la asunción y la formación del estilo cooperativo pueden tener lugar en contextos concretos de juego e investigación, en los que el compromiso cognitivo se apoya en valores emocionales y afectivos.

La intención es que cada niño, dentro de sus propias diferencias, sea capaz de reconocer la existencia de otros puntos de vista y la posibilidad concreta de participar en un proyecto común, en el que se comparten acciones e intenciones.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco a Caterina Vecchio por su continuo apoyo, su formidable inteligencia y su empatía.

También me gustaría dar las gracias al grupo "Alici" y a todos los padres que me permitieron llevar a cabo mi investigación.

7. REFERENCIAS

Cambi, F., Biemmi, I., Di Bari, C., Giosi, M., & Piscitelli, M. (2010). La Educación Mediática Entre La Formación Y La Escuela. Principios, Modelos Y Experiencias. Pisa: Ets.

Cecotti, M. (2015). La Fotografía En Contextos Educativos. Niños, 1, 39-43.

Cecotti, M. (2016). Fotoeducando: La Fotografía En Contextos Educativos. Parma: Junior

De Carli C., (2008). Educar A Través Del Arte. Investigación, Formación, Estudios De Casos. Mazzotti.

Dewey J., (1967). El Arte Como Experiencia, La Nuova Italia, Florencia.

Farahi F. (2020) Imágenes Y Pedagogía: Una Mirada Internacional Al Uso De La Fotografía En La Pedagogía, Formazione & Insegnamento Xviii - 1 - 2020

Holdren Ts., (2012) Using Art To Assess Reading Comprehension And Critical Thinking In Adolescents, Journal Of Adolescent And Adult Literacy, Vol. 55, Issue 8, P.692-703.

Margiotta U., (2013) La Didattica Laboratoriale, Edizioni Erickson, Trento, 2013.

TENSIONES Y POTENCIALIDADES DECOLONIALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL-CORAL JUVENIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

DIANA MARGARITA JULIAO URREGO
Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar UNIBAC

1. INTRODUCCIÓN

La práctica coral juvenil ha tenido un amplio recorrido histórico desde Grecia y los pueblos aborígenes hasta la actualidad y los desafíos del aislamiento obligatorio por Covid-19. Mediante el presente trabajo, se pretende elaborar un recuento de las principales tensiones y potencialidades de la perspectiva educativa de esta práctica, desde el encuadre epistémico del pensamiento decolonial de una experiencia en contexto. Ello, fundamentado en la necesidad de promover prácticas pedagógicas democráticas e innovadoras que tributen a la formación integral del ser desde una perspectiva masiva de la educación musical que tiene como objeto la musicalización de la ciudadanía, es decir, la perspectiva de la educación musical como derecho fundamental de los pueblos, como también la necesidad de responder de manera asertiva a los desafíos tecnológicos de las nuevas realidades.

2. OBJETIVOS/INTENCIONES

A través de la investigación doctoral en la cual se enmarca el presente trabajo, se buscó proponer a partir del enfoque crítico-decolonial una concepción teórico-metodológica para la educación musical-coral juvenil de enfoque masivo en un contexto de Bienestar universitario en el Caribe colombiano. Cabe aclarar, que se problematiza el concepto objetivo, para poner énfasis en la problematización y crítica que el pensamiento decolonial hace al concepto de objetividad científica. Es por ello que con el propósito de desentrañar la episteme colonial oculta, así

como sus epistemes silenciadas, se emplea el uso del concepto objetivo seguido por guion, para llamar la atención del lector sobre la colonialidad lingüística, y específicamente sobre los procesos de investigación tradicional coloniales, en contraposición con la propuesta de agrietamiento decolonial defendida. Este uso, por tanto, se hace recurrente a lo largo del presente trabajo en otros términos de investigación tradicional.

2.1 Objetivos/intenciones específicos de la investigación realizada

- Interpretar el desarrollo histórico de la educación musical-coral juvenil y sus implicaciones al Caribe colombiano a la luz de los estudios crítico-decoloniales.
- Caracterizar las tensiones y potencialidades en las dimensiones de colonialidad/decolonialidad (poder, saber y ser) de una experiencia de educación musical-coral juvenil de enfoque masivo, en un contexto de educación superior en el Caribe colombiano.
- Fundamentar una concepción teórico-metodológica decolonial que contribuya a la educación musical-coral juvenil de enfoque masivo en contexto de educación superior en el Caribe colombiano.

2.2. Objetivos/intenciones del presente informe:

- Socializar los resultados/hallazgos del objetivo específico número dos.
- Profundizar los resultados/hallazgos con las experiencias vividas durante el período de pandemia.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarcó en la metodología de Investigación Acción Decolonial, propuesta para el proyecto, y desde la cual, se buscó recuperar el interés crítico así como el carácter democrático y

participativo de este método (Kemmis, 1988; Kemmis y Mctaggart, 1988), al tiempo de reconocer sus principales puntos neurálgicos, y los aportes reconstructivos (Miguélez, 2001, 2006; Ortiz y Borjas, 2008; Torres-Carrillo, 2009; Fals Borda, 2009; Restrepo, 2016; Silvera, 2016) y especialmente desde el pensamiento decolonial. (Molinatti, González y Ortecho, 2013; Araya y Espinoza, 2014; Botero, 2015; Mignolo y Vàsquez, 2013; Sousa Santos, 2006; Tamayo, 2011; Castro-Gómez, 2009; Haber, 2011). A partir de allí, se realizó un análisis crítico-decolonial a la organización temporal de la investigación, que en derivó en proponer ciclos/planos de inmersión, reconocimiento y visibilización de acciones decoloniales, así como fases/dimensiones de reconocimiento y planeación, acción y reflexión colectiva.

Ahora bien, la población que hizo parte de este proceso de investigación entendido como proceso decolonizante (Ortiz et. al, 2018), pertenece a una institución de educación superior de la ciudad de Barranquilla, la cual atiende a jóvenes de los estratos 1, 2 y 3. Integran el equipo de trabajo dos adultos maestros y los jóvenes estudiantes de la asignatura Formativa Técnica Vocal (Canto), así como participantes del coro institucional, todos ellos entre los 18 y 29 años de edad con un tipo de muestreo intencional, selectivo o subjetivo, que se basa en el propio juicio del investigador para elegir a los miembros de la población que participarán en el estudio. De esta manera, la investigadora, según su propio juicio y bajo un criterio de recolección de información que obedece a jóvenes que inician procesos de formación musical-coral, eligió la muestra teniendo en cuenta que en estos integrantes son más visibles los vacíos educacionales, como también los procesos alternos de enculturación musical y pre saberes, elementos cruciales en el interés de propiciar diálogos.

Las técnicas/acciones-huellas que se llevaron a cabo fueron la observación participante/contemplar relacional, el análisis documental/meditar de memorias, y el grupo de discusión/escuchar conversando, inspirado en aportes de diversos autores en clave decolonial.

Finalmente, para la construcción de este resultado/hallazgo 2, se tuvieron en cuenta las fases propuestas por Martínez-Miguélez (2004) para el proceso de sistematización: 1) categorización; 2) estructuración; 3)

contrastación y 4) teorización. Estas cuatro fases se articularon a los resultados/hallazgos, a través del desarrollo de las siguientes instancias: 1) digitalización de toda la información recopilada; 2) organización poblacional y temática del contenido a partir de propiedades comunes; 3) extracción de las nominaciones propias de los actores en respuesta a las tensiones y potencialidades de la experiencia educativa musical-coral; 4) concreción de la matriz de sistematización, después de realizada una revisión general y comparativa en función de la mejor agrupación e integración del contenido, lo cual implicó la intuición y creatividad para responder teóricamente a los resultados/hallazgos obtenidos, y por último 5) redacción de este informe de resultados/hallazgos a partir de la lectura general de la matriz, que contó con tres niveles de análisis de la colonialidad (poder, saber y ser) en las poblaciones de jóvenes estudiantes y de adultos docentes.

4. RESULTADOS/HALLAZGOS:

Una vez contextualizados los objetivos y metodología de la investigación llevada a cabo, a continuación, se presentan los resultados concernientes al objetivo/intención específica 2, mediante el cual se caracterizaron las principales tensiones y potencialidades de la educación musical-coral juvenil desde una experiencia *in situ.*

4.1 Colonialidad/decolonialidad del poder: Cambios junto al líder

Esta primera dimensión implicó desde un análisis comparativo de los resultados/hallazgos de ambos grupos poblacionales, el reconocer la complementariedad entre la concepción de los jóvenes estudiantes y su querer "resistir desde adentro", así como la de los adultos docentes, quienes reconocen la labor del "docente como gestor de comunidad". De esta manera, se llega a la propuesta sintética de "cambios junto al líder", dando cuenta de la importancia de la interacción como vehículo promotor de innovación, a partir de las resistencias personales y el contrapoder institucional ejercido por el colectivo, en cabeza del docente como líder decolonial.

> **Estudiante:** Profesora, el director es un cantante, un capitán. Realmente es un capitán de equipo, como lo es en el futbol, y como usted nos cuenta que es en el canto alentejano: la voz principal.

Desde un momento preliminar se reconocen los elementos comunes de ambos grupos poblacionales. En este sentido, En primer lugar, en cuanto a la esfera personal, se identifica la coincidencia en ambos grupos poblacionales de la responsabilidad y el compromiso de hacer parte de una agrupación coral, así como de los cambios que esta decisión conlleva en las diferentes esferas de vida, la relación familiar, académica, laboral, así como el cuidado de sí en lo que respecta a la promoción de hábitos de vida saludables.

En segundo lugar, desde la temática del rol docente, un rasgo común en ambos grupos fue la conceptualización del rol docente como líder y ejemplo musical con amplio sentido humano y vinculado activamente al ámbito de ejecución, lo cual representa una visión decolonial a la tradicional figura pasiva y con pretensión de neutralidad del director coral ortodoxo. En tercer lugar, desde la relación institucional, ambas poblaciones coinciden en reconocerla como problemática, en el sentido de dificultades persistentes en el apoyo logístico y gestión del Bienestar, y con ello, del grupo. El maestro, entonces, se perfila más allá de su ámbito educativo, como un mediador político de amplía valía.

En segundo momento, en cuanto a los elementos diferenciales entre ambos grupos, se destacan los elementos de socialización y compromiso. En primera medida, mientras que los estudiantes se involucraron más entre pares y docente, la relación entre docentes en la mayor parte de casos estuvo delegada al ámbito estrictamente laboral. En segunda medida, aspectos como las acciones administrativas para divulgar la coral, para mejorar el trato docente, para gestionar la programación y financiación cultural, y en general para valorar el Bienestar, fueron asuntos abordados y trabajados por el equipo docente dentro de espacios laborales que no lograron mayor trascendencia en el equipo. En cambio, los estudiantes se mostraron comprometidos y participaron de espacios de reflexión, aunque de forma apartada al equipo docente y administrativo, situación que sostuvo el imaginario en ellos de no ser tenidos en

cuenta y de necesitar la voz del docente para ser escuchados ante la administración.

4.2 Colonialidad/decolonialidad del saber: Innovación conjunta, creativa y responsable

En cuanto a esta dimensión, se identifican puntos de encuentro entre los jóvenes estudiantes: "innovando espontánea y responsablemente", y los adultos docentes: "construcción conjunta y creativa", siendo factores de concordancia la importancia de innovar en materia pedagógica y musical, así como al carácter colectivo de dicho proceso, y con ello, el fomento al esfuerzo individual para desarrollar habilidades sociales de responsabilidad y liderazgo, pero también de empoderamiento crítico decolonial del maestro coral.

De esta forma, la importancia de relativizar los saberes tradicionales y construir nuevos saberes de manera dialogante es una postura en clave de decolonialidad del saber fomentada por los docentes mediante acercamientos no magistrocéntricos y valorada por los estudiantes como "metodología inusual", quienes se reconocieron parte del proceso pedagógico, y de esta manera se sintieron tenidos en cuenta, y por ello asumieron roles de mayor compromiso que permitieron generar rupturas al imaginario del maestro coral entendido como director musical, desde el punto de vista magistrocéntrico.

Por otra parte, en cuanto a los elementos diferenciadores en ambos grupos poblacionales, los docentes demostraron mayor énfasis en la teoría y planeación pedagógico-musical; contrario a los estudiantes, quienes concentran su atención en la práctica misma.

> **Docente:** Ey, así como la formativa tiene un syllabus, creo que la competitiva debe tener una programación, una programación pedagógica, ¿qué es lo que tú estás haciendo? ¿Pa dónde vas? O sea, porque montar por montar por montar, ¿pero ¿dónde están los contenidos pedagógicos de lo que estás haciendo?

De esta manera, tradición y rol docente, se enfrentan al clamor de un agrietamiento al saber oficial. Dicho saber se evidencia en su discurso, adscrito a un locus de enunciación epistémico de tradición ortodoxa que

fomenta la linealidad, la secuenciación, el ocularcentrismo, la idea de la necesidad de alfabetizar musicalmente al alumnado mediante entrenamientos y clases teóricas. Contrario a esto, los estudiantes, provenientes de otras formas de sentir y hacer música, emplean términos en relación con cómo aprehenden el nuevo conocimiento, qué les gusta y que les genera resistencia de él, abriendo espacio para la "ocurrencia", el "intentar un cambio", que cuenta de un conocimiento fronterizo, pretende construir a partir de otras formas de pensamiento, desancladas de los términos y la lógica occidental defendidas por el docente, y que sin duda le compromete en un rol más activo que él en su producción.

4.3 Colonialidad/decolonialidad del ser: Identificarse para valorar

En cuanto a este ámbito, se identifica la importancia del rescate de la identidad en clave de la concreción del agenciamiento innovador del colectivo. De esta manera, se evidenció en ambos grupos poblacionales el deseo de asumir posturas estéticas contrahegemónicas.

> **Docente:** Dentro de la misma Europa, hay prácticas corales que no están dentro del canon, lo flamenco, lo árabe, lo...estas músicas que trabajan incluso por otras escalas, por otros tonos, por cuartos de tono, o sea, hay tanta riqueza musical para siempre hacer lo mismo… entonces, chévere poder desengancharnos como de este estándar del coro.

Cabe resaltar, además que los jóvenes estudiantes hacen especial énfasis en su lenguaje y en la connotación afectiva al encuentro humano y musical entre pares, en línea con la idea de "transmitiendo a nuestro estilo".

> **Estudiante:** Si en vez de pensar en el público, ¿por qué no pensamos en lo que más nos gusta, en lo que mejor cantamos, en lo que mejor hacemos? Porque puede que el público sea tal, pero si nosotros no nos identificamos con esa música, como dije, si nos sentimos cómodos.

Los adultos docentes, por su parte, plantean su postura desde la búsqueda de una práctica que permita "conectar desde la identidad" de sus pupilos, que implicó reconocer y reflexionar sobre las culturas de proveniencia de los estudiantes, entendidas estas como una "parte inexplorada" a la cual deberían comprometerse a "enculturarse".

> **Docente:** Qué chévere… Entonces sí, a uno le toca enculturarse. Y aparte de esos retos es que uno tiene una idea estereotipada de las regiones, y tú miras a los estudiantes y tienen otra música en su cabeza. Ellos son del mundo. Yo estoy tratando de construir el repertorio con ellos, para atraerlos más a esa identidad. Cuál es la identidad cultural de ellos, si no la tenemos clara. Puede que sea… porque a ellos les gusta la radio, el reguetón…

Así mismo, mediante la promoción de "espacios interactivos" y de "exploración creativa" con inclusión de "músicos externos", y repertorios oficiales y alternativos tanto occidentales como no occidentales, que permitieron el encuentro intercultural y la reafirmación identitaria. Por otra parte, estos últimos, desde su expresión estética, dieron luces sobre este camino por seguir a través de las sonoridades que los relacionaran con su dimensión expresiva y emocional, y se interesaron especialmente en "construir una forma de cantar", acorde con su identidad individual y colectiva. En cuanto a esta última, ambos grupos reconocieron la importancia de fomentar por medio del repertorio conexión con la sociedad.

En cuanto a los elementos diferenciales, los jóvenes estudiantes, a diferencia de los docentes, emplearon términos más cercanos al plano emocional que los docentes. Para ellos, el disfrute, la alegría, la comodidad y la expresividad fueron aspectos más importantes que el racionalizar una estética alternativa. De esta forma, se reconoció mayor emotividad e impacto en la socialización entre estudiantes, quienes centraron su atención en el compartir entre iguales su placer por la música como un elemento vital para la superación de "miedos", la construcción de "sueños", la búsqueda de ratos de "alegría" y "full emoción", así como la construcción de un entorno de sentido.

En línea con lo anterior, en el campo lingüístico, se encontró en ambos grupos la búsqueda de un lenguaje propio, siendo el de los docentes, más ligado al ámbito musical, y el de los jóvenes estudiantes, más enfocado a propiciar espacios de camaradería entre pares. De igual manera, en la relación con la sociedad, mientras que los jóvenes estudiantes centraron su atención en el contacto afectivo con el público y con otros coros, los docentes concentraron más su atención en la planeación

racional de estrategias de socialización del proyecto, formación de público y fortalecimiento de la credibilidad institucional.

5. DISCUSIÓN

A continuación, los resultados/hallazgos presentados anteriormente se pondrán en diálogo con los sustentos teóricos de la investigación, en busca de identificar coincidencias, distanciamientos y aportes nuevos al campo de trabajo. Así mismo, se profundizará la discusión al incluir posibles elementos de articulación con la experiencia de trabajo en pandemia.

FIGURA 1. *Síntesis sistematización del resultado/hallazgo 2*



Fuente: Elaboración propia

5.1 Colonialidad/decolonialidad del poder

La propuesta final "juntos innovar con identidad" se suscribe a la propuesta sintética de la dimensión de poder: "cambios junto al líder", planteando una opción de resistencia al poder moderno/colonial, representando por la sociedad, y especialmente por la institucionalidad. Dicha apuesta se adscribe a la problematización elaborada por Quijano (1988) de la colonialidad del poder, así como a las diferentes exposiciones teóricas alternativas señaladas por Walsh (2013) en su primer tomo de pedagogías decoloniales, en el que menciona, entre otros, los mecanismos de resistencia-existencia, oposición, insurgencia, rebeldía, cimarronaje, afirmación, re-existencia, e incluso re-humanización, y que converge con la presente investigación en la lucha de los jóvenes estudiantes por ser escuchados y generar espacios de contrapoder y participación dentro de la dinámica institucional.

Lo anterior en busca de promover una alternativa a la concepción colonial de la educación superior y de su estructura jerárquica (Castro-Gómez, 2007) en favor de la incorporación de novedades teóricas, que para este autor son el pensamiento completo y transdisciplinar y la concepción de la universidad rizomática, en lugar de la estructura arbórea y fracturada, que parcializa la experiencia y el conocimiento, y de una universidad transcultural que sea capaz de propiciar el diálogo de saberes, y recuperar la doxa. Dicha problemática fue reconocida tanto en docentes como en estudiantes, quienes coincidieron en la inconformidad con la estructura institucional, que consideran privilegia saberes y subestima la dimensión estético-artística como saber, capaz de integrarse a la malla curricular y a la investigación.

Todo ello, llevado al ámbito de educación musical superior, pone en evidencia la problematización de un modelo conservatorio que necesita ser reestructurado (Ochoa; 2010, 2011a, 2011b, 2016a; 2016b) en clave de un currículo intercultural (Holguín, 2008) llevado a los jóvenes (Samper, 2011), para el campo específico del bienestar universitario; una concepción más allá del well-being, defendido por Contecha (2008) e Isáziga (2011), que tenga en cuenta la perspectiva decolonial: la

perspectiva decolonial del Sumak Kawsay (el buen vivir) de los jóvenes, como opción decolonial del bienestar cultural universitario.

Es por ello que concepciones de coro como casa, familia, combo o coequipo representan una idea de inversión al orden jerárquico de poder, y revelan empoderamiento comunal por parte los jóvenes, cuestión que ya ha venido siendo registrada por teóricos como Garcés (2010) en otros escenarios. En este ámbito, el docente, desde esta orientación decolonial, representa un rol político activo desde lo joven, tanto en la negociación interna del currículo como en la labor de mediación con la institucionalidad. Dicho enfoque docente representa una novedad, pues no se contemplaba hasta entonces al docente como joven y aliado con el joven estudiantado, cuestión que va más allá de los planteamientos transgresores de su rol, planteados por Pérez-Guarnieri (2017), Fucci (2007) y Ordás (2013), entre otros. Dichos autores plantean la idea de un rol no magistrocéntrico, pero no logran tampoco concebir el poder transformador del docente coral como líder epistémico y político, gestor de relaciones conceptuales y humanas decolonizantes.

Por otra parte, todo este planteamiento deviene en una nueva conceptual del joven estudiante y de sus posibilidades de relacionamiento y agenciamiento de poder en conjunto con el líder director. Dicha idea converge con el planteamiento de heterarquía de poder defendida por Castro-Gómez (2007) y denominado indeterminismo residual, desde el cual se plantean transformaciones desde las estructuras moleculares hacia la molaridad. Dicha cuestión, desde la teoría decolonial, se adscribe a la idea de resistir desde la periferia defendida por Walsh (2015), desde la perspectiva de abrir grietas decoloniales. Desde esta interpretación, el coro, como núcleo decolonial de poder, se presenta como resurgencia; una nueva forma de relacionamiento con el conocimiento, y por ende, con sus productores, capaz de pensarse y desarrollar acciones propias para su formación y gestión musical.

Ahora bien, todos estos aportes han sido reafirmados durante el período de pandemia, donde las relaciones de poder espacial y cognitivo se han visto trastocados. La realización de ensayos virtuales, ha operado de manera contrahegemónica, en la medida en que ha tributado a relaciones heterárquicas de poder, a un mayor empoderamiento de los jóvenes

como participantes activos, y a un maestro-capitán que ha tenido que deconstruirse, y aprender a delegar y gestionar junto a sus tutelados. Desde la institucionalidad, la pandemia sumada al paro nacional en Colombia, ha favorecido la escucha y construcción de propuestas para responder a las demandas sociales de los jóvenes, y con ello, ha permitido pensar en colectivo las relaciones de poder y la gestión de las agrupaciones corales.

5.2 Colonialidad/decolonialidad del saber

La propuesta sintética: "innovación conjunta, creativa y responsable", en el marco de la propuesta final "juntos innovar con identidad", se alinea con la concepción teórica de la colonialidad del saber o colonialidad epistémica reconocida por Lander y Castro-Gómez (2000), planteada desde la orilla decolonial por autores como Walsh (2005a; 2005b), Castro-Gómez (2000; 2005b; 2007), entre otros, quienes plantean la necesidad de hacer visibles alternativas en el marco fronterizo de la desobediencia y la decolonización epistémica; de conocimientos de otro modo (Escobar, 2003), desde las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2009 y 2014), en clave de contribuir a la justicia cognitiva y a la ecología de saberes.

En este sentido, dicha propuesta dialoga con las recientes propuestas en clave de reconocimiento intercultural: Garcés (2007), Walsh (2010), y Ortiz (2017), llevadas a la educación musical por Holguín (2008), Holguín y Shifres (2015), Egas (2014) y Samper (2011) y Paro (2015), las cuales promueven una concepción democratizante de los saberes y de sus adhesiones espaciales, sociales y culturales, pero no incluyen la teoría decolonial en sus estudios, cuestión que tampoco identifican las posturas desde la teoría crítica como la de Aróstegui (2011), ni tampoco la línea de pedagogías abiertas (Tejera, 2015), defendida por el círculo de educadores musicales latinoamericanos Fladem, y que va más allá de modelos paramétricos como los de Frega (1997), llevando al escenario práctico el planteamiento de Aharonián (2003) con su reconocimiento de la necesidad de dialogar y propiciar prácticas de educación coral no occidentales, pero que no logra acercarse a la teoría decolonial y a la concepción de la población juvenil.

Ahora bien, desde la práctica pedagógica musical-coral, Quintero (2014) logra un valioso acercamiento mediante su propuesta de una educación interestructurante (De Zubiría, 2006) en Bienestar universitario, pero que se queda corta en la participación juvenil, incluso en la propuesta de educación musical en programas preuniversitarios como la defendida por Samper (2010), en clave de territorios, identidad y sentido de los jóvenes. Así mismo, desde la orilla didáctica, dicha propuesta problematiza las tradiciones occidentales e implica ir más allá de la adaptación metodológica, como es el caso del método Kodály a Colombia adaptado por Zuleta (2008), y trasciende al reconocer las voces directas de sus actores, no sólo los aportes desde la autoridad científica frente a sus aportes educativos, entre ellos, el de bienestar personal y la educación en valores, habilidades y hábitos (De la Calle, 2014; Elorriaga, 2010, 2011, 2012; Ferrer-Miquel, 2011). De allí que reconocer las metodologías propias de construcción de conocimiento de los jóvenes, defendidas por Botero (2015) y su Investigación Acción Colectiva (IAC), así como las formas de aprender música por parte de los jóvenes (Green, 2019), sean un aporte y una tarea abierta por investigar y co-construir, tal como lo viene haciendo Gonnet (2015) con los talleres socio-educativos, o los procesos de aprendizaje consciente, informal y entre pares señalados por Yepes (2015) y Ordás (2013), con una concepción democrática del coro.

Todo lo anterior, llevado a esta propuesta, implica inicialmente problematizar las concepciones lineales de iniciación musical-coral (Frega, 1997), que reproducen supuestos ideológicos de la educación musical señalados por Ochoa (2011a; 2011b; 2016b): la visión lineal de la historia; la pretensión de superioridad de la música clásica como hybris del punto cero; la hipervaloración de la armonía, y con ello, la mirada racionalista de la música; el universalismo en la técnica no como medio sino como fin; la partitura como el personaje principal (textualismo); la idea de música absoluta o música sin contexto; y el posicionamiento de clase del acto educativo.

Dicha problematización fue evidente en la experiencia investigativa, en la que los docentes vieron la necesidad de enculturarse y reconocer la validez de otras formas de producción de pensamiento y de tradición

musical-coral, lo que devino en una problematización de su orientación y planeación pedagógica occidental, y su colonialidad epistémica, que implica operar el paradigma de la simplicidad, que concibe la formación escalonadamente por niveles de lo simple a lo complejo, que implica la idea de músicas no occidentales como inferiores y músicas occidentales como superiores, así como reconocer y crear, de esta manera, horizontes alternativos para identificar estrategias decoloniales de aprendizaje y apropiación musical desde un contexto diferenciado.

De allí la importancia de la negociación de la planeación de clase, así como de la orientación del aprendizaje, ya no solo por medio de clases magistrales, sino también de grupos parciales, solistas en reivindicación de la individualidad y sus procesos de subjetivación, así como a través de experiencias de laboratorio, para el fomento de la participación, la creatividad, la innovación y el diálogo con los saberes juveniles. Dichos temas hasta ahora han sido poco potenciados desde la dinámica tradicional de educación musical-coral, aunque ya han sido estudiados desde procesos de aprendizaje de jóvenes músicos populares en el Reino Unido (Green, 2019), donde se ha identificado el papel preponderante del estudio individual, de carácter autodidacta, a oído y sin partituras, así como de las prácticas de apreciación musical, de escucha intencional (y no solo de repetición), así como experiencias auditivas de creación y recreación musical como formas alternativas y necesarias de aprender.

Con la llegada de la pandemia, todos estos planteamientos se han visto profundizados, siendo la tecnología un excelente aliado para avanzar hacia la justicia cognitiva (Sousa Santos, 2009 y 2014), desde los avances en políticas de democratización tecnológica aplicadas a la educación musical-coral juvenil, cuestión que ya se venía evidenciando en trabajos investigativos afines pre-pandemia (Nasif, 2019, 2020). La irrupción obligada de estrategias pedagógicas relacionadas con redes sociales y académicas, así como programas de edición de audio y video, han significado un nuevo desafío de alfabetización tecnológica para los actores implicados, a la vez de una oportunidad pedagógica para construcción colectiva de saberes en diálogo con las narrativas, metodologías de aprendizaje y prácticas aesthésicas juveniles. Estrategias como

clases espejo, aulas invertidas, eventos académicos y conciertos virtuales, clases abiertas, montajes colectivos, y aprendizaje virtual entre pares, dan prueba de esta dinámica de agrietamiento a la colonialidad epistémica musical-coral.

5.3 Colonialidad/decolonialidad del ser

En cuanto a esta última dimensión, la propuesta de "identificarse para valorar" se adscribe a la teoría decolonial del ser, defendida por Mignolo (2000) y Maldonado-Torres (2007a y 2007b), así como a la concepción de juventud decolonial de Vásquez (2010a; 2010b; 2011y 2013), y los aportes reconocidos anteriormente de la práctica coral al bienestar personal, especialmente en materia de reconocimiento a la dimensión subjetiva del ser, en el marco de la relación pedagógica. Dicha cuestión ya ha sido defendida por Sáenz (1997) en su propuesta de pedagogía de la subjetivación, así como por Sossa (2013) en el caso de la educación musical. Sin embargo, ambos autores no logran articular en su construcción teórica el enfoque decolonial ni la construcción de identidad juvenil desde la corporalidad y la estética. Esta última orilla conceptual, abordada por los estudios de juventud, entre ellos los de Muñoz (2006) y su opción de ciudadanía comunicativa, plantea una articulación entre la potencia de la música y la sensibilidad colectiva y la afirmación de la vida de la juventud. Dicha cuestión, en línea con el concepto de biocultura (Valenzuela, 2009), hace alusión a la biopolítica en las relaciones sociales de poder, sobre y desde el cuerpo, así como al concepto opuesto de bioresistencia y subjetivación, que apuntan a formas otras de vivir y significar el cuerpo en resistencia, tal como describen Weiss (2012) y Martucelli (2007), se identifican con los resultados/hallazgos obtenidos, especialmente en el desarrollo de gustos e intereses diferenciales desde la juventud.

Todo ello, enmarcado en la idea de una propuesta de estética decolonial (Gómez, 2014), o mejor, de aesthesis decolonial (Mignolo y Vázquez, 2013), encuentra relación en los resultados/hallazgos, el reconocimiento de la ideología de la visualidad (Gómez, 2015), el ocularcentrismo (Ferrera, 2018), la colonialidad de los sentidos (Jáuregui, 2008; Lambuley, 2011), la colonialidad visual y colonialidad estética

(Estévez, 2012), el concepto de textualismo (Said, 2004) y de ciudad letrada (Rama, 2004), que en la práctica investigada se problematiza en el uso del tablero, resaltadores, cuadernos y carpetas, para generar ordenamientos y mapas mentales, así como el uso preponderante de la partitura musical, y con él, de la visualidad como sentido predominante en la experiencia de enseñanza musical.

No obstante, en línea con la propuesta decolonial de Ochoa (2016a), se reconoció también la importancia de la relativización de su uso, y la necesidad de diálogo con experiencias sensoriales y nuevas tecnologías de grabación y reproducción en el aula, e incluso el desarrollo de una nueva epistemología para la notación musical desde el enfoque decolonial (Burcet, 2017). Por todo ello, son de gran valor, las estrategias de espacios virtuales para promover la interacción personal y musical docente-estudiantes, así como las grabaciones de estudio personal y de registro formal, bien sea, para el acercamiento a la interpretación y aprendizaje de obras o para la retroalimentación y sistematización de la propuesta sonora.

> "La propuesta, entonces, es trabajar más con grabaciones y menos con partituras, generar las primeras aproximaciones a un repertorio dado a partir de grabaciones, de tal manera que la primera experiencia que se tenga con esta música sea corporal y sensitiva, y no una aproximación racional y mecánica. Además, si no existe una tradición no oral en música, es importante primero generar en el estudiante esa familiaridad que se requiere con un género o repertorio nuevo a partir de lo sonoro o, siguiendo nuevamente con Ana María Arango, a partir de lo sonoro-corporal". (Ochoa, 2016a, p. 148)

Ahora bien, desde los contenidos musicales, la investigación logró reconocer el deseo docente de problematizar la estética musical occidental, reconocido como prácticas de blanqueamiento sonoro y de colonialidad del sonido musical (Hernández, 2009), de colonialidad sonora, régimen colonial de sonoridad, patrón colonial de sonoridad (Estévez, 2008, 2012, 2015, 2016a y 2016b), precio de la pureza de sangre (Arenas, 2007), o como purificación racial en la música (Santamaría, 2006; 2007a; 2007b; 2014). Todos ellos han sido conceptos con los cuales se ha venido estudiando desde la academia la colonialidad de la estética musical en el territorio colombiano, los cuales han privilegiado las

músicas blancas centro-andinas, en tensión con los saberes mestizos (Santamaría, 2007a), deviniendo en un proceso de evangelización estética (Lambuley, 2011), disciplinando mental y corporalmente a los jóvenes, y de esta manera, rezagando los saberes negados.

No obstante, además de esto, la labor docente propuso como alternativa espacios de construcción colectiva de arreglos desde los intereses y narrativas de los jóvenes coristas, en clave de resistencia estética y de reafirmación identitaria del ser juvenil. Esto último como una experiencia que apropia las propuestas decoloniales de prácticas sonoras (Birenbaum, 2010), e incluso de prácticas sonoro-corporales (Arango, 2014), desde la propuesta teatral y danzaria, y en suma, del híbrido cultural de resistencia (Almonacid, 2015a y 2015b), inspirado en García-Canclini (1997, 2001), desde el cual la práctica coral apropiada por el joven, construye y reconstruye identidad sonora propia, como ocurrió para el caso estudiado anteriormente por Almonacid con los músicos afrodescendientes y la práctica de los violines caucanos, así como con los procesos de enculturación musical (Green, 2019) desde los músicos caribeños de banda pelayera (Yepes, 2015).

Todo lo anterior, en diálogo con Green (2019), implica la reafirmación de la voz propia del ser en el acto educativo musical, tal como en múltiples ocasiones la población objeto insistió en reafirmar bien sea a través del diálogo técnico, una técnica media, de una voz natural, o de una sonoridad agradable y cómoda. Lo anterior implica problematizar la modificación del sonido educada y transmitida por los docentes (Aharonián, 2003) y problematizada como sonido frustrante para los jóvenes participantes de la investigación, así como reconocer la validez de las prácticas heterofónicas, empíricas, fuera de la noción técnica y estandarizada occidental con pretensión de validez universal.

Los anteriores aportes, llevados al tiempo de pandemia, se han visto recrudecidos dada la necesidad de acoplar el performance coral a la modalidad virtual, y con ello, de innovar la estética tradicional del formato coral. En este sentido, se han generado aportes a la decolonialidad del ser juvenil, que ha podido ser visibilizado, escuchado y empoderado en el proceso de selección, montaje y puesta en escena de repertorios en clave intercultural.

6. CONCLUSIONES

Mediante la presente investigación/proceso decolonizante, se pudo dar cuenta de las tensiones coloniales, así como las potencialidades decoloniales en el marco de una experiencia de IA decolonial, en las dimensiones de poder, saber y ser. A partir de estas, se identificaron rasgos in situ de esta educación musical-coral juvenil colonial, pero también opciones de resistencia en línea con los mundos de vida juveniles; intereses y estéticas, al margen de la institucionalidad, profundizados con la experiencia del período de pandemia.

En el marco de una sociedad que actualmente reclama un sinnúmero de reivindicaciones, el coro como su emulación al tiempo de metáfora democrática, vive de manera análoga una crisis epistémica, ontológica y política. En este sentido, los jóvenes coristas, análogamente al coro griego, ya no se conforman con su rol pasivo y reclaman hacer escuchar sus voces histórica y paradójicamente silenciadas. Sin embargo, lo valioso, pertinente y ejemplificante desde este ámbito molecular, es que la protesta se apuntala a la propuesta ofreciendo rutas alternas al ámbito molar, pues el reclamo trasciende a agenciamientos y empoderamientos desde sus actores, pues no solamente incluye la acción de los jóvenes coristas, sino de los maestros corales, entendidos desde el presente trabajo como líderes decoloniales de acción esencial en favor del diálogo y la construcción comunal y conjunta de nuevos caminos. Con esta experiencia singular, profundizada con la experiencia de pandemia, se ha corroborado la importancia de continuar abriendo caminos hacia la apertura de grietas deCOROniales que tributen a la formación integral del ser con estrategias educativas decoloniales en las dimensiones de poder, saber y ser.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un agradecimiento especial a la Universidad Simón Bolívar y al Doctorado en Ciencias de la Educación por abrirme sus puertas para la realización de este proyecto de investigación. Igualmente, mi infinita gratitud al doctor Luis Ricardo Navarro Díaz y a la doctora Paula María Sánchez Ortega por sus tutorías y apoyo durante estos años, así como

al equipo del doctorado sede Cúcuta, en cabeza de Juan Diego Hernández Albarracín.

8. REFERENCIAS

Aharonián, C. (2003). ¿Dijo usted educación musical? Aportes para una reflexión sobre criterios pedagógicos en el comienzo del siglo XXI. En Aharonián, Coriún. *Educación, arte y música*. Uruguay.

Almonacid, W. (2015a). *El punto cero de la música en Colombia. Una mirada de colonial a las prácticas de los violines caucanos.* Tesis de pregrado. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Almonacid, W. (2015b). Sonidos de resistencia, ennegrecimiento e híbrido cultural de resistencia. Una mirada decolonial a las prácticas musicales de los violines caucanos. *(pensamiento), (palabra), y obra,* n.º 14 (octubre). https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO77.95

Araya, L. y Espinosa, J. (2014). Continuidades epistémicas, retos metodológicos y posibilidades en la teología latinoamericana de la liberación, la investigación acción-participativa y el pensamiento decolonial. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMEC)*, Heredia, Costa Rica.

Arenas, E. (2007). *La identidad Problematizada. Identidad y Alteridad: una aproximación a las lógicas identitarias*. https://n9.cl/25w5e

Aróstegui, J. L (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista ABEM*, 19(25), 19-29.

Birenbaum, M. (2010). Las poéticas sonoras en el pacífico sur, en *Músicas y prácticas sonoras en el Pacífico afrocolombian*o. Editorial Universidad Javeriana.

Botero, P. (2015). Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización, en *Socialización Escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Universidad Politécnica Salesiana, CINDE. Universidad de Manizales, Clacso, Editorial Universitaria Abya-Yala.

Burcet, M. I (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 5- p129-138. Doi: 10.12967/ RIEM-2017-

Carabetta, S. (2018). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 119-127.

Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa,* 6, 153-172.

Castro-Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos: Movilidad, capitalismo y biopolíticas en Bogotá (1910-1930*). Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Contecha, L. F. (2008). *Los sentidos del bienestar universitario en Rudecolombia: más allá de un servicio asistencial. Tesis doctoral*. Universidad del Cauca.

Cortés, R. A. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y saberes,* 38, 63-69.

De la Calle, M. L. (2014). *La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria.* Tesis doctoral. Universidad complutense de Madrid.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.* Editorial Magisterio.

Egas, M. (2014). La Educación Musical en Latinoamérica: Reflexiones entre la Estética Decolonial y Altermoderna*. Estudios Latinoamericanos*, 34-35, 41-50.

Elorriaga, A. (2010). El coro de adolescentes en un instituto de Educación Secundaria: un estudio de fonación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musica*l, 7(1), 1.

Elorriaga, A. (2011). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *Revista electrónica de LEEME*, 28, 37-77.

Elorriaga, A. (2012). Las voces adolescentes y el canto en la secundaria: un reto al alcance de todos. *Eufonía: Didáctica de la música*, 54, 62-73.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.

Estévez, M. P. (2008). *Estudios sonoros desde la Región Andina UIO-BOG. Tesis de maestría.* Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Estévez, M. P. (2012). *Mis `manos sonoras` devoran la histérica garganta del mundo. Sonoridades y colonialidad del poder. Miradas alternativas desde la diferencia y las subalternidades.* Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Estévez, M. P. (2015). Mis `manos sonoras` devoran la histérica garganta del mundo. Sonoridades y colonialidad del poder. *CALLE14. Revista de investigación en el campo del arte*, 10(15), 54-73.

Estévez, M. P. (2016ª). *Estudios sonoros en y desde Latinoamérica: del régimen colonial de la sonoridad a las sonoridades de la sanación". Tesis doctoral*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Estévez, M. P. (2016b). Suena el capitalismo en el corazón de la selva. *Nómadas,* 45, 13-25.

Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina (antología), Bogotá: Clacso/Siglo del Hombre Editores. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 1(54), 315-324.

Ferrer-Miquel, R. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències. Tesis doctoral*. Universidad de Girona.

Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical. Tesis doctoral.* Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires Aires.

Fucci, R. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus,* 13(1), 75-96.

Garcés, A. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles: Panorama de la participación política juvenil. *Última década*, 18(32), 61-83.

Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la Colonialidad lingüística y epistémica, en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo globa*l. Siglo del Hombre editores.

García-Canclini, N. (1997). *Culturas Híbridas y Estrategias Comunicacionales. Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*. Universidad de Colima. vol. III, núm. 5, junio, 1997.

García-Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas: Estrategias para Entrar y Salir de la Modernidad*. Buenos Aires: Paidós-SAICF.

Gonnet, D. (2015). La diversidad de caminos en la construcción de conocimiento musical. Una experiencia socio-comunitaria. Epistemus. *Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(1), 25-43.

Gómez, P. P. (2014*). Estéticas de frontera en el contexto colombiano. Tesis doctoral.* Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.

Gómez, P. P. (2015). *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Green, L. (2019). Cómo aprenden los músicos populares. Avanzando en la Educación Musical (XXV ed.). *Seminario Latinoamericano de Educación Musical FLADEM.* España: Ediciones Morata.

Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista chilena de antropología,* 23.

Hernández, O. (2009). *Músicos blancos, sonidos negros: trayectorias y redes de la música del sur del pacífico colombiano en Bogotá. Tesis de maestría.* Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Holguín, P. (2008). La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación. *Magistro,* 2(3), 55-64.

Holguín, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle14. Revista de investigación en el campo del arte*, 10(15), 40-53.

Isáziga, C. H. (2011). Tendencias Curriculares en la Educación Superior. *Revista de Economía y Administración*. Vol. 7 Núm. 2: julio -diciembre 2010.

Jáuregui, C. (2008). *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina. Ensayos de Teoría Cultural*. Madrid: Iberoamericana.

Kemmis, S. (1988). *The action research. Educational research, methodology, and measurement: An international handbook.*

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción. (The Action Research Planner).* Barcelona: Laertes.

Lambuley, E. R. (2011). Genios, músicas y músicos: colonialidad de los sentidos o evangelización estética. *Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte*, 5(6), 56-65.

Lander, E. y Castro-Gómez, S. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Maldonado-Torres, N. (2007a). Frantz Fanon, filosofía pos-continental, y cosmopolitanismo des-colonial, *en De la teoría crítica a una crítica plural de la modernidad.* Buenos Aires: Biblos.

Maldonado-Torres, N. (2007b). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre editores.

Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Martucceli, D. (2007). *Gramática del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón postoccidental, *en La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*.

Mignolo, W., y Vázquez, R. (2013). Decolonial Aesthesis: Colonial wounds/decolonial healings*. Social text,* 15, 2013.

Molinatti, F., Gonzalez, L., y Ortecho, M. (2013). Desde la vulnerabilidad a la movilidad social, con una mirada decolonial. *Estudios,* 30, 177-196.

Ferrera, R. M. (2018). Imaginarios y estrategias decoloniales. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 4 (4) pp.42-61.

Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa. Tesis doctoral*. Universidad de Manizales-CINDE.

Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual*, de SACCOM.

Nasif, Y. (2019). *Experiencia estética en la educación musical interactiva: una mirada desde la escuela. (Tesis doctoral*). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Nasif, Y. (2020). Educación musical interactiva: desde la enculturación hacía la interculturalidad. *Revista Pedagogía y Saberes,* 53.

Nun, J. (1989). La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común. *Leviatán. Revista de hechos e ideas*, 10, 85-94.

Ochoa, J. S. (2010). Los discursos de superioridad del jazz frente a otras músicas populares contemporáneas. *El artista: Revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 7, 11-27.

Ochoa, J. S. (2011a). *La 'práctica común' como la menos común de las prácticas: Una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia. Tesis de maestría*, Pontificia Universidad Javeriana

Ochoa, J. S. (2011b). Formas de producción del deseo en la educación musical de conservatorio. *Calle14. Revista de investigación en el campo del arte*, 5(7), 36-47.

Ochoa, J. S. (2016a). Relativización de la importancia de la partitura en la educación musical: Unas consecuencias pedagógicas*. Calle14. Revista de investigación en el campo del arte,* 11(19).

Ochoa, J. S. (2016b). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas,* 11(1), 1-31.

Ordás, M. (2013). La actividad coral como práctica de significado intersubjetiva. Un estudio acerca de las fuentes de información temporal de los coreutas y del director. *Boletín de SACCoM*, 5(2), 9-18.

Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica. Editorial Académica Española*. Recuperado de: https://n9.cl/pj5az

Ortiz, A et al. (2018). *Decolonialidad de la educación: urgencia/emergencia de una pedagogía decolonial.* Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.

Pérez-Guarnieri, A. (2017). Educación Musical Latinoamericana: el silencio de los Otros. Conferencia presentada en sesión plenaria del *XXIII Seminario Latinoamericano de Educación Musical FLADEM*-2017, Puebla, México.

Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política ediciones.

Quintero, S. A. (2014). *El coro como escenario educativo. Análisis de la observación realizada al Coro de Docentes y Administrativos Universidad Nacional de Colombia y Ensamble Músico Vocal Universidad Nacional. Tesis de pregrado*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rama, A. (2004). *La ciudad letrada*. Editorial Tajamar.

Restrepo, G. (2016). Seguir los pasos de Orlando Fals Borda: religión, música, mundos de la vida y carnaval. *Investigación y Desarrollo*, 24(2), 199-239.

Sáenz, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía,* 19-20, 113-135.

Said, E. (2004). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.

Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 29-42.

Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista: Revista de investigaciones en música y artes plásticas,* 8, 297-316.

Sánchez, P. M. (2017). *Concepción teórico-metodológica del proceso de musicalización ciudadana y su repercusión en la formación del educador en el contexto sociocultural cubano. 1973- 2014. Tesis doctoral en Ciencias*. Universidad Enrique José Varona, Cuba.

Santamaría, C. (2006). *Bambuco, Tango and Bolero: Music, Identity, and Class Struggles in Medellin, Colombia, 1930-1953. Tesis doctoral*. University of Pittsburgh.

Santamaría, C. (2007a). El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos, en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar.

Santamaría, C. (2007b). La 'Nueva Música Colombiana': La redefinición de lo nacional en épocas de la world music. *El artista,* 4, 6-24.

Santamaría, C. (2014). *Vitrolas, rocolas y radioteatros: Hábitos de escucha de la música popular en Medellín, 1930-1950*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Silvera, A. (2016). *Resignificación del tejido social en la relación escuela-comunidad. (Tesis doctoral).* Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

Sossa J. (2013). Música, éthos y biopolítica. *Pensamiento, palabra y obra*, 10(10), 22-33.

Sousa Santos, B. de (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso. Buenos Aires.

Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI.

Sousa Santos, B. de (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del sur (perspectivas)*

Tamayo, J. (2011). Boaventura de Sousa Santos: Hacia una sociología de las ausencias y las emergencias. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 41-49.

Tejera, A. (2015). Incidencia de las pedagogías musicales abiertas en la formación docente uruguaya, en La formación del educador musical latinoamericano. *Cuadernos de reflexión n.° 1. Foro Latinoamericano de Educación Musical-FLADEM.*

Torres-Carrillo, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes,* 30, 19-32.

Valenzuela J. M. (2009). *El futuro ya fue socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad.* Editorial Colegio de la Frontera Norte, México

Vásquez, J. D. (2010a). Subjetividades Juveniles y Discurso del éxito: Entre la emancipación y la institucionalización de las prácticas. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social. Disertaciones*, 3(1), 36-57.

Vásquez, J. D. (2010b). Análisis del discurso adultocéntrico. *PSIKEBA. Revista de Psicoanálisis y Estudios culturales,* 11.

Vásquez, J. D. (2011) Imaginario moderno/colonial, resistencia epistémica e insurgencia juvenil*". Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13(1), 65-78.

Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas. *Sophía,* 1(15), 218-234.

Walsh, C. (2005a). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Perú.

Walsh, C. (2005b). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96).

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Editorial Abya Yala.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales,* 4, 1.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos,* 34(135), 134-148.

Yepes, E. (2015). L*as lógicas de apropiación presentes en las Músicas de Banda Pelayera. Tesis de maestría.* Universidad Javeriana, Bogotá, D.C.

Zuleta, A. (2008). *El Método Kodály en Colombia.* Bogotá, D.C.: Editorial Javeriana.

MÚSICA Y UNIVERSALIDAD: UNA EXPLICACIÓN DESDE EL MARCO BRECVEMA

MANUEL TIZÓN DÍAZ
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La música, además de estar presente en un gran número de culturas, es un arte efímero, pues existe solamente en el tiempo. Pensemos que, aunque la partitura contiene elementos que rinden música, un gran número de músicas del mundo no son ni han sido escritas. Toda esta problemática nos lleva a reencontrarnos con una de las afirmaciones más controvertidas y discutidas acerca de este arte: la de si la música es o no es un fenómeno universal en cuanto a emociones y significado.

Desde un enfoque evolutivo, Dissanayake (2000) propone que la música fue necesaria para comunicarse entre padres e hijos, desde este enfoque, se plantearía una comunicación preverbal. Otras teorías proponen que la música ha sido muy importante para la caza o la recolección, de lo cual somos testigos hoy en día por la cantidad de repertorio documentado, como ocurre, Por ejemplo, con los cantos de labor. Lo que sí parece claro es que lo que se oye es importante, ya que implica, entre otras cosas, sobrevivir a ciertos eventos. Desde esta perspectiva evolutiva, la supervivencia de nuestros ancestros dependía de la capacidad para detectar patrones en los sonidos, ya que, de este modo, se puede inferir su significado y predecir lo que acontecerá (Hodges y Sebald 2011; Juslin, 2013).

Con la cantidad de estímulos que existen en un contexto determinado, se ha supuesto que las emociones sirven para priorizar ciertas "preocupaciones" de ese entorno (Oatley, 1992), de ahí que la expectativa sea tratada en las siguientes líneas como un aspecto considerablemente moderado desde un punto de vista universal. Siguiendo con el aspecto

emocional, las emociones básicas han sido reconocidas a través de un gran número de culturas, esto incluye también a las emociones "vocales", las cuales pueden reconocerse transculturalmente, incluso en las culturas más tradicionales (Bryan y Barrett, 2008).

Acercándonos al tema en cuestión, la música expresa, y, en muchos casos, despierta emociones. Esto está demostrado científicamente, de hecho, en un experimento llevado a cabo con 141 oyentes no músicos preguntando si la música expresa algo, un 100% de los no músicos indican que emociones; en los músicos se obtiene un 99% (Juslin, 2019).

En un estudio realizado con una base de datos aleatorizada de músicas de todo el mundo, se concluye a través de la audición de sujetos que hay regularidades en la estructura de las piezas, algunas más básicas, como, Por ejemplo, que las canciones de baile son más rápidas y rítmicas que las canciones de cuna; y otras son más intrigantes, como que las canciones rituales de curación son menos variables melódicamente que las canciones de baile. También se ha encontrado esta consistencia y regularidad con el fenómeno del centro tonal, es decir, una tónica por la que pivotan el resto de alturas de frecuencias (Fitch y Popescu, 2019), un fenómeno típico en músicas de distinta procedencia.

Otro elemento de gran interés en la universalidad gira en torno a la relación del habla con la música. Hay indicios de que la música y el lenguaje hablado comparten procesos. Tal es así, que, se han demostrado analogías en la emoción percibida con parámetros musicales como el *tempo* y las dinámicas tanto en la música como en el lenguaje, obteniendo la música una respuesta más intensa, en otras palabras y *grosso modo*: hablar suave generaría una respuesta menos intensa que la música en el rango dinámico de *pianissimo* (Ilie y Thompson, 2006). Ambos elementos musicales podrían gozar de una universalidad evidente, ya que el tono y el volumen de la voz, así como los latidos del corazón, no dependen de la cultura, sino que son consistentes entre los seres humanos. La cuestión de por qué la música instrumental puede acercarse al lenguaje hablado cuando este no es música ha sido tratado por Patrik Juslin por medio de la teoría de la supervoz, es decir, se atribuye a la música instrumental una analogía con la voz, pero en donde el

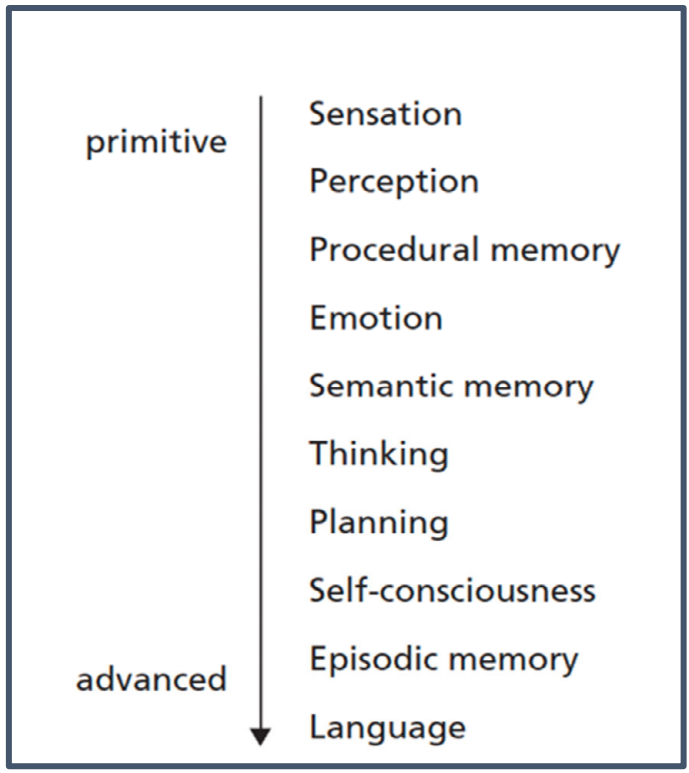
instrumento tiene mayores posibilidades en giros, tesitura, etc. (Juslin, 2019); volveremos a esto más adelante.

Pero, una cuestión de gran trascendencia es por qué se vinculan las emociones en música con nuestra supervivencia, si, no es análogo estar en peligro por el ataque de un oso que escuchar una música que nos desagrada. Una de las hipótesis es porque nuestro cerebro no distingue ante este tipo de estímulos, además de existir un límite en la introspección humana; dice P. Juslin:

> "La rica conciencia que los humanos modernos se dan el lujo de poseer no es realmente necesaria para tener algo que a efectos prácticos funcione como una emoción. Esto es clave para entender los límites de la introspección. Muchos sistemas de emociones se desarrollaron antes de que la conciencia reflexiva apareciera en escena y no dependen de ella para su correcto funcionamiento. Esta es en parte la razón por la que hasta hoy podemos experimentar emociones provocadas por inputs de los que no somos conscientes". (Juslin, 2020, 257)

A colación de esta cita de Juslin, se nos muestra una imagen significativa en torno al desarrollo evolutivo de las diferentes funciones cerebrales (Figura 1). A medida que avanzamos en ello, alcanzamos funciones de mayor conciencia, y, por ende, más propias o únicas del ser humano. Como vemos, la sensación es lo más primitivo, lo cual es continuado como la percepción, la memoria procedimental, y en un plano bastante primitivo encontramos a las emociones. *A posteriori,* se imagina, se recuerda, se planea, se ordenan los elementos, entra en juego la expectativa, se define verbalmente… Estos últimos estarían en un estadio más avanzado de nuestra evolución.

FIGURA 1: *hipótesis de desarrollo evolutivo de diferentes funciones cerebrales (Juslin, 2019, p. 260)*



Como podemos imaginar, muchos de estos elementos están presentes en otras especies animales, mientras que otros, no. En los siguientes apartados hablaremos de los mecanismos vinculados a estas funciones y que, según se ha demostrado a través de los distintos trabajos presentados, impactan de un modo notable en las emociones y la universalidad en música. Los mecanismos que trataremos son los que se han denominado como BRECVEMA (Juslin, 2013), cuyas siglas en inglés hacen referencia a: Brain stem reflexes, Rhythmic entrainment, Evaluative conditioning, Contagion, Visual imagery, Episodic memory, Musical expectancy, Aesthetic judgment. Trataremos cada uno de estos elementos en un apartado independiente en las siguientes líneas para dejar allanado el apartado de conclusiones.

2. MARCO BRECVEMA Y UNIVERSALIDAD

2.1 Respuesta del tronco encefálico (*Brain Stem Reflexes*)

Como ya veníamos comentando anteriormente, lo que se oye es importante para la supervivencia, y, este mecanismo es el más primitivo de todos. Se trata de una respuesta fisiológica a un estímulo, y esta, en muchos casos se relaciona con un volumen alto o una disonancia. El sobresalto es, por tanto, una situación muy frecuente. Seguramente que muchos de nosotros hemos experimentado esa respuesta fisiológica cuando, Por ejemplo, tiran un petardo o se rompe un plato, ambas situaciones posiblemente no esperadas, tal y como ocurre con la *Sinfonía nº 94* de Haydn (1792/1979), también conocida como *La sorpresa*, en donde de modo repentino un acorde orquestal hace irrupción, o en el Poema elegíaco de José Serebrier (1992), cuya irrupción de manera inesperada la percusión por medio de los timbales, tambor, bombo y tam-tam surge de manera súbita. El propio Haydn, al parecer, dijo que ese acorde haría "gritar a todas las mujeres"; del mismo modo, también se habló de que en ese *forte* súbito tiene su justificación en el hecho de que la gente se quedaba dormida en los conciertos (Goldsmith, 2014).

La respuesta de este mecanismo puede influir en las emociones, ya que, los sonidos repentinos, fuertes o disonantes, *a priori*, pueden provocar excitación, sorpresa o una sensación desagradable en los oyentes (Juslin, 2019). Sobre estas respuestas, y en conexión con lo primitivo, se dice que son rápidas y automáticas, además de no ser aprendidas, de hecho, autores como Raloff (1983) afirman que este mecanismo funciona incluso durante el sueño.

Con respecto a la respuesta a la disonancia, se ha dicho que puede advertir de algún depredador o de una situación que ponga en peligro nuestra supervivencia. No obstante, hablando de aversión o simpatía, no está claro que los animales prefieran la consonancia a la disonancia (Postal et al. 2020). Lo que sí se puede afirmar de un modo general, al menos a día de hoy, es que este mecanismo es compartido incluso con los peces (Plutchik, 1994).

Entonces, ¿qué papel desempeña esta respuesta en música? Se da en multitud de ocasiones. Un ejemplo son los conciertos de rock, después de la música de fondo inicial, se apagan las luces y de repente suena la música en directo, esa música, suele estar mucho más alta en volumen que la de fondo. Una situación similar la encontramos, Por ejemplo, en la música de las películas, tal y como ocurre en la película de *El violín rojo*, cuando le dan la noticia a Niccolo Bussoti de que su mujer ha fallecido, en ese momento se hace uso, entre otras cosas, de la disonancia y de las dinámicas (Girard, 1998)

2.2 Sincronización rítmica (*Rhythmic entrainment*)

El ritmo está íntimamente conectado a nuestro comportamiento. La música genera estados emotivos y kinestésicos, por eso, cuando escuchamos cualquier estructura musical, ésta induce al baile o al movimiento (López-Cano, 2006). Además, vivimos en un entorno donde el ritmo juega un papel primordial: las estaciones del año, el día y la noche, los días, las semanas, los meses… En el contexto más biológico ocurre también, como, Por ejemplo, con la respiración, los latidos del corazón, las ondas cerebrales o los patrones del sueño. Como dijo Steven Strogatz "nuestros cuerpos son sinfonías de ritmo" (Strogatz, 2003, p. 1).

Pero, ¿qué es la sincronización? Recordemos el experimento que realiza Christiaan Huygens en el siglo XVII. Observó que dos relojes de péndulo con periodos cercanos montados en el mismo mueble y no sincronizados acababan por sincronizar sus frecuencias, esto mismo ocurre con nuestras pulsaciones, aunque no tiene por qué seguir una analogía simple. El tipo de sincronización con el tempo puede funcionar con subdivisiones o con modelos estadísticos dinámicos mucho más complejos (Juslin, 2019).

Uno de los especialistas en sincronización rítmica es el musicólogo Martin Clayton (2012), quien afirma que, para observar esta sincronización, deberíamos detectar una estabilización en la relación de periodos después de la perturbación que la ha generado, y, que esa relación sea estable en el tiempo. Cuando ese estímulo se elimine, debería volver a la relación inicial o cercana. Pero, ¿cómo puede explicarse esta

tendencia a la sincronización? Por un lado, la sincronización rítmica supone un vínculo entre el sistema motor y sus respuestas y la propia percepción; por otro, parece que este mecanismo implica un procesamiento temprano y la activación de áreas subcorticales, de ahí que los sujetos no puedan verbalizar esta sincronización (Jones y Boltz, 1989). Clayton afirma que este mecanismo hace que nos movamos incluso de un modo subliminal.

Pero, ¿puede la sincronización rítmica afectar a las emociones? Lo cierto es que no se sabe con certeza. Lo que sí parece claro es que una música con un ritmo marcado puede inducir a una activación y a un estado positivo, ya que, se ha sugerido que estar sincronizado, puede producir un fuerte vínculo social (Juslin, 2013). Lo que sí parece muy claro es que para que este mecanismo entre en juego debe haber una implicación del oyente, debe haber una escucha más o menos activa de la música.

2.3 Contagio (*Contagion*)

En el 1996, el científico italiano Giacomo Rizzolatti descubre las neuronas espejo. En estas, cuando un primate mira en otro sujeto un movimiento, se percibía actividad cerebral como si el primate hiciera ese mismo movimiento (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Esto explica, Por ejemplo, por qué hablar con una persona con depresión hace que estemos más tristes. Esto, además, puede tener una implicación necesaria para la comunicación, ya que entendiendo las expresiones de otros tenemos mayor capacidad para descifrar sus emociones (Hatfield, Bensmana, Thornton y Rapson, 2014).

El contagio está directamente relacionado con esto, ya que se trata de una emoción que es inducida por medio de este proceso. Es importante recalcar que, en música, puede ser la propia estructura la que nos contagie, es decir, que la pieza, pasaje u obra en cuestión tenga una expresión emocional determinada y que ésta nos contagie y sintamos esta emoción (Juslin 2019)

Una manera muy evidente de contagio es la música en directo, ya que el intérprete, a través de su expresión corporal, puede transmitir una

expresión determinada. En los conciertos de rock, también estaría muy presente el público, ya que éste se hace partícipe especialmente de ese acontecimiento.

Una teoría que cobra fuerza en la actualidad y que hemos adelantado en la introducción es la teoría de que la música instrumental funciona como una "supervoz" (Juslin, 2019). Apoya esta teoría el hecho de que nuestros cerebros tienen una tendencia a procesar las emociones en el habla y en la música de una manera similar como también comentábamos anteriormente. Esto puede explicarse con la idea de las capas de la cebolla y las regiones cerebrales, hay ciertas regiones que no distinguen entre voz y música. Por tanto, si esas regiones no distinguen entre una naturaleza y otra en cuanto a emociones se refiere, el instrumento sería una "súper voz" ya que puede hacer cosas que la voz no puede, tales como la tesitura, recursos, tímbrica, textura… Estaríamos, por tanto, ante un elemento con cierta universalidad, ya que, hemos visto que las neuronas espejo funcionan en los primates, es lógico pensar que funcionan también en los seres humanos.

2.4 Condicionamiento evaluativo (*Evaluative conditioning)*

Hace un tiempo, en una revista de divulgación científica se publicaba una entrada de por qué el olor a gasolina atrae a muchos sujetos. Una de las explicaciones de esa razón no es otra que la nostalgia de nuestra infancia. Sin ser demasiado conscientes de ello, nuestro cerebro asocia ese olor a recuerdos motorizados de diversa índole, incluyendo los viajes (Engelking, 2019). Este fenómeno en el olor, se denomina el fenómeno Proust, cuyo nombre rinde homenaje al escritor francés que idealizó los recuerdos evocados por una galleta mojada en té en su conocida novela *En busca del tiempo perdido* (Chu y Downes, 2000).

El mismo hecho que ocurre con el fenómeno Proust, puede ocurrir con una música, una sonoridad, una melodía, textura o timbre, la cual despierta en nosotros ciertas emociones o situaciones que no podemos explicar de un modo consciente (Hammerl y Fulcher, 2005). Además, se ha demostrado que esta asociación de música-contexto puede ser muy persistente (Bolders, Band y Stallen, 2012), de ahí que la música para

publicidad eche mano de sonoridades o músicas de la infancia del público objetivo al que va dirigido el anuncio, aunque esto puede ocurrir de un modo consciente, por lo que ya estaríamos hablando de la memoria episódica, la cual ocurre de un modo más consciente, ya que se establece en niveles superiores.

Otro aspecto importante es que el condicionamiento evaluativo es rápido, ya que sus reacciones son automáticas e involuntarias, implicando regiones cerebrales subcorticales como el cerebelo y la amígdala (Balleine y Killcross, 2006). Esto explicaría por qué las reacciones son rápidas. Además de todo esto, intraculturalmente puede haber sesgos que compartan distintos individuos y en donde entre en juego este mecanismo. Patrik Juslin (2019) pone el ejemplo de los judíos y Richard Wagner en la Segunda Guerra Mundial, ya que la conexión entre el compositor y Hitler fue ya una realidad desde los inicios del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán, fortaleciéndose y desarrollándose durante todos los años del imperio de Hitler (Meyer, 1993).

Por último, es curioso como este mecanismo puede ser una realidad en los perros, ya que, en un experimento llevado a cabo se puso una música determinada a cánidos con problemas de separación. Se estableció un entrenamiento con previa asociación de esa música con su dueño. A los perros se les puso en un entorno de aislamiento con música de su dueño y con otra (esta otra eran las Variaciones Goldberg de Bach, interpretadas por G. Gould). Se demostró que los perros ladraban y arañaban menos cuando la música que sonaba era la que asociaban con los dueños (Bernardini y Niccolini, 2015). Parece, por tanto, que estamos ante un mecanismo propio de todos los seres humanos y de algunas especies animales.

2.5 Memoria episódica *(episodic memory)*

Este mecanismo no es inconsciente como ocurre con el anterior, en este caso, se induce una emoción porque la música evoca un recuerdo personal. Por ejemplo, una música, repertorio o similar que nos recuerda a nuestra adolescencia, a nuestro primer noviazgo, a nuestro familiar fallecido, etc.; en este mecanismo podríamos acceder a estos recuerdos

de forma voluntaria (Juslin, 2019). Además, recordando ese "evento" se puede revivir el momento, incluyendo, aromas, lugares, fechas, personas, es decir, datos concretos. Es un mecanismo complejo que colateralmente influye en otros mecanismos de un modo muy claro. Es también un elemento que implica la conciencia, el sentido del yo y el sentido del tiempo.

Es interesante apuntar que cuando estos recuerdos van ligados a una emoción fuerte, son más duraderos e imborrables (Krumhansl, 2017). Por tanto, se puede afirmar que este mecanismo es relativamente reciente desde un enfoque evolutivo (Gärdenfors, 2003). Pero, ¿es propio solo de humanos? La respuesta parece que no, mamíferos como los elefantes parecen ser poseedores de este mecanismo, ya que éste se relaciona con el hipocampo, región que los elefantes comparten en gran medida con los humanos (Dere et al. 2008; Patzke et al., 2014).

2.6 Imágenes mentales (Visual imagery) universales.

Las imágenes mentales son una experiencia parecida a percibir visualmente un objeto o evento, pero que no está realmente ocurriendo en nuestros sentidos. Con las imágenes mentales podemos construir una realidad que ciertas estructuras cerebrales no distinguen entre realidad y ficción, por eso pueden ser muy fuertes, consideremos, Por ejemplo, las fantasías sexuales (Juslin, 2019)

Es habitual que ciertos sujetos experimenten imágenes cuando están escuchando música, y eso, puede condicionar la respuesta emocional. Además, puede haber 3 tipos de imágenes mentales. El primer tipo establece una analogía directa entre la estructura musical y las imágenes que emergen (Juslin y Västfjäll, 2008), ejemplos de esta índole pueden ser metáforas con una melodía que asciende (júbilo o felicidad), *tempo* rápido, modo menor… En el segundo tipo entra en juego el cómo se creo esa música o cómo se cree que se creó. Por ejemplo, la pieza de *Cryin'* del guitarrista Joe Satriani (1992) del disco *The Extremist* está dedicada a su padre. O la pieza de *Tears in Heaven* de Eric Clapton (1992), escrita con el dolor de la pérdida de su hijo Conor, fallecido a los 4 años en un trágico accidente. En torno a esta última tipología, se

ha demostrado por medio de algún experimento que las emociones despertadas en los sujetos pueden variar fuertemente si a estos se les relata una historia previa, tal y como vemos en Jonna Vuoskoski y Tuomas Eerola (2015), donde los sujetos que escucharon música triste con historia previa la etiquetaron como más triste.

El tercer tipo es mucho más profundo, ya que la música refleja nuestra situación actual y nuestras emociones. La socióloga Tia DeNora (2000) afirma que la música permite a los sujetos verse a sí mismos y que las estructuras percibidas sirven para ayudar a generar estas imágenes. En conexión con esto, Reed Larson (1995) afirma que la construcción del yo y la música forman un nexo inseparable para los adolescentes; según Larson, la música es como una fantasía para explorar posibles yoes.

Algunos entornos pueden ayudar a la creación de imágenes mentales. En el campo de la musicoterapia, Helen Bonny (Bruscia y Grocke, 2002) plantea un entorno concreto, con una iluminación determinada y otras cuestiones de diversa índole, en resumen, un protocolo en donde se propicia la imaginación visual. La otra importante variable es la particularidad de los sujetos, ya que unos tienden a generar más imágenes que otros, de ahí que haya heterogeneidad en las respuestas (Juslin, 2019), y que las respuestas estén lejos de ser homogéneas.

2.7 Expectativa musical (Musical expectancy)

La expectativa musical juega un papel importante en las emociones, ya que, si esta expectativa se cumple, se retrasa o se quebranta puede implicar una respuesta muy distinta en cada una de las tipologías. Pero, ¿esta expectativa es universal? Veremos los dos tipos de expectativa e intentaremos dar respuesta a esta pregunta.

La expectativa musical surge de dos modos. El primero responde a la Gestalt, Por ejemplo, basándonos en la ley de la buena continuación, una melodía de do-re-mi-fa, tendría como continuidad el sol. El segundo se basa en esquemas que son aprendidos, estos esquemas, normas o leyes se aprenden con la exposición (Meyer, 1956/2000, Meyer, 1997) y se aprenden en la primera etapa de la vida. Sloboda (2005) observó que los niños de 5 años no fueron capaces de discriminar notas

incorrectas (disonancias), mientras que los de 9 sí pudieron. En esta tipología de estructuras aprendidas entrarían los estilos, de ahí que ciertos estilos "no gusten" a ciertos usuarios. Aquí, claro, entraría también el tipo de personalidad de cada sujeto y el tipo de relación que cada uno tiene con su música. En este sentido, autores como Daniel Berline (1971) postulan que para que una obra guste tiene que tener un equilibrio entre complejidad y simplicidad para cada usuario, de ahí la importancia con la que cada usuario se enfrenta a una nueva experiencia musical, sea o no estética.

Por tanto, y como adelantábamos con la pregunta que formulamos en el anterior párrafo, si se basa en gran medida en parámetros aprendidos, no sería un elemento universal, no obstante, cuestiones gestaltianas, si podrían gozar de cierta universalidad. Entonces, y, siguiendo una pregunta que formulamos anteriormente, ¿es este mecanismo necesario para nuestra supervivencia? Como podemos imaginar, saber lo que va a ocurrir puede conferir múltiples beneficios a las personas, y como han afirmado algunos autores, no podemos responder del mismo modo a los acontecimientos que predecimos que a los que son inesperados (Jakobs et al. 2009).

Otra de las preguntas que nos pueden surgir es si la expectativa musical realmente mueve las emociones. En un experimento llevado a cabo por Sloboda (2005), se les pide a 83 participantes —la mayor parte músicos— que mencionen piezas musicales con las que hubo una reacción física concreta (escalofríos, sonrisa, pelos de punta, etc.), todo ello, para asegurarse lo más posible de que las piezas realmente despertaron emociones en los sujetos. Los resultados mostraron que aquellas piezas que promovieron el llanto (nudo en la garganta) contenían un mayor número de apoyaturas o secuencias armónico-melódicas, los escalofríos se asociaron a una armonía nueva o no preparada, y los eventos del ritmo cardíaco (aceleración) contenían síncopas o sucesos que adelantaron las cadencias o las nuevas secciones. Según el autor, muchas de estas respuestas reflejan de un modo bastante consistente una relación entre los eventos y las emociones.

2.8 Juicio estético (Aesthetic judgment)

Y llegamos por fin al último mecanismo del marco BRECVEMA, el juicio estético. Este concepto es propuesto por Patrik Juslin (2019) en un esfuerzo por concretar todos los mecanismos que influyen en que un sujeto se emocione. El juicio estético puede desembocar tanto en una preferencia musical, en una emoción, o en ambas. Es decir, una música puede gustar o no (preferencia) y dar lugar o no a una emoción concreta en el oyente.

Este mecanismo entra en escena cuando hay una escucha activa y cuando se juzga de algún modo la pieza, ya que, si no se presta una atención juiciosa a la música, se podría poner en marcha otro mecanismo, tal y como ocurre con el condicionamiento evaluativo. También, podría gustar una pieza sin que esta despierte emoción alguna, y podría juzgar una pieza estéticamente sin emoción, como por ejemplo, ocurre en los tribunales de oposición o concursos de interpretación. Lo que sí parece claro es que "no hay una sola manera de escuchar una pieza musical, ni una emoción apropiada para ella" (Sloboda, 2005, p. 218)

Por tanto, el juicio estético es el más complejo y heterogéneo mecanismo de los planteados en este marco, y, como se puede inferir por las palabras de Sloboda, las variables son amplísimas, algunas de ellas responden a la familiaridad de la pieza, a si se escucha de fondo o se adopta una experiencia estética, a si en la pieza se aprecia o no belleza, etc. Además, que dos sujetos respondan del mismo modo a una pieza musical no quiere decir que no haya diferencia en aspectos fundamentales; dice Juslin (2009):

> "Es importante recordar que incluso si dos oyentes pueden reaccionar con la misma emoción a una pieza musical, sus experiencias musicales aun pueden diferir en cierta medida, debido a otros aspectos (diferentes impresiones, perceptivas, pensamientos y reflexiones). De hecho, más de un mecanismo puede despertar la misma emoción, pero con diferentes focos de atención. Para ilustrarlo: dos oyentes podrían sentirse felices al escuchar una canción específica, sin embargo, uno se enfoca en la expresión alegre de la música, mientras que el otro se enfoca en la letra alegre". (Juslin, 2019, 490).

Como vemos, el juicio y la preferencia pueden no ser suficientes para explicar la complejidad a la que nos enfrentamos, por lo que el juicio

estético es una entidad no universal, ya que, es un mecanismo evolucionado propio de los seres humanos y funciona desde una perspectiva individual.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El marco BRECVEMA nos aporta una visión interesante a la hora de explicar la universalidad en la música. Hemos visto como hay ciertos elementos que son universales y que, por tanto, pueden ser comunes a todos los sujetos o incluso animales. Resulta especialmente llamativo como compartimos procesos con un gran número de especies animales, como ocurre con la respuesta del tronco encefálico.

Los siguientes parámetros, tales como la sincronización rítmica o el contagio, están presente en la totalidad de los seres humanos, al igual que en animales, recordemos los perros y el experimento de Bernardini y Niccolini (2015). El primero responde a cuestiones puramente biológicas, el segundo se vincula a las neuronas espejo, que recordemos que se da ya en los primates.

El condicionamiento evaluativo puede condicionar a una cultura o etnia completa, mientras que la memoria episódica podría funcionar de un modo más consciente, convirtiéndose así en un parámetro con menor universalidad.

La expectativa y el juicio estético son mecanismos evolucionados, dependen en gran medida de lo aprendido, aunque, ya vimos por la Gestalt, que, en un sujeto occidental con una cultura media, la ley de la buena continuación y su principio podrían influir en la respuesta emocional.

Por tanto, se puede concluir que la música goza de una universalidad moderada. Son muchos los mecanismos que dependen en gran medida de la cultura, la especialización, la edad, mientras que otros son más complejos, y, en consecuencia, particulares. Por todo ello, en música, podemos encontrar parámetros que influirán fuertemente en elementos más primitivos, mientras que otros, influirán solo a nivel individual o local.

4. BIBLIOGRAFÍA

Balleine B. W. y Killcross, S. (2006). Parallel incentive processing: An integrated view of amygdala function. *Trends in Neuroscience,* 29, 272-279. https://doi.org/10.1016/j.tins.2006.03.002

Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. Appleton Century Crofts. https://doi.org/10.2307/1179240

Bernardini, L., y Niccolini, A. (2015). Does music calm the dog? *Dog Behavior*, 2, 13-17. https://doi.org/10.4454/db.v1i2.8

Bolders, A. C., Band, G. P. H., y Stallen, P. J. (2012). Evaluative conditioning induces changes in sound valence. *Frontiers in Psychology: Emotion Science*, 3, 106. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00106

Bruscia, K. y Grocke, D. (2002) *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond*. Barcelona Publishers.

Bryan, G. A., y Barrett, H. C. (2008). Vocal emotion recognition across disparate cultures. *Journal of Cognition and Culture*, 8, 135-148. Disponible en: http://gabryant.bol.ucla.edu/emotionJCC.pdf

Chu, S. y Downes, J. (2000), Odour-evoked Autobiographical Memories: Psychological Investigations of Proustian Phenomena. *Chemical Senses*. 25(1) 111-116, https://doi.org/10.1093/chemse/25.1.111

Clapton, E. (1992) Tears in Heaven. En *Tears in Heaven* (Sencillo). Warner Bros. Records

Clayton, M. (2012). What is entrainment? Definition and applications in musical research. *Empirical Musicology Review*, 7, 49-56. https://doi.org/10.18061/1811/52979

Cross, I. (2001). Music; cognition; culture; evolution. *Annals of the New York Academy of Science*, 930, 28-42. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05723.x

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511489433

Dere, E., Zlomuzica, A., Huston, J. P., y De Souza Silva, M. A. (2008). The Case for Animal episodic memory. In E. Dere et al. (Eds.), *Handbook of episodic memory* (pp. 155-184). Elsevier. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.09.005

Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interactions. En N. L. Wallin, B. Merker, y S. Brown (Eds.), *The origins of music*. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/5190.003.0027

Engelking, M. (2019) Why Some People Love the Smell of Gasoline. Discover Magazine. Disponible en: https://www.discovermagazine.com/health/why-some-people-love-the-smell-of-gasoline

Fitch, T. y Popescu, T. (2019) The world in a song. *Science*. 366 (6468). 944-945. https://doi.org/10.1126/science.aay2214

Girard, F. (1998). *The Red Violin*. Paramount Pictures. New Line Cinema.

Goldsmith, M. (2014). *Discord. The Story of Noise*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1353/tech.2013.0112

Hammerl, M., y Fulcher, E. P. (2005). Reactance in affective evaluative learning: Outside of conscious control? *Cognition and Emotion*, 19, 197-216. https://doi.org/10.1080/02699930441000283.

Hatfield, E., Bensmana, L., Thornton, P. D., y Rapson, R. D. (2014). New perspectives on emotional contagion: A review of classic and recent research on facial mimicry and contagion. *Interpersona*, 8, 159-179. https://doi.org/10.5964/ijpr.v8i2.162

Haydn, J. (1792/1979). *Sinfonía nº 94*. Grabado por la Pittsburg Symphony Orchestra; André Previn, director. Warner Classics

Hodges, D. A., y Sebald, D. (2011). *Music in the human experience: An introduction to music psychology*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429507779

Ilie, G., y Thompson, W. F. (2006). A comparison of acoustic cues in music and speech for three dimensions of affect. *Music Perception*, 23, 319-329. https://doi.org/10.1525/mp.2006.23.4.319

Jakobs, O., Wang, L. E., Dafotakis, M., Grefkes, C., Zilles, K., y Eickhoff, S. B. (2009). Effects of timing and movement uncertainty implicate the temporo- parietal junction in the prediction of forthcoming motor actions. *NeuroImage*, 47, 667-677. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.04.065.

Jones, M. R., y Boltz, M. (1989). Dynamic attending and responses to time. *Psychological Review*, 96, 459-491. https://doi.org/10.1037/0033-295x.96.3.459

Juslin, P. N., y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *The Behavioral and brain sciences*, *31*(5), 559-621. https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293

Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Toward a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, 235-266. https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008

Juslin, P. N. (2019) *Musical emotions explained*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198753421.001.0001

Krumhansl, C. L. (2017). Listening niches across a century of popular music. *Frontiers in Psychology*, 8, 431. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00431

Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 535-550. https://doi.org/10.1007/BF01537055

Livingstone, S. R., y Thompson, W. F. (2009). The emergence of music from the Theory of Mind. *Musicae Scientiae*, 13(2), 83-115. https://doi.org/10.1177/1029864909013002061

Meyer, L. (1956/2000). *Emoción y significado de la música*. Alianza Música.

Meyer, L. (1997). *Style and Music*. University of Chicago Press.

Meyer, M., 1993. *The Politics of Music in the Third Reich*. Peter Lang.

Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. Harvard University Press. https://doi.org/10.1525/aa.1993.95.2.02a00170

Patzke, N., Olaleye, O., Haagensen, M. et al. (2014) Organization and chemical neuroanatomy of the African elephant (Loxodonta africana) hippocampus. *Brain Structure Function* 219, 1587-1601. https://doi.org/10.1007/s00429-013-0587-6

Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. Harper- Collins

Postal, O., Dupont, T., Bakay, W., Dominique, N., Petit, C., Michalski, N. y Gourévitch, B. (2020) Spontaneous Mouse Behavior in Presence of Dissonance and Acoustic Roughness. *Frontiers in Behavioral Neuroscience* https://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.588834

Raloff, J. (1983). Noise: The subtle pollutant. *En Science yearbook: New illustrated encyclopedia* (pp. 194-199). Funk and Wagnalls.

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006) *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós

Satriani, J. (1992). Cryin'. En *The Extremist* (Álbum de estudio). Epic.

Serebier, J. (1992). *Poema Elegíaco*. Grabado por la Royal Philarmonic Orchestra; Michael Guttman, director. ASV Digital

Sloboda, J. A. (1985/2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Antonio Machado Libros.

Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530121.001.0001

Strogatz, S. (2003). *Sync: The emerging science of spontaneous order.* Hyperion. https://doi.org/10.1063/1.1784276

Vuoskoski, J. K., y Eerola, T. (2015). Extramusical information contributes to emotions induced by music. *Psychology of Music*, 43, 262-274. https://doi.org/10.1177/0305735613502373

Zarco, W., Merchant, H., Prado, L., y Mendez, J. C. (2009). Subsecond timing in primates: Comparison of interval production between human subjects and rhesus monkeys. *Journal of Neurophysiology*, 102, 3191-3902. https://doi.org/10.1152/jn.00066.2009

FORMACIÓN DEL INTÉRPRETE Y LA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES

ANA GARCÍA DÍAZ
Universidad Internacional de La Rioja

VICENTA GISBERT CAUDELI
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la preparación del intérprete musical se ha concentrado en abordar aspectos técnicos en los que se contemplan cuestiones organológicas del propio instrumento, elementos musicales (recopilados en los métodos de teoría musical), posiciones, digitación, recursos técnicos que se deben controlar a la perfección, así como el estudio estilístico de las distintas etapas históricas musicales, entre otros (Pascual León, 2016). Los métodos dedicados a la interpretación suelen presentar una conceptualización eminentemente práctica y muchos de ellos están basados además en las indicaciones de grandes compositores que se dedicaron a recopilar aspectos técnicos interpretativos.

La metodología interpretativa establece unos criterios que facilitan la competencia del músico para comprender y reproducir el código musical. Algunos compositores, como Mozart, consideraban una falta de respeto una interpretación creativa, por no resultar leal al concepto original compositivo. El concepto de Bach era algo diferente, para él una buena interpretación consistía en una ejecución que contribuye a la mejora de la propia creación compositiva (Pascual León, 2016). Recientemente se ha añadido a estas cuestiones un nuevo parámetro que favorece la mejora de la interpretación musical: la investigación artística basada en la práctica (Martínez Peláez, 2017).

Las nuevas tendencias pedagógicas añaden a los aspectos técnicos, investigadores y creativos, cuestiones psicológicas y emocionales, ya que

a la música se le ha reconocido poder transformador en el ánimo y en el sentir desde épocas remotas (Cook y Dibben, 2010). Aunque se reconoce frecuentemente esa proyección emocional ante la escucha musical, quizá hasta hace poco no se ha tenido en consideración el componente emocional del propio intérprete, algo que no se ha contemplado en la formación del intérprete musical ni en sus inicios ni tampoco en los últimos cursos de la formación artística.

2. OBJETIVOS

Para el desarrollo del presente capítulo se ha planteado un objetivo general y cuatro específicos. Se detallan a continuación:

General:

- Mostrar la importancia del trabajo emocional en la formación del intérprete.

Específicos:

- Entender la relación de la inteligencia emocional, la autorregulación emocional, la capacidad para resolver problemas y la conexión con el público durante una interpretación.
- Presentar información actualizada en relación con el uso de la música para la promoción de la inteligencia emocional.
- Observar la conexión entre educación emocional y capacidad de interpretación musical.
- Describir herramientas pedagógicas para la inclusión de la educación emocional en la formación del intérprete.

Para dar respuesta a todos ellos aportando información actualizada, se ha hecho una revisión documental en profundidad, priorizando los documentos académicos publicados entre el 2016 y el 2021. A pesar de esto, se añade bibliografía anterior a estas fechas que se ha considerado relevante para la presentación del tema a tratar.

La búsqueda se ha realizado en bases de datos académicas tales como Google Académico, Dialnet o ERIC.

3. LA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES

Cuando se hace referencia a las competencias o inteligencia emocionales, se habla de conceptos directamente relacionados con el ámbito educativo y que surgen para ser utilizados en educación (Gardner, 1993; Goleman, 1996; Barrios-Tao y Peña-Rodríguez, 2019).

La educación emocional es una asignatura pendiente de los sistemas educativos en general, quizá porque durante generaciones se ha obviado que la educación es una experiencia emocional (Barrios-Tao y Peña-Rodríguez, 2019; Rodríguez-Meléndez, 2016). Como establecen los autores Barrios-Tao y Peña-Rodríguez (2019) "la enseñanza es un esfuerzo emocional apreciable en cada experiencia vivida en el escenario educativo" (p. 497).

Desde el punto de vista de la neurociencia, se ha demostrado cómo las emociones son un factor imprescindible en todo proceso de aprendizaje, ya que el aprendizaje emocional no solo favorece los procesos sociales, sino que también mejora y potencia procesos cognitivos (Barrios-Tao, Gutiérrez de Piñeres-Botero, 2020). Esto desestimaría las antiguas teorías que apoyaban la dicotomía entre cognición y emoción, argumentando que ambos sistemas están conectados y se necesitan entre ellos. Por tanto, la formación emocional también influye en la capacidad y predisposición al aprendizaje.

Por otro lado, también se observa cómo los procesos educativos se ven influenciados por la dimensión o contexto social en que se encuentra el alumno (Barrios-Tao, Gutiérrez de Piñeres-Botero, 2020). De la misma manera, en el proceso social las emociones tienen un gran peso para lograr favorecer las relaciones pacíficas entre discentes, con la finalidad de generar un ambiente de aprendizaje abierto y asertivo (Estupiñán-Ricardo et al., 2017). Esto significaría que un alumno al que se le presenta un ambiente seguro y cooperativo se sentirá más propenso al aprendizaje que uno que se ve en un ambiente competitivo. Según Pascoe, Hetrick y Parker (2019), los ambientes competitivos en centros educativos generan estrés y múltiples problemas de salud mental en el alumnado al estar expuesto a este por largos periodos de tiempo. Esta

es una razón por la que se establece una reducción de la capacidad de aprendizaje.

Si se observa la información anterior, se puede demostrar una relación clara entre la capacidad de aprendizaje, el ambiente emocional que se le ofrece al alumno y las emociones que se generan. Es por esta razón que se torna vital que el proceso educativo tome como punto de partida un punto de vista emocional.

En este sentido, la formación del maestro juega un papel esencial en la calidad emocional del proceso de enseñanza. Esto supone la necesidad de replantear la formación inicial del maestro, para dotarlo de las herramientas comunicativas necesarias para establecer vínculos afectivos sanos con el alumnado (Estupiñán-Ricardo et al., 2017). De la misma manera, formar a los futuros docentes para ofrecer un acompañamiento emocional a los discentes ayudará a crear contextos escolares emocionalmente seguros, propicios para el aprendizaje de habilidades sociales y comunicativas para la paz (García Diaz, 2020).

Partiendo de lo anterior, también se debería mencionar la relevancia de la pedagogía basada en la educación emocional para el desarrollo de seres humanos resilientes (Guardado-Carrete, Mancera-Valencia, Romero-Gutiérrez, 2016; Walker y Palacios, 2016). Así, se presentan experiencias basadas en el acompañamiento emocional y el desarrollo de contextos emocionalmente seguros en entornos urbanos predominantemente habitados por colectivos en riesgo de exclusión. En estas experiencias, los resultados obtenidos con el alumnado que accede a formación con una base emocional, arrojan luz hacia la importancia de esta oferta en comunidades con necesidades sociales o con predisposición a vivir situaciones violentas (Wilkins, 2000; Peterson y Joseph, 2013; Cabrera García et al., 2016; Guardado-Carrete, Mancera-Valencia, Romero-Gutiérrez, 2016; González, 2018; Purswell y Bratton, 2018). En general, se muestra una conclusión común y es que el desarrollo de la resiliencia en individuos supervivientes de experiencias traumáticas, en riesgo de exclusión social o con síntomas (con o sin diagnóstico) de algún problema psicológico o psiquiátrico debe comenzar por la aceptación incondicional por parte del docente, empatía y una consideración positiva de sus posibilidades. Partiendo de esta base, que debería

conformar la actitud general del maestro, se puede comenzar a construir la enseñanza emocional.

Antes de proseguir con este argumento, se debe tener en cuenta que el aprendizaje emocional debe ser parte de un esfuerzo compartido entre padres y profesores. En este sentido, la actitud a la que se hace mención anteriormente (aceptación incondicional por parte del docente, empatía y una consideración positiva de sus posibilidades) también debería ser vivida en la familia (Roth, Kanat-Maymon y Assor, 2015). Es por esto que las escuelas de padres son iniciativas necesarias para lograr un desarrollo total de la resiliencia en el alumnado y la construcción de ambientes emocionales de aprendizaje.

Para el trabajo emocional con alumnado de cualquier edad, los recursos creativos son los más elegidos por los docentes. La principal razón es que el arte, en todas sus especialidades, busca evocar alguna emoción tanto en el creador como en su público. Es por esto que el arte en toda su variedad ofrece al personal educativo un amplio abanico de posibilidades para el trabajo del mundo interior del alumnado en el aula (Chami, Davy y Lund, 2017).

De hecho, la investigación de Farrington y Shewfelt (2020) demuestra cómo la práctica de disciplinas artísticas diariamente, tanto la práctica musical, como el teatro, al igual que el arte pictórico, tienen componentes sociales y emocionales que mejoran las competencias interpersonales e intrapersonales del alumnado. Por otro lado, también se observa una mejora en la capacidad comunicativa de los discentes de distintas edades y un aumento en la confianza en sí mismos y en la concepción de sus posibilidades futuras.

Esto último no depende solo de la exposición diaria a las artes, sino del uso de herramientas pedagógicas y comunicativas concretas que estimulen el desarrollo de estas competencias. Esto quiere decir que el maestro es una figura fundamental a la hora de acompañar estos procesos de educación emocional a través del arte.

A fin de proporcionar al alumno con un acompañamiento equilibrado, el docente debe estar en un estado emocional consciente y encontrarse predispuesto a vivir su propio proceso de autodescubrimiento

(Estupiñán-Ricardo et al., 2017; Polydore, 2021). La salud emocional del profesor es un tema en el que, desafortunadamente, aún hay mucho trabajo por hacer. Sin embargo, cuidar y animar al docente a cuidarse tiene una repercusión clara y directa en la calidad de la educación que recibe el alumnado.

3.1 La pedagogía de las emociones en la música

Como se ha podido ver en el apartado anterior, el arte y, en concreto, la música es un recurso que permite el desarrollo de la conciencia y aporta al alumnado herramientas para la expresión libre de sus emociones. (Balsera-Gómez, Nadal-García y Fernández-Amat, 2017). Sin embargo, desde la formación musical se hace un gran esfuerzo por generar un conocimiento teórico y técnico de distintas temáticas musicales obviando, en muchos casos, que la música contiene una importante carga emocional:

> "Toda música puede ser comprendida a través de diferentes medios: se puede entender a través de los argumentos, buscando el por qué ha sido compuesta con esas características; a través de los aspectos técnicos de la música, siguiendo la teoría propia de las leyes de la música; o también por la parte de las emociones, viendo lo que esa pieza musical nos transmite teniendo en cuenta que toda música es emoción y todo en la música es emoción". (Estrada-Vidal y Epelde-Larrañaga, 2020, p.58)

Para entender este apartado, hay dos conceptos que se deben aclarar: emoción real y emoción percibida (Tizón y Gómez-Martín, 2019).

Las definiciones de Tizón y Gómez Martín (2019) establecen que la emoción real y la percibida son complementarias, de forma que la emoción real se entendería como la experiencia interna de la emoción y la percibida supondría la forma en que se expresa esa emoción real.

Sin embargo, la expresión de la emoción no ocurre de forma simétrica, sino que está influida por cuestiones culturales y las habilidades comunicativas de la persona (Tizón y Gómez-Martín, 2019). Se establece pues, una brecha entre la emoción real y la percibida ante la complejidad de entender y plasmar en la realidad "los propios condicionantes ligados a la experiencia de cada individuo" (Tizón, 2017, p.205) que, en ocasiones, son inconscientes.

Conocer las implicaciones emocionales de la música se torna esencial cuando se busca generar una experiencia introspectiva concreta en el alumnado. Por esta razón, el conocimiento de la reacción emocional percibida ante distintos estilos musicales y elementos de las propias composiciones deberá tenerse en cuenta en la planificación pedagógica (Tizón y Gómez-Martín, 2019). A la hora de elegir la música a presentar en el aula, es importante tener en cuenta los antecedentes culturales y vivencias personales de los discentes, ya que tendrá una influencia importante en cómo cada uno de ellos experimente la obra y sea capaz de expresarla. Esta situación ocurre debido a que la música crea un estímulo emocional en el cerebro (emoción real) y la persona lo relaciona conscientemente con una emoción que conoce o incluso le evoca alguna imagen mental o recuerdo que, teniendo en cuenta sus vivencias previas, está ligada a una emoción determinada. Por último, se encuentra lo conocido como "contagio emocional", que es la capacidad de la persona de empatizar con la emoción de la obra y hacerla suya (Gillanders, Tizón-Díaz y Candisano-Mera, 2019).

La experiencia musical basada en la emoción no necesita de una formación concreta (Estrada-Vidal y Epelde-Larrañaga, 2020) a pesar de que sí se han observado diferencias en la manera en que un músico y un no músico percibe ciertos estímulos sonoros y las emociones que ambos experimentan (Tizón y Gómez-Martín, 2019).

Para fomentar esta experiencia musical desde un punto de vista emocional Estrada-Vidal y Epelde-Larrañaga (2020) proponen el método músico-emocional, con el que buscan mejorar las habilidades del alumnado en términos de identificación emocional a partir del trabajo de la escucha musical. Para ello, se invierte la estructura de una clase de música tradicional comenzando con una audición con los ojos cerrados, en busca de identificar las emociones que transmite la obra a través de distintos ejercicios de introspección, para luego explicar el contexto en el que fue compuesta y la emoción que el autor pretendía transmitir.

Con el método músico-emocional los autores anteriores buscan demostrar que las competencias emocionales se pueden aprender. Esto significa que, a pesar de que algún alumno pueda desarrollarlas con más facilidad por distintos motivos, todos tienen la capacidad y la posibilidad

de integrar en ellos este conjunto de saberes (Balsera-Gómez, Nadal-García y Fernández-Amat, 2017).

4. LA FORMACIÓN DEL INTÉRPRETE

Los estudios musicales, por su gran complejidad, se abordan desde la infancia para garantizar la adquisición de destrezas técnicas y artísticas interiorizadas mediante años de exposición musical donde se ha de comprender el código e interpretar individual y colectivamente repertorio de distintas épocas y estilos. La calidad del intérprete depende en gran medida de la cualificación y solidez de su formación, donde el virtuosismo adquiere gran relevancia, pero se valora también la capacidad expresiva más allá del lucimiento personal (Pascual León, 2016).

Otro aspecto al que se le debe prestar atención es la capacidad de integrar la interpretación individual en la interpretación colectiva, distinguiendo entre músicos virtuosos (prácticos) y músicos instruidos (teóricos), comprendiendo que los intérpretes pueden dominar pasajes mediante la práctica, pero transmitirlos con sentido y expresividad implica además un esfuerzo intelectual (Pascual León, 2016). Por esto, se concibe la interpretación artística desde el respeto por la multiplicidad de significados. En este sentido, se pretende conectar el deseo del compositor al adentrarse en la obra (reproducción) o bien formar parte de la obra misma desde una visión creativa de la interpretación (expresión) (Lizarazu, 2018).

Hasta el siglo XIX el compositor y el intérprete no eran figuras diferenciadas. Al disgregarse, el intérprete, subordinado al compositor que contaba con mayor estatus y reconocimiento, realiza una intermediación creativa entre compositor y oyente (Marín, 2013). Este desarrollo compositivo derivó en cambios conceptuales y estéticos musicales con ciertos rasgos rupturistas en los que hasta la puesta en escena cobra relevancia. La disciplina musical, lejos de centrarse únicamente en el conocimiento teórico, precisa de un dominio corporal con el que expresar a través del instrumento una especial sensibilidad y espiritualidad, la música implica por tanto una puesta en escena (Castaño Castaño, 2017).

Se acepta la conceptualización del *performer* como ampliación del autor en intérprete, imprescindible en el proceso creativo. Es por esto que la conexión entre intérprete e instrumento resulta un vínculo inquebrantable, pues entre ambos cohabitan satisfacciones y desengaños de gran intensidad contribuyendo a una íntima simbiosis (Lizarazu, 2018). El músico se sirve de su instrumento para expresar todo aquello que no comunica verbalmente, es una liberación espiritual que percibe su audiencia. Ese mensaje contiene, además de la idea del compositor, un efecto de potenciación sensorial que influye de forma diferente en cada oyente según su espiritualidad. Por tanto, la formación del intérprete ha de fusionar componentes técnicos, fisiológicos, emocionales y espirituales (Castaño Castaño, 2017).

La investigación centrada en la interpretación musical resulta relativamente reciente, se encuentran estudios performativos y artísticos que proporcionan publicaciones en el ámbito sonoro y emocional de la música, con una base teórica, técnica y filosófica que no siempre queda recogida en un texto. En conclusión, la tendencia actual en este campo de investigación aboga por la mejora interpretativa desde la investigación de la propia práctica musical, investigando la música desde la propia música (Martínez Peláez, 2017).

4.1 La conexión con el público

La sociedad burguesa, emergente a finales del siglo XVIII en Europa, potenció la consolidación de nuevas tendencias de consumo y socialización que se conocieron como el fenómeno de la modernidad (Cruz Valenciano, 2014). El desarrollo cultural de las sociedades modernas europeas estuvo influenciado directamente por el desarrollo del concierto en el siglo XIX y por la Ópera, pues su asistencia se convertía en un rito social que más tarde implicaría también el entretenimiento, o lo que es lo mismo, distraer por medio de la música (Beltrán, 2018). La actividad musical no se limitó en esta época a las salas de concierto ya que se programaban conciertos y diversos espectáculos en cafés, espacios públicos y urbanos de gran socialización (González Rodríguez, 2018).

Se encuentra también conexión entre la música y las representaciones teatrales, donde en los intermedios se interpretaban obras instrumentales. El gusto del público fue transformándose, inicialmente los conciertos eran vocales o instrumentales y poco a poco la demanda de oratorios y dramas cobró protagonismo (Martínez Reinoso, 2017). Conectar la escucha con lo visual dota de armonía y significatividad a la representación artística, dándole sentido musical, narrativo y perceptivo, activando la capacidad empática del público (Acevedo, 2020).

En esta época ya se valora la escucha consciente y la conexión con los oyentes proporcionándole a la música un valor artístico que va más allá del mero ornamento o acompañamiento en la sala (González Rodríguez, 2018). Además, se proporciona a la música profana el poder de disipar los malos humores (Beltrán, 2018).

El intérprete y el público se encuentran también limitados por el repertorio programado, comprendiendo al concierto en sí mismo como un acuerdo tripartito donde el programador decide las obras y los intérpretes, la viabilidad interpretativa. Estaría, por tanto, en manos de los músicos decidir si se interpreta o no esa obra y la decisión final de acudir a la sala para disfrutar de la escucha en vivo depende del público (Marín, 2013).

En las salas de concierto confluyen perfiles muy diversos, el público puede ser extremadamente exigente, contando incluso con músicos profesionales con exigencias técnicas muy elevadas; el oyente melómano con interés cultural con ciertos conocimientos sobre compositores e intérpretes; el público más emocional que busca la conexión con la experiencia artística y el oyente que no busca más allá del entretenimiento en una actitud pasiva (Adorno, 2009). Si se tuviese que resaltar un nexo de unión entre los asistentes a un concierto, no sería su conocimiento musical, ni tampoco su actitud, sino que sería su capacidad para emocionarse. En este caso, la comprensión racional presenta menor solidez que la identificación emocional, la conexión emocional con el intérprete y la obra generan empatía (Albelda y Sgaramella, 2015).

Algunos individuos buscan de forma intencionada la escucha musical para la mejora anímica, la tranquilidad o la motivación, conscientes del

poder de la música para afectar y transformar sus sentimientos. Es cierto, que la percepción musical variará conforme a la situación personal en que se encuentre el asistente. En otras circunstancias, la selección musical se realiza con el propósito de inducir al oyente hacia una conducta determinada (Campayo y Cabedo, 2016).

Se observa que el virtuosismo técnico y la calidad interpretativa no garantizan mantener el interés durante el desarrollo del concierto, incluso percibiendo cierto aburrimiento (Acevedo, 2020). Sirviéndonos del poder de la música como potenciadora de sensaciones, afectos, aspectos intelectuales, corporales y sociales, se debe proporcionar una experiencia atractiva y motivadora para el oyente (Palacios Jorge, 2015). Una modalidad de concierto donde se contemplan estos factores, son los conciertos didácticos, en los que además de la calidad musical se presta especial atención a la conexión expresiva y emocional dirigidas a la comprensión del hecho artístico musical como herramienta de la formación integral y la adquisición del gusto por la música (Marín y Domínguez, 2015).

Desde este planteamiento didáctico del concierto, se pretende educar al futuro público permitiéndole un acercamiento musical activo. Desde la selección del repertorio, la temática e incluso la narración, se facilita la conexión emocional y la identificación con el relato potenciando así el reconocimiento de las emociones propias y la empatía (Pastor Gordero, 2015). Conforme se incrementa la edad del público, se reducen los recursos extramusicales incorporados, precisamente con la intención de concentrar la totalidad de su atención en la música, algo que resulta más sencillo cuando se ha creado hábito de escucha y educación como público desde la infancia (Bravo Marín y Moya Martínez, 2017).

4.2 Formación emocional en la interpretación musical

La formación a nivel emocional y social adquiere cada vez mayor protagonismo en una actualidad en permanente cambio. Se añade a las lógicas transformaciones sociales la recientemente declarada pandemia mundial y sus consecuencias que, entre otras, han alterado el comportamiento socioemocional (Rodríguez, Gutiérrez, Quivio y Carbajal, 2020). Para la correcta gestión de situaciones como la que se ha vivido

en los últimos años debido al COVID-19, la capacidad de adaptación es una necesidad básica. En general, resultará mayor en individuos que presenten un mayor control emocional y mental para reconducir los pensamientos (García Pérez y Magaz, 2020). Es indudable que la mejora en la gestión emocional contribuirá a facilitar, además, el crecimiento individual y también el desarrollo interpersonal mejorando así la convivencia (Berrocal, Cabello y Cobo, 2017).

En los últimos años, se observa una proliferación de los programas de formación relacionados con la inteligencia emocional para adquirir herramientas de autorregulación emocional y asumir responsabilidades sobre acciones y comportamientos propios (Martínez, Rodríguez, Álvarez y Becedóniz, 2016).

La música puede comunicar emociones y éstas son percibidas y reinterpretadas por el oyente (Julin y Sloboda, 2001), los elementos musicales están seleccionados culturalmente y constituyen una comunicación de estados emocionales (Flores Gutiérrez y Díaz, 2009). El modo, el tempo, la tonalidad, el timbre o la intensidad pueden condicionar la respuesta emocional del oyente (Gómez Ariza y Bajo, 2008).

Por otro lado, la inteligencia emocional implica varios aspectos: adquirir conciencia de las emociones propias, nombrar y clasificar las emociones y la empatía emocional; la música se convierte en un recurso facilitador de reconocimiento y regulación que favorece la concienciación emocional (Bisquerra, 2017).

Existe abundante literatura sobre investigaciones desarrolladas en el ámbito emocional, sin embargo, actualmente se considera escasa la investigación que vincula competencia emocional y música (Campayo y Cabedo, 2016). Desde la teoría de los afectos hasta la actualidad, numerosos autores coinciden en la idea compartida por compositores e intérpretes de proporcionar al oyente emociones (Jiménez, 2014), incluso se ha estudiado la utilización de la música para inducir ciertos comportamientos en el oyente, Por ejemplo, la música en centros comerciales para incentivar el consumo (North y Hargreaves, 2008).

El desarrollo y expresión emocional es otra de las posibilidades que la música facilita, así como la pertenencia y cohesión en el grupo, la

reafirmación de la propia identidad, el bienestar y las relaciones sociales (Koelsch, 2015). La intensa dedicación que requiere el aprendizaje musical, implica un gran esfuerzo que se ha de mantener durante muchos años exigiendo una gran disciplina individual, algo que condiciona los comportamientos de la persona (De Contreras y Pineda, 2009). La práctica musical favorece la capacidad organizativa, la disciplina, la constancia, la responsabilidad individual y colectiva, la concentración, el logro de metas fijadas, entre otros. Aunque también proporciona modificaciones conductuales menos beneficiosas como la radicalización del pensamiento en extremos (bien o mal, sin opciones intermedias), el individualismo, la autocrítica y exigencia desmesurados y la competitividad (Campayo y Cabedo, 2016).

El aula de música ha de facilitar la expresión emocional, convirtiéndose en un espacio de percepción, expresión, comprensión y gestión emocional. Las investigaciones con base en la neurociencia otorgan gran relevancia al bienestar y la felicidad individual, considerándolo el único ambiente que permite el verdadero aprendizaje (Ospina, Pérez y Carmona, 2018). Por otro lado, la expresión emocional no siempre se verbaliza, en ocasiones se precisa el análisis en la expresión facial e incluso corporal. Para guiar al alumnado en su desarrollo musical, el docente ha de colaborar en el reconocimiento emocional, contribuyendo a equilibrar el sentir individual con la percepción externa (Gutiérrez Orenga, 2016).

En este sentido, la formación instrumental ha de partir de una perspectiva holística, aprendiendo las destrezas de su especialidad instrumental el alumnado podrá mejorar su propio conocimiento y prepararse para una contribución activa en su etapa adulta. Dicho de otra manera, el manejo emocional permitirá alcanzar bienestar personal armonizando pensamiento y comportamiento (Campayo, 2013). Este enfoque más humano del aprendizaje instrumental reducirá los problemas de ansiedad, inestabilidad, estrés y depresión que presenta el alumnado, reconduciendo el aprendizaje musical hacia una práctica más saludable física, mental y emocionalmente (Olabe, 2020).

El esfuerzo por desarrollar el bienestar psicológico y la resiliencia desde los inicios en la carrera musical mejorarán la experiencia del

alumnado. Lejos de concentrar toda la energía en un instrumento, se debe focalizar el esfuerzo docente en el cuerpo y en la mente. En el cuerpo porque es quién sostiene la sobrecarga física (Stenger, 2015) y en la salud psicológica y emocional porque permitirá el autoconocimiento y la adquisición de conciencia y perfeccionamiento mental para afrontar la formación artística (Olabe, 2020).

5. DISCUSIÓN

Como se ha presentado a lo largo de este capítulo, la educación emocional forma parte primordial en la educación del músico e intérprete que permite al mismo crear una experiencia de conexión espiritual entre la música y el público (Gómez Ariza y Bajo, 2008; Campayo y Cabedo, 2016; Gutiérrez Orenga, 2016; Olabe, 2020).

A pesar de ello, hay voces discordantes en cuanto a la psicologización terapéutica de la educación. Prieto-Egido (2018) muestra preocupación ante la predominante moda de mostrar como objetivo educativo el bienestar individual. Se argumenta que las teorías psicológicas dominantes establecen que la meta última del individuo debería ser su propia salud y su propio confort. Sin embargo, el autor sostiene que la educación "no se reduce solo al individuo, sino que refieren al sujeto en relación con el mundo, con los otros" (p.305). Sin embargo, no hay que olvidar que la inteligencia emocional (y, por tanto, la educación emocional) suponen la formación del individuo en el conocimiento de las emociones propias, pero también en el desarrollo de habilidades de relación con los otros (Gardner, 1993; Goleman, 1996; Bisquerra, 2017). Por tanto, la educación emocional como tal no es la causante del planteamiento individualizador de las teorías emocionales dominantes.

Por otro lado, observa cómo el giro hacia la individualización ocurre con el aumento de teorías emocionales terapéuticas inspiradas por el sistema económico capitalista cuyo objetivo es la búsqueda rápida del bienestar individual. Esto se observa en el uso simplificado e inexacto de teorías como las mencionadas en el artículo, así como aquellas relacionadas con la psicología positiva, donde se establece a la persona como único referente para el entendimiento de sí mismo en búsqueda

de un ideal de bienestar constante inalcanzable que genera, por consiguiente, el rechazo de aquello que aleja a los sujetos del ideal (Prieto-Egido, 2018). Por tanto, les proporciona una experiencia humana limitada y que generará problemas emocionales a largo plazo.

Es por esto por lo que se busca revisar la importancia de la inteligencia emocional en educación, siempre desde un punto de vista pedagógico y valorando tanto la experiencia individual como la colectiva.

Por otro lado, se valora la dificultad de investigar a nivel pedagógico, psicológico y musical la experiencia emocional tanto de alumnos como de docentes. El mundo emocional individual y colectivo está influido por infinidad de variables, algunas fácilmente controlables, otras no. Es por eso, que la neurociencia busca entender en profundidad la experiencia cognitiva desde un punto de vista psiconeurobiológico (Tizón Díaz, 2016). Por esta y otras razones relacionadas con las diferencias entre los propios idiomas o experiencias previas de los sujetos, la medición emocional su torna compleja a nivel psiconeurobiológico (Tizón Díaz, 2016). A pesar de las dificultades, sí existe una gran necesidad de proseguir con la investigación emocional en la formación del intérprete y en educación en general, ya que se puede observar una poderosa influencia entre la vida emocional del alumno, el contexto emocional y su capacidad y predisposición al aprendizaje.

Existe otro debate dentro de la investigación en la formación del intérprete que busca entender si es necesaria la exposición al mundo emocional del alumno de forma directa, o debe prevalecer la formación estética musical (Lian, 2020; Bonastre, Muñoz y Timmers, 2017; Carlini Zorzal, 2020). Se concluye de la lectura de los diversos artículos, que ambas (estética musical y formación emocional) deben trabajar de la mano para lograr una formación donde el intérprete pueda entender la música de forma suficientemente profunda, como para representar la obra de forma equilibrada para generar esa experiencia compleja emocional y espiritual al público.

6. CONCLUSIONES

Se concluye, por tanto, que existe una relación directa entre la formación del intérprete y el desarrollo de competencias emocionales tanto individuales como colectivas (Campayo y Cebedo, 2016). Como se argumenta a lo largo del capítulo, la formación musical debe tener una visión holística donde el alumnado adquiera facilidad en la gestión emocional y su canalización a través del acto interpretativo. Sin embargo, esta emoción debe estar equilibrada con la estética correspondiente a la época y las indicaciones del autor. De esta manera, se podrá lograr la experiencia emocional que busca el público indiferentemente de su conocimiento y formación musical previa.

Por otro lado, la experiencia de la interpretación colectiva y la actitud del docente ante las posibilidades del alumnado, son una fuente fundamental para lograr la creación de un ambiente formativo emocionalmente que permita el desarrollo de actitudes resilientes en el alumnado.

Como se ha expuesto anteriormente, la bibliografía dedicada al entendimiento de esta pedagogía emocional en las clases de instrumento y formación del intérprete es muy limitada. La necesidad tener en cuenta el mundo emocional del alumno y cómo esto se puede equilibrar a la hora de enseñar la técnica y el desarrollo de la musicalidad y estética musical, siguen siendo un campo de investigación abierto dentro de esta línea. La necesidad de los docentes de especialidades instrumentales de comprender las necesidades formativas del intérprete crea la necesidad de proseguir con la investigación en pedagogía emocional en la formación musical.

8. REFERENCIAS

Acevedo, L.C. (2020). Un concierto para todos. Análisis sobre las variables existentes para la construcción de un recital de grado en Canto Lírico. *Ricercare, 12*,48-63.

Adorno, T.W. (2009). *Introducción a la sociología de la música*. Akal.

Albelda, J. y Sgaramella, C. (2015). Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico. *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment, 6*(2), 10-25.

Balsera Gómez, F.J., Nadal García, I. y Fernández Amat, M.C. (2017). Pedagogía emocional y música. *Eufonía: Didáctica de la música, 71*, 22-29.

Barrios Tao, H y Peña Rodríguez, L.J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y educadores, 22* (3), 487-509.

Barrios Tao, H. y Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos, 1*, 362-382.

Beltrán, L. (2018). Los conciertos en Barcelona (1760-1808): el doble estreno de La Creación de Haydn en contexto. *Cuadernos de música iberoamericana, 31*. Universidad Complutense de Madrid.

Berrocal, P., Cabello, R. y Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (88)*, 15-26.

Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía Didáctica de la música, 71,* 43-48.

Bonastre, C., Muñoz, E. and Timmers, R. (2017) *Conceptions about teaching and learning of expressivity in music among Higher Education teachers and students.* British Journal of Music Education

Bravo Marín, R. y Moya Martínez, M.V. (2017). La Banda Sinfónica Municipal de Albacete y su vertiente educativa: los conciertos didácticos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32*, 111-125.

Cabrera García, V.E. et al. (2016). Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. *Psicología Escolar Educativa, 20* (3), s.p.

Campayo, E.A. (2013). El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical. *Fórum de Recerca, 18*, 423-440.

Campayo, E. A., y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista*

Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 13, 124-139.

Carlini Zorzal, R. (2020). Emotion-related words and emotional analogies as teaching strategies for expressivity. *Research studies in music education, 1*-5.

Castaño Castaño, P.M. (2017). El intérprete musical como artista escénico contingencia intrínseca entre ontología y poética de la música. *Artes, 23*, 28-34.

Chemi, T., Davy, S.G. y Lund, B. (2017). *Innovative pedagogy: A recognition of emotions and creativity in education*. Sense publishers.

Cook, N., y Dibben, N. (2010). Emotion in Culture and History. Perspectives from Musicology. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.). *The Handbook of Music and Emotions.* Oxford: Oxford University Press.

Cruz Valenciano, J. (2014). El surgimiento de la cultura burguesa. Personas, ciudades y hogares en la España del siglo XIX. *Siglo XXI*, 10-11

De Contreras, A. y Pineda, J. (2009). Reflexiones en cuanto a la organización de la práctica instrumental. http://musicalia-digital.blogspot.com.es/2009/02/tecnicas-de-estudio-para-el-guitarrista.html

Estrada Vidal, L.I. y Epelde Larrañaga, M.A. (2020). Modelo Músico-Emocional aplicado a la diversidad cultural: Identificación y gestión de emociones a través de la música en los centros escolares. *European Scientific Journal, 16* (41), 53.71.

Estupiñan Ricardo, J., Cherrez Cano, I. M., Intriago Alcívar, G. C., & Torres Vargas, R. J. (2017). Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional. La gestión pedagógica en el contexto de la formación profesional. *Didasc@lia: Didáctica y educación, 7* (4), 207-214.

Farrington, C. y Shewfelt, S. (2020). How arts education supports social-emotional development: A theory of action. *State education standard, 20* (1), 31-35.

Flores-Gutiérrez, E., & Díaz, J. L. (2009). La respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. *Salud Mental, 31,* Pp. 21-34

García Díaz, A. (2020). Teoría de la compasión y la comunicación para la integración y la paz: una revisión teórica. *Comunicación, cultura y política, 11*, 1-21.

García Pérez, E. M., & Magaz, A. (2020). *PIE - COVID19: Perfil de Impacto Emocional de la COVID19.* División de Investigación y Estudios Grupo ALBOR-COHS

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences.* Basic Books.

Gillanders, C., Tizón Díaz, M. y Candisano Mera, J.A. (2019). Música y emociones: Pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. *Hakademos: Revista educativa digital, 26*, 48-57.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional.* Editorial Kairós.

Gómez-Ariza, C. J., y Bajo, M. T. (2008). Cognición musical. En D. Alonso, A. Estévez & F. Sánchez-Santed (Eds.). *El cerebro musical* (pp. 97-119). Almería: Universidad de Almería.

González, N.I. (2016). Autoestima y apoyo social: La resiliencia en niños con y sin depresión. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*. 1-8.

Guardado Carrete, M., Mancera-Valencia, F., Romero Gutiérrez, R.I. (2016). Pedagogía de las emociones: Las potencialidades de la enseñanza afectiva en un entorno urbano marginal. *Revista electrónica científica de investigación educativa, 3* (1), 171-177.

Gutiérrez Orenga, A. (2016). Estudio sobre la motivación en la clase de instrumento musical. Una aplicación práctica en el aula de trompa. Trabajo Fin de Máster. Universidad Jaume I.

Jiménez, F. (2014). Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional. In La Música: Productora y Canalizadora de Emociones en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Experiencia en un Centro de Educación Infantil. Pp. 237–248. Facultad de Educación de Ciudad Real.

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research.* New York: Oxford University Press.

Koelsch, S. (2015). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences., 1337*(1), 193–201.

Lian, Z. (2020). Research on Aesthetic education in instrumental music teaching. *Journal of Literature and art studies, 10* (5), 435-439.

Lizarazu, H. (2018). Extended performer: evolución y cambio de rol del intérprete musical: hacia una música expandida. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas, 12*/2018, 14, Número 1.

Marín, M.A. (2013). El musicólogo como programador. Retos actuales de la programación musical. *Música Docta, 3*, 71-74.

Marín, M. A, y Domínguez, I. (2015). Aprender por objetivos: un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March. *Eufonía, Didáctica de la Música 64,* 29-38.

Martínez Peláez, A. (2017). *Investigar en creación e interpretación musical en España.* Dyckinson.

Martínez Reinoso, J. (2017). La instauración del concierto público en Madrid (1767-1808). Tesis Doctoral. Universidad de La Rioja

Martínez, R., Rodríguez, B., Álvarez, L., & Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 111-117.

North A. &Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music.* New York: Oxford University Press.

Olabe, M.N. (2020). *Los beneficios del Yoga y la Meditación para el aprendizaje de un instrumento musical*. Escola Superior de Artes Aplicadas.

Ospina, Y.A., Pérez, L.J. y Carmona, D.M. (2018). El juego. Una estrategia para fortalecer el vínculo emocional. Universidad del Tolima. Instituto de Educación a Distancia Idead. Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Palacios Jorge, F. (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Eufonía, Didáctica de la música 64*, 7- 18.

Pascoe, M.C., Hetrick, S.E. y Parker, A.G. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth, 1*, 104-112.

Pascual León, N. (2016). *La interpretación musical en torno a 1750 estudio crítico de los principales tratados instrumentales de la época a partir de los contenidos expuestos en la "Violinschule" de Leopold Mozart*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Pastor Gordero, P. (2015). La educación musical de las orquestas. *Eufonía, Didáctica de la Música, 64,* 5-6.

Patterson, T. y Joseph, S. (2013). Unconditional positive self-regard en *The Strength of Self-Acceptance* (pp. 93-106). Springer.

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical, 14*, 109-127.

Polydore, C. (2021). Instructor unconditional positive regard as inclusive practice in a pandemic world (Conferencia online). East Illinois University.

Prieto Egido, M. (2018). La psicología de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI, 21* (1), 303-320.

Purswell, K.E. y Bratton, S.C. (2018). Children's experiences in the therapeutic relationship: development and validation of a self-report measure. *The journal of humanistic counceling, 57* (2), 82-102.

Quintin, E.M. (2019). Music-evoked reward and emotion: Relative strengths and response to intervention of people with ASD. *Frontiers in Neural Circuits, 13* (49), s.p.

Rickenmann, R, (2016). La construcción social de las emociones estéticas: análisis de los procesos de formación de instrumentistas. *Pensamiento, palabra y… obra, 16*, 62-79.

Rodríguez, L., Gutiérrez, R., Quivio, R. y Carbajal, Y. (2020). COVID-19: Frecuencia de temores en condiciones de cuarentena y aislamiento social, en una muestra de adultos de la Ciudad de Lima. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad, Nº 1*(15), 5-22.

Rodríguez Meléndez, Y.C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*.

Roth, G., Kanat-Maymon, Y. y Assor, A. (2015). The role of unconditional parental regard in autonomy-supportive parenting. *Journal of Personality, 86* (6), 716-725.

Stenger, J. (2015) Lesiones musculoesqueléticas asociadas a la interpretación musical: su comprensión y clínica. Una exploración situada en la Psicología. Universidad de la República de Uruguay.

Sutcliffe, R., Rendell, P. G., Henry, J. D., Bailey, P. E., & Ruffman, T. (2017). Music to my ears: Age-related decline in musical and facial emotion recognition. *Psychology and Aging, 32*(8), 698–709.

Tizón Díaz, M.A. (2016). Investigación en música y emociones: Problemas y métodos. *Musicaenclave, 10* (2).

Tizón Díaz, M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical, 14*, 213-237.

Tizón, M. y Gómez-Martín, F. (2019). La influencia del estilo musical en la emoción percibida. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical, 17*, 85-108.

Tsaklagkanou, L.A.A. y Creech, A. (2016). Una orquesta juvenil incluyente. *Revista internacional de Educación Musical, 4*, 85-94.

Walker, J., Palacios, C. (2016). A pedagogy of emotion in teaching about social movement learning. *Teaching in Higher Education, 21* (2), 175-190.

Wilkins, P. (2000). Unconditional positive regard reconsidered. *British Journal of Guidance and Counselling, 28*(1), 23-36.

Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entangelment between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural studies of Science Education, 11*, 539-550.

EMOCIÓN Y SIGNIFICADO EN EL ROMANTICISMO MUSICAL, Y SU EFECTO EN EL OYENTE

PABLO GONZÁLEZ RAZÁBAL
Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA)

1. INTRODUCCIÓN

¿Consigue la música del Romanticismo expresar e inducir emociones y representar significados? Mientras otras disciplinas artísticas poseen una forma más directa de representar la realidad (como las artes plásticas o dramáticas) la música, por su naturaleza a priori abstracta, emplea para ello recursos menos directos. Estas representaciones parecen ser fácilmente perceptibles si se tiene una formación musical previa, pero ¿es tan evidente para el público aficionado? ¿Consigue realmente la música este objetivo por sí sola, o por el contrario necesitamos un soporte extramusical para comprender su intencionalidad?

Para dar respuesta a estas cuestiones, se presenta un estudio empírico a continuación sobre la percepción de emociones y significados musicales en oyentes con y sin formación musical previa. Además, se estudia la perspectiva de una pequeña muestra de público para conocer cuáles son sus necesidades a la hora de escuchar música clásica e interpretar las emociones y significados presentes en esta. Todo ello persigue la finalidad de dar la oportunidad a oyentes con diferentes niveles de formación musical de transmitir lo que les expresa la música con libertad y, de esta manera, extraer conclusiones que permitan elaborar propuestas didácticas y divulgativas que incentiven el gusto por la música clásica.

Nos centramos en la música clásica[123] del periodo del Romanticismo debido a que es un estilo marcado por obras de alto contenido expresivo

[123] A lo largo del escrito, al referirnos a la música, nos referiremos concretamente a la tradición musical occidental y europea, con cierto enfoque hacia la música clásica. El autor es consciente de

y emocional, debido en parte al desarrollo del género programático por su fuerte función expresiva y representativa de la música. También conviene aclarar que nos centramos exclusivamente en la música instrumental por no estar condicionada por un texto como la música vocal; y en la música sinfónica, posiblemente la más programada en salas de conciertos y la más cercana al público.

1.1 Estado de la cuestión

Al tratar el tema de la emoción en la música, resulta imprescindible tratar algunos conceptos clave En primer lugar, como, por ejemplo, qué es la emoción. Resulta algo difícil de definir, pero tomaremos la descripción proporcionada por Juslin y Laukka (2004), que definen las emociones como reacciones relativamente breves e intensas hacia cambios en el entorno.

También es importante marcar la diferencia entre dos procesos, la percepción de emociones y la inducción de emociones. Entendemos por percepción "todos los casos en los que un oyente percibe o reconoce emociones en la música (…) sin sentir él mismo necesariamente una emoción" (Juslin y Sloboda, 2010, p. 10). De esta manera, el oyente es capaz de percibir unas emociones representadas por la música. Por otro lado, inducción "se refiere a todos los casos en los que la música suscita una emoción en un oyente" (Juslin y Sloboda, 2010, p. 10) "y por tanto produce una emoción sentida" (Tan et al., 2018, p. 242). Resulta interesante determinar si dichas emociones sentidas difieren de las emociones percibidas, ya que según Juslin y Laukka (2004) cabe esperar una tendencia a que las emociones sentidas sean, en concreto, emociones positivas, consecuentes del gusto por escuchar música, mientras que las percibidas oscilan entre emociones positivas o negativas.

En investigaciones anteriores sobre emoción en la música se han empleado diversos modelos de clasificación de las emociones. En la Figura

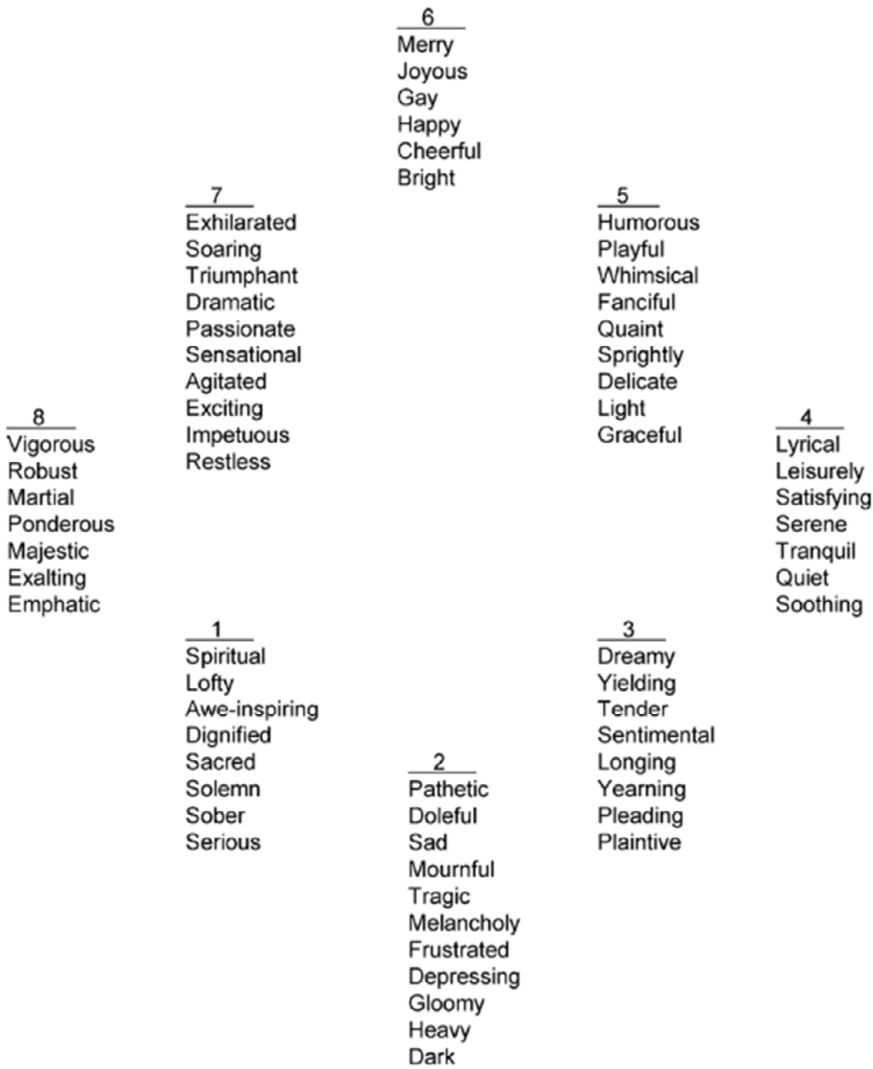
la diversidad de obras musicales existentes en diferentes culturas y momentos históricos, y no pretende realizar una generalización sino proponer unas premisas a partir de las cuales iniciar la investigación. El término música clásica en ningún caso hace referencia a la música perteneciente al estilo del Clasicismo (s. XVIII) sino al género culto que se desarrolló durante varios siglos (del s. XVII al s. XX aprox.), centrándose principalmente en el estilo del Romanticismo (s. XIX).

1 vemos uno de los más influyentes, el Reloj de los Adjetivos empleado por Hevner (1936, citado en Rigg, 1964; y en Tan et al., 2018, pp. 242-243), que dio lugar posteriormente al modelo de Schubert (2003) (Tabla 1), del cual se deriva el modelo que emplearemos en nuestra investigación (Tabla 2).

Por otro lado, al hablar de significado en la música nos referiremos en este trabajo a un significado semántico, es decir, "la forma en que un sistema de símbolos particular (notas musicales, o palabras en el lenguaje) da lugar a asociaciones fiables a objetos fuera del sistema de símbolos" (Tan et al., 2018, p. 229). De esta forma, lo diferenciaremos de otros significados que el autor es consciente de que están presentes en la música, como significados intelectuales y formales, significados emocionales, significados estéticos o significados sociales, morales, políticos y personales.

A pesar de que en la escucha cotidiana podemos afirmar que la música parece estar contando algo por sí misma, muchos autores consideran que la música solo es capaz de expresar un significado mediante elementos extramusicales, como la letra en la música vocal o la escenografía en la música dramática, títulos sugerentes, notas al programa, citas y referencias, etc. (Ball, 2010; Rigg, 1937; Tan et al., 2018). Sin embargo, otros autores sí creen que la música pueda expresar un significado gracias a la relación que existe entre la música y el lenguaje hablado y la prosodia (Ball, 2010; Díaz, 2010; Watt y Ash, 1998). Otros consideran que la música guarda similitud con otras artes y es capaz de crear mundos ficticios a través de la imaginación, como sucede en la pintura abstracta (Walton, 1994), o de representar acciones humanas siguiendo mecanismos similares a los empleados en la narrativa y el drama (Levinson, 2004; Maus, 1988, 1991).

FIGURA 1. *Reloj de los adjetivos empleado por Hevner (1936).*



Fuente: reproducido en *Psychology of Music. From Sound to Significance* (p. 243), por Tan et al., 2018, Routledge.

TABLA 1. *Categorías emocionales según Schubert (2003).*

Cluster	Emotions
1	Bright, cheerful, happy, joyous
2	Humorous, light, lyrical, merry, playful
3	Calm, delicate, graceful, quiet, relaxed, serene, soothing, tender, tranquil
4	Dreamy, sentimental
5	Dark, depressing, gloomy, melancholy, mournful, sad, solemn
6	Heavy, majestic, sacred, serious, spiritual, vigorous
7	Tragic, yearning
8	Agitated, angry, restless, tense
9	Dramatic, exciting, exhilarated, passionate, sensational, soaring, triumphant

Fuente: reproducido de *La influencia del estilo musical en la emoción percibida* (p. 30) (Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos], por Tizón Díaz, M. A., 2015, TESEO

TABLA 2. *Categorías emocionales empleadas en la investigación.*

A	Alegre, feliz, brillante, jubiloso
B	Gracioso, juguetón, caprichoso, ligero
C	Calmado, delicado, elegante, callado, relajado, sereno, reconfortante, tranquilo
D	Sentimental, de ensueño
E	Triste, trágico, oscuro, deprimente, pesimista, melancólico, apenado
F	Pesado, majestuoso, sagrado, serio, espiritual, vigoroso, solemne
G	Agitado, enfadado, dramático
H	Emocionante, eufórico, apasionado, sensacional, triunfal
I	Tenso, asustado, aterrorizado, miedoso, inquieto, de suspense, lúgubre

Fuente: elaboración propia

Por último, algunos autores consideran que la relación entre tener una formación musical previa y una mejor percepción de emociones y significados en la música es muy cuestionable (Balkwill y Thompson, 1999; Tizón Díaz, 2015, pp. 40-42 y 45-47). Esto plantea que la

formación musical, arraigada en la teoría musical y el análisis, no tiene suficientemente en cuenta la perspectiva emocional y de significado (Woody y Burns, 2001). Un cambio de perspectiva no solo sería esencial para los músicos en formación, sino que serviría para potenciar el gusto por la música clásica y hacerla accesible a oyentes legos, lo cual supone el principal punto de partida para nuestra investigación.

Tras realizar este estudio previo, nos encontramos con numerosas investigaciones dedicadas al estudio de la emoción en la música, pero no tantas dedicadas a la percepción de significados musicales. Por ello, este proyecto pretende, en cierta manera, aportar dos enfoques innovadores que consideramos de gran interés. Por un lado, en nuestra investigación se emplean obras musicales completas en lugar de pequeños fragmentos descontextualizados extraídos de obras mayores o creados ex profeso, como es habitual encontrar en investigaciones anteriores. Por otro lado, se da un enfoque prioritario al contenido semántico de la música como objeto de estudio junto al contenido emocional.

2. OBJETIVOS

2.1 Interrogantes

Algunos de los interrogantes a los que se pretende dar respuesta han sido vislumbrados más arriba en la introducción. Sin embargo, antes de abordar los resultados, conviene concretar los objetivos que se plantean para esta investigación.

El principal interrogante que surge es si distintas obras musicales del s. XIX son capaces de representar o hacer sentir emociones y expresar significados en el público. De este interrogante principal se siguen otros interrogantes tales como: ¿coincide la emoción percibida con la emoción sentida? ¿Y qué nivel de consenso de respuestas existe entre diferentes oyentes? ¿Cómo influye la formación musical previa en la comprensión del significado musical: ¿es necesaria para reconocer ciertos elementos musicales (Sloboda, 1991), o por el contrario no existe una gran diferencia relevante entre oyentes con y sin formación (Rigg, 1937)? ¿Qué consecuencias tiene el condicionamiento a través de unas

notas explicativas de la obra musical, como Por ejemplo, de un programa de mano? ¿Son favorables o limitan la experiencia del oyente? ¿Qué recursos tiene la música para comunicarse y hasta qué punto son eficaces? Y, en último lugar, ¿cuál es el nivel de conocimiento del público general de la música clásica y cuáles son sus necesidades para poder mejorar su experiencia en un concierto? Todos estos interrogantes dan lugar a los siguientes objetivos.

2.2 Objetivo principal y objetivos secundarios

Para esta investigación, nos planteamos como objetivo principal determinar si la música del Romanticismo es capaz de expresar e inducir emociones, y representar significados, en diferentes oyentes.

Dado que este interrogante ha sido abordado en otras investigaciones anteriores, nos hemos marcado como objetivos secundarios estudiar una serie de cuestiones relacionadas con cómo se produce ese impacto de las emociones y los significados transmitidos por la música en el oyente:

1. Observar si existen coincidencias entre las emociones percibidas y las sentidas.
2. Valorar el nivel de consenso entre diferentes oyentes al transmitir emociones y significados percibidos en una misma obra y ver su coincidencia con el significado intencionado por el compositor.
3. Analizar las consecuencias que tiene el condicionamiento mediante notas explicativas de la obra.
4. Observar la influencia de la formación musical previa en la comprensión de significados musicales.
5. Detectar la eficacia de algunos recursos expresivos presentes que emplea la música, descritos en el marco teórico. Dichos recursos son:
    a. La emulacifón por parte de la música de acciones humanas (Levinson, 2004; Maus, 1988).

b. La forma musical, la ordenación temporal de las secciones de una composición, tratamientos cíclicos y el crecimiento del discurso hacia posibles clímax (Ball, 2010; Maus, 1991; Meyer, 1956; Sloboda, 1991).
c. La generación de un sentimiento de empatía en el oyente hacia las emociones expresadas en la música (S. Davies, 1980).
d. La referencialidad, la relación del material musical con material extramusical y la transversalidad con otras disciplinas artísticas (Ball, 2010; J. B. Davies, 1978; Levinson, 2004; Maus, 1988, 1991; Tan et al., 2018; Walton, 1994).

6. Comprender las necesidades del público en función de su nivel de conocimiento previo de la música clásica con la finalidad de proponer una serie de mejoras en la formación y divulgación musical y la organización de conciertos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la prueba

Para esta investigación se diseñó una prueba en la cual los participantes escuchan 4 obras de música clásica mientras responden a un cuestionario. Por cada una de las obras, se les formularon 5 preguntas:

1. ¿Conoce esta obra?[124]
2. ¿Qué emoción (o emociones) expresa la música?
3. ¿Qué emoción (o emociones) siente con la música?
4. ¿Qué significado tiene la música?

Más una 5ª pregunta variable en función de la obra de música clásica, que evaluaría la efectividad de alguno de los recursos musicales concretos de cada obra.

[124] Esta pregunta presenta 3 opciones ("Sí", "Me suena, la he escuchado alguna vez", "No") y, en caso de conocerla, se pide especificar el título y el autor para corroborarlo.

Además, se emplearon 3 modelos diferentes de cuestionario que se repartieron de forma equitativa entre los participantes, cada uno presentando una forma de condicionamiento diferente en lo que respecta al significado de la obra:

- En el Modelo A, los participantes no reciben ninguna información adicional sobre la obra que están escuchando.
- En el Modelo B, se presenta a los participantes hasta 3 opciones múltiples acerca del significado de la obra. En cada ejemplo, una de las opciones coincide con el significado intencionado por el compositor. Se pide a los participantes que escojan la opción que consideren más acertada (o ninguna si consideran que ninguna es adecuada) y justifiquen su elección.
- En el Modelo C, los participantes pueden leer el título y el autor de la obra junto con un breve texto explicativo y deben valorar su conformidad con este.

Finalmente, se pide a los participantes que clasifiquen sus respuestas a las preguntas sobre emociones en las categorías de emociones[125] que aparecen en la Tabla 2 (ver más arriba 1.1. Estado de la Cuestión). Seguidamente, se les realiza una serie de preguntas abiertas en las que valoran su experiencia de escucha.

3.2 Ejemplos escogidos

En la Tabla 3 podemos ver el listado de los ejemplos musicales empleados en esta investigación. Su selección resultó fundamental para la prueba. Decidimos centrarnos en el periodo del Romanticismo, entendido como estilo histórico que se suele situar en el segundo tercio del s. XIX, por ser un estilo marcado por obras con un alto contenido emocional y expresivo, en especial gracias al desarrollo del género programático. Las obras empleadas fueron seleccionadas por diversas causas

[125] Dichas categorías son una traducción de las categorías utilizadas por Schubert (2003) (ver más arriba 1.1. Estado de la Cuestión). Además de hacer algunas reagrupaciones menores por diferencias lingüísticas, el cluster 7 se incluyó dentro del 5 por su similitud (como está dispuesto en Hevner (1936)) y se añadió una nueva categoría "I", a raíz de una necesidad identificada por los participantes de la prueba piloto (ver más abajo 3.4. Cronología de la investigación).

como su importancia histórica en el desarrollo del género programático, la relevancia de estas obras en investigaciones anteriores, su alto contenido expresivo, y el atractivo que pueden tener para oyentes no acostumbrados a escuchar música clásica. Todos los participantes escucharon las mismas obras en el mismo orden, distribuido así con el objetivo de despertar y mantener la atención en el oyente, y simular la escucha en un concierto típico de un auditorio, salvando las distancias.

TABLA 3. *Ejemplos musicales empleados en la investigación.*

Ejemplo 1) Liszt	*Vals de Mefisto nº 1 "El baile en la taberna del pueblo" S.110/2*
Ejemplo 2) Tchaikovsky	*Romeo y Julieta, Obertura-Fantasía TH 42*
Ejemplo 3) Brahms	*Sinfonía nº 3 en Fa Mayor Op . 90 III. Poco allegretto*
Ejemplo 4) Berlioz	*Sinfonía Fantástica Op . 14 V. "Sueño de una noche de Sabbat"*

Fuente: elaboración propia

3.3 Descripción de la muestra

La muestra empleada para la investigación cuenta con 39 participantes. Del total, 18 son hombres, 20 mujeres y un participante definió su género como no binario. Todos los participantes tienen entre 18 y 66 años, y la media de edad de la muestra es de 33 años. El 56% de los participantes son estudiantes en etapa de formación, el 36% son profesionales en el ámbito laboral y del 8% restante dos participantes están jubilados y uno desempleado. En el presente estudio no se tendrá en cuenta la relación entre el género de los participantes y las respuestas aportadas por no ser dicha relación parte del objeto de estudio[126], ni la edad o madurez de estos debido a que, a causa del canal empleado para la difusión de la búsqueda de participantes, la muestra posee cierto desequilibrio hacia una mayoría de población joven. La investigación se lleva a cabo en Zaragoza, España.

La mayor parte de los participantes posee un perfil caracterizado por un interés hacia la cultura, el arte, y en ocasiones, la música, en particular,

[126] Además, algunos autores plantean que el género no supone un factor determinante en la escucha de música desde una perspectiva emocional (Tizón Díaz, 2015, pp. 43-45).

la clásica. Además, se establecieron 4 grupos para clasificar el nivel de formación musical de los participantes de la siguiente forma: en el grupo "s" se encuentran aquellas personas que estudian o han estudiado en un conservatorio superior; en el "a", las que han recibido formación musical a través de conservatorios profesionales o academias, o tienen una formación universitaria directamente relacionada con la música; el grupo "b" recoge a los participantes que tienen un contacto amateur con la música o son aficionados a la música clásica; y los participantes del grupo "c" no tienen una formación musical previa.

3.4 Cronología de la investigación

En primer lugar, se realizó una prueba piloto con unos pocos participantes de confianza que sirvió para evaluar la eficacia de la prueba. Además de corroborar que el problema estudiado se manifestaba en ese pequeño entorno, se realizaron algunos cambios en la prueba definitiva, como reducir la duración de la prueba, suprimir uno de los ejemplos propuestos inicialmente, añadir la categoría I a las categorías emocionales empleadas y otras cuestiones menores de redacción del cuestionario.

La prueba se realizó en un formato online mediante varias sesiones de videoconferencias. El autor se aseguró de que cada participante pudiera realizar la prueba en una situación de concentración adecuada e igual para todos, alejado de distracciones y sin recibir ningún condicionamiento externo a la prueba.

En cuanto al análisis de los datos, a pesar de que el cuestionario es una herramienta asociada al paradigma cuantitativo de la investigación, en esta investigación se ha optado por utilizar un método mixto que combine los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Por tanto, las preguntas del cuestionario aportan en su mayoría respuestas libres y todos los datos que serán analizados de forma cualitativa.

4. RESULTADOS

En este apartado se expondrán los resultados obtenidos en esta investigación, y lo haremos presentándolos ordenados en función de los objetivos secundarios que nos habíamos marcado para este proyecto.

4.1 Coincidencia entre emociones percibidas y sentidas

Si observamos, en las Figuras 2 a 5, los resultados obtenidos al señalar las categorías de las emociones percibidas y sentidas en cada ejemplo musical vemos que no aparece dicha diferenciación. Ello se manifiesta en la coincidencia del contorno general de las barras correspondientes a cada tipo de respuesta en los gráficos y en que la diferencia entre cada pareja de respuestas suele ser mínima, menor del 10% en prácticamente todos los casos e incluso llegando a ser igual al 0% en algunos. Además, los participantes no mostraron una clara diferenciación entre estas en sus respuestas abiertas mientras que, sin embargo, sí manifestaron cierta dificultad para poder diferenciarlas. Por lo tanto, estos dos procesos no son tan diferentes como muestran otros autores, sino que guardan bastante relación.

FIGURA 2. *Categorías de emociones en el Ejemplo 1) Liszt.*

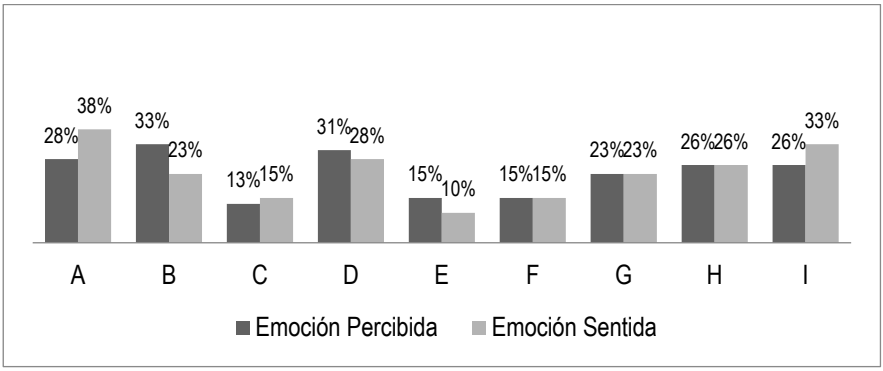


FIGURA 3. *Categorías de emociones en el Ejemplo 2) Tchaikovsky.*

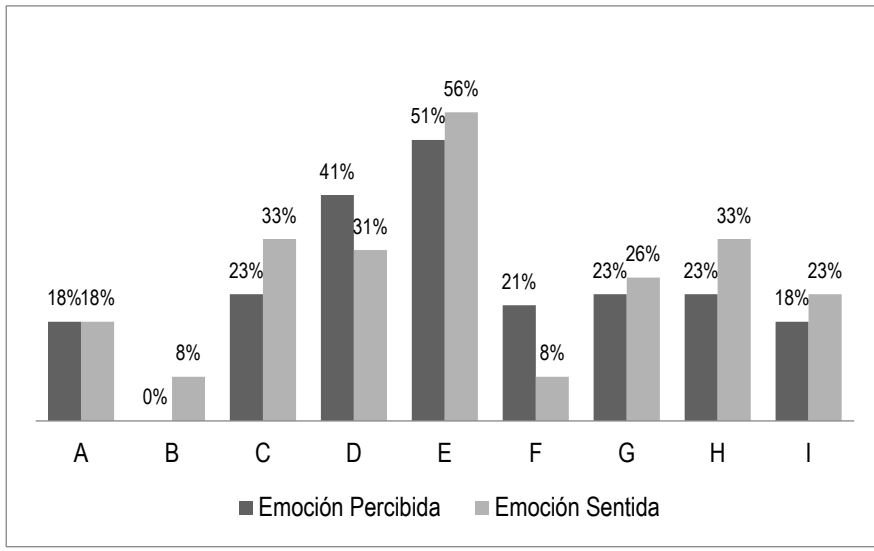


FIGURA 4. *Categorías de emociones en el Ejemplo 3) Brahms.*

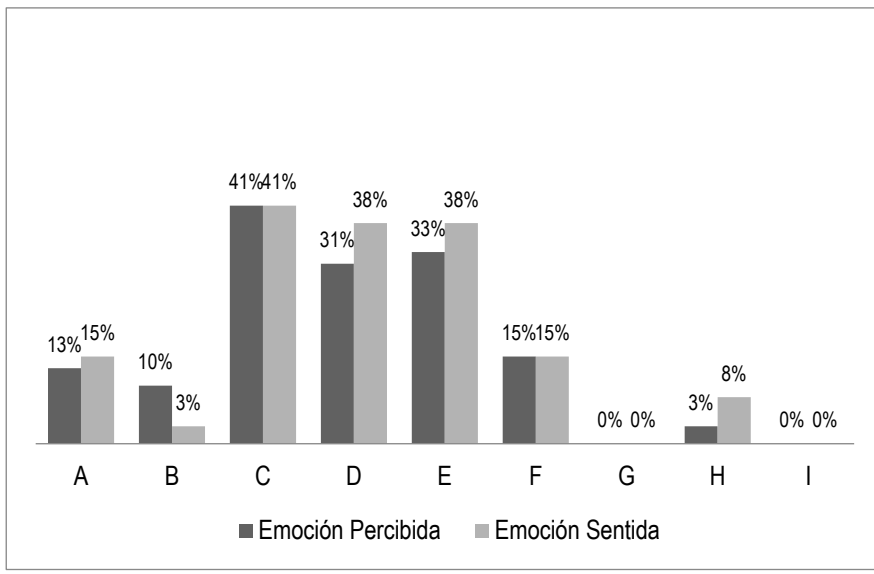
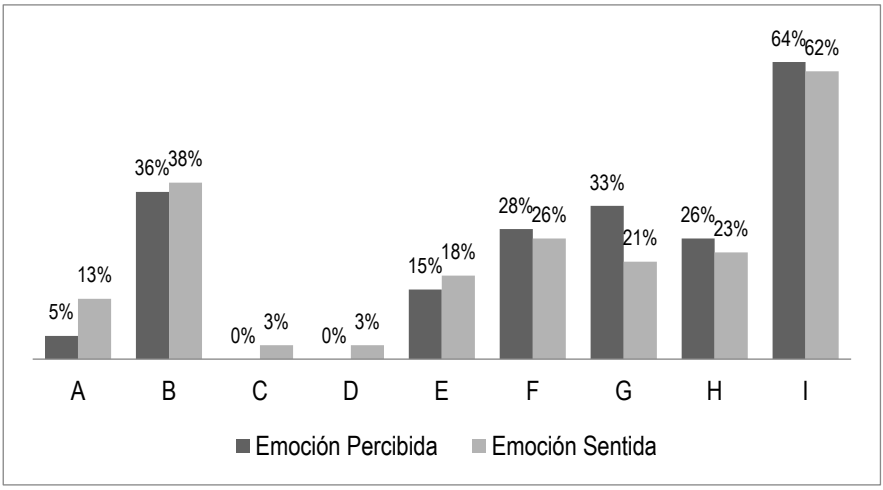


FIGURA 5. *Categorías de emociones en el Ejemplo 4) Berlioz.*



Nota: A. Alegre, feliz; B. Gracioso, juguetón; C. Calmado, tranquilo; D. Sentimental, de ensueño; E. Triste, trágico; F. Solemne, majestuoso; G. Enfadado, dramático; H. Emocionante, Apasionado; I. Tenso, aterrorizado
Fuente: elaboración propia

4.2 Consenso en la percepción de emociones y significados

Si observamos de nuevo las Figuras 2 a 5 vemos que efectivamente existe cierto consenso entre los diferentes participantes al percibir y sentir algunas emociones determinadas por encima de las demás, en menor medida en el Ejemplo 1) Liszt, en mayor medida en los otros tres ejemplos.

- Ejemplo 1) Liszt (Figura 2): observamos una distribución de respuestas muy homogénea. Todas las categorías de emociones aparecen mencionadas casi por igual y ninguna se erige como más destacada. Ello indica que el ejemplo representa e induce una gran variedad de emociones y que no hay apenas coincidencia entre los participantes.

- Ejemplo 2) Tchaikovsky (Figura 3): en este ejemplo la distribución de respuestas muestra un comportamiento más claro. La categoría E (emociones relacionadas con la tristeza) surge como la emoción más percibida y sentida, señalada por más

del 50% de los participantes, seguida de otras bastante similares como la categoría D (lo sentimental), la H (euforia, pasión) y la C (calma y tranquilidad). Por ello, en este ejemplo sí existe cierta coincidencia entre los participantes, a pesar de que el resto de categorías aparecen bastante señaladas (en torno al 20%), consecuencia de nuevo de una gran diversidad de emociones presentes en esta música.

- Ejemplo 3) Brahms (Figura 4): la distribución de respuestas de este ejemplo también posee una organización interesante. Tres categorías muy similares entre sí destacan como las más señaladas, en orden, C (calma y tranquilidad), E (tristeza) y D (lo sentimental). Pero resulta también muy llamativo que el resto de emociones aparecen muy poco señaladas. Este ejemplo, en comparación con los otros, contiene entonces un rango de emociones más concreto y determinado.

- Ejemplo 4) Berlioz (Figura 5): el último ejemplo muestra un comportamiento todavía más curioso si cabe que los anteriores. La categoría I (referente a la tensión y el miedo) se alza señalada por más del 60% de los participantes como una emoción perfectamente identificada. Le sigue con poco menos del 40% la categoría B (lo gracioso y juguetón). Frente a estas, el resto de categorías tienen una presencia más irregular y menor.

En cuanto a la interpretación de un significado, si observamos en la Figura 6 la relación de los resultados transmitidos con los significados intencionados por los compositores[127], podemos ver que el nivel de semejanza, en líneas generales, es bastante bajo, por lo que estos no son fácilmente reconocibles.

Sobresale el Ejemplo 2) Tchaikovsky con un significado aparentemente más reconocible, transmitido por un 59% de la muestra. Le siguen con

[127] En el caso del Ejemplo 3) Brahms el autor valora la identificación de un significado puramente emocional y no narrativo, en la línea del significado descrito por Kramer (1993, p. 201). En el Ejemplo 2) Tchaikovksy, a pesar de no haber unas notas de programa concretas, el autor valora la similitud con la sinopsis de la obra de Shakespeare *Romeo y Julieta*.

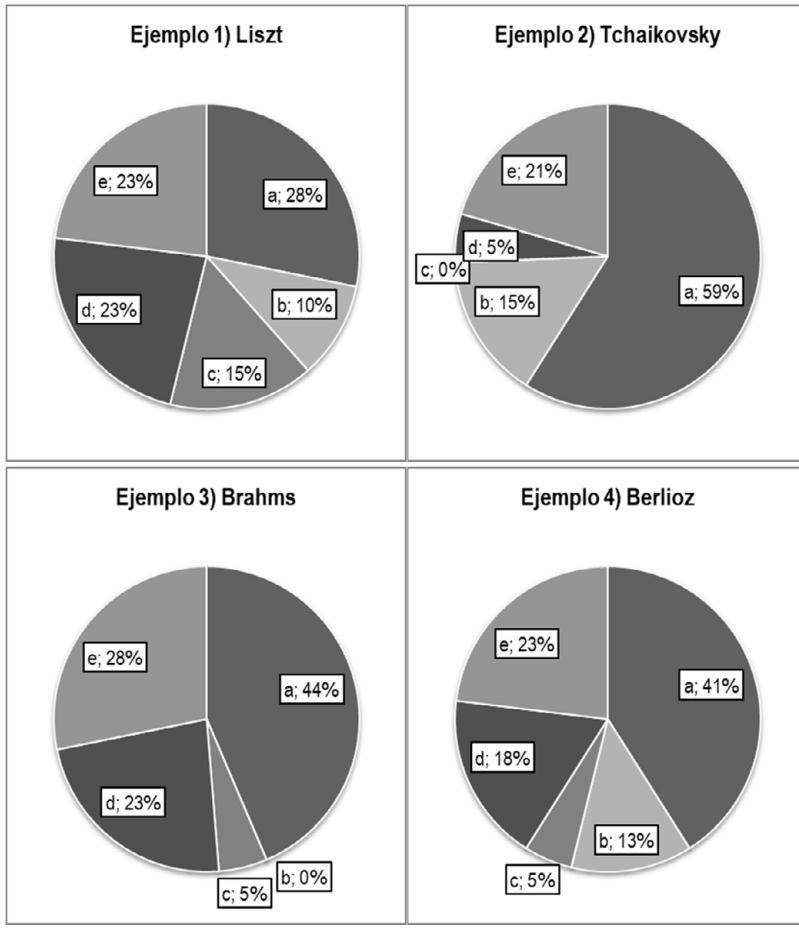
datos muy similares entre sí el Ejemplo 3) Brahms (44%) y el Ejemplo 4) Berlioz (41%) frente al Ejemplo 1) Liszt que muestra un significado mucho menos reconocible con tan solo un 28% de acierto, a pesar de los relativamente altos porcentajes de los resultados b, c y d. En todos los ejemplos tan solo en torno a un 20% de las respuestas no coinciden en absoluto con el significado original, lo cual parece indicar que, aunque los significados percibidos no coincidan plenamente, estos sí guardan una relación con el significado original y no son necesariamente contradictorios.

Por otro lado, las respuestas abiertas manifiestan un gran número de detalles que muestran cómo, aunque no se perciba completamente el significado pretendido por el compositor, sí se perciben muchos elementos comunes entre los participantes que coinciden con el significado intencionado por el compositor, lo cual resulta fundamental para las conclusiones generales de esta investigación.

4.3 Consecuencias del condicionamiento

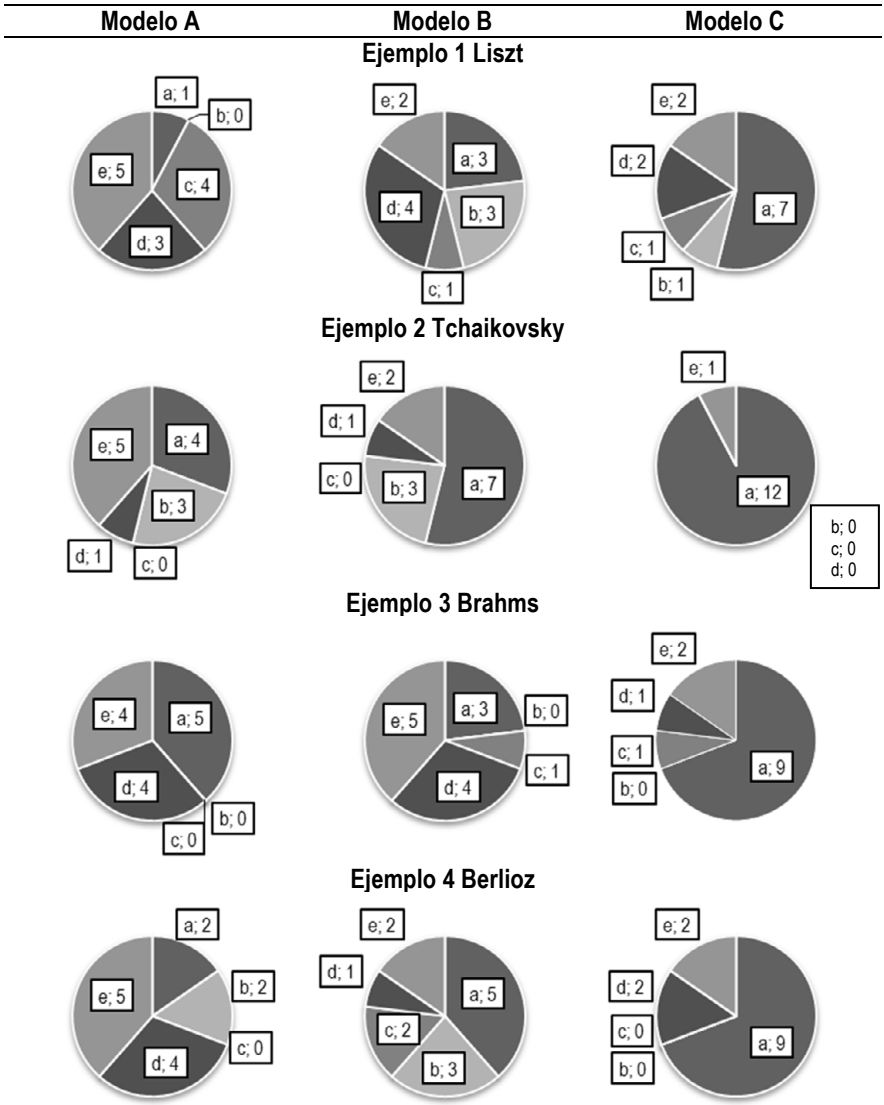
Si observamos la Figura 7, vemos que el condicionamiento a través de unas notas de programa tiene una influencia directa al favorecer un mayor consenso entre los participantes y las intenciones del compositor: los participantes con modelos con un mayor condicionamiento (B o C) obtuvieron una mayor cantidad de resultados coincidentes que aquellos sin la ayuda de un soporte escrito (Modelo A). Sin embargo, ello no implica que el significado pretendido se perciba con claridad siempre (aunque sí habitualmente): podemos observar un caso particular, el Ejemplo 3) Brahms, en el que muchos participantes con el Modelo B señalaron un significado propuesto erróneo por estar condicionados por un programa, ya que se trataba de un ejemplo de música pura, sin significado intencionado.

FIGURA 6. *Valoración del total de los significados reportados.*



Nota: a) La respuesta coincide con el significado; b) La respuesta acierta en la descripción de la acción presente en el significado; c) La respuesta acierta en la temática del significado; d) La respuesta guarda relación con el significado; e) La respuesta contradice el significado. Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. *Valoración de los significados según el modelo de cuestionario.*



Fuente: elaboración propia

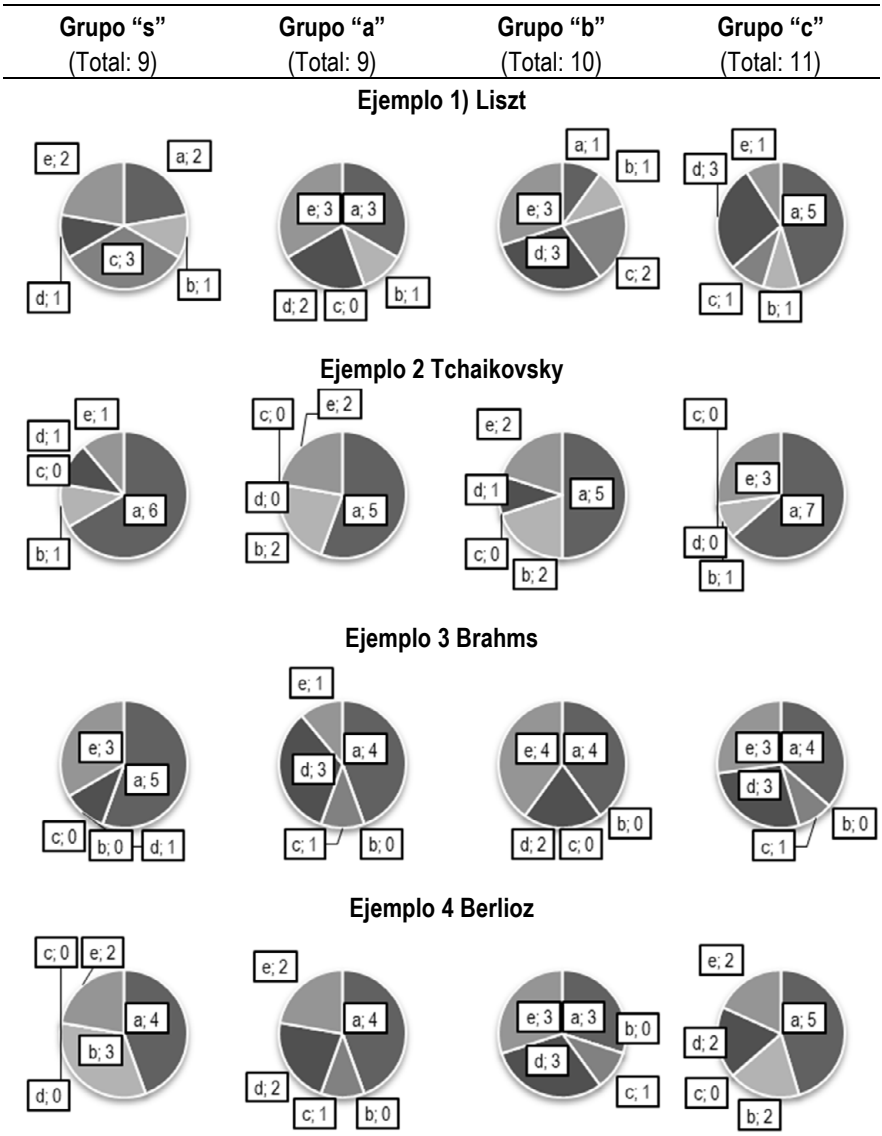
4.4 Influencia de la formación musical previa

En la Figura 8 aparecen comparadas las valoraciones de los significados transmitidos en función del nivel de formación. La comparativa arroja unos datos algo inesperados: no se aprecia una notable mayor coincidencia de los significados de las respuestas con los significados intencionados en el grupo de mayor nivel de formación musical previa, y en algunos casos incluso se ve superada por el grupo que no ha recibido esta formación. Los participantes con formación musical no poseen una mayor facilidad para identificar el significado original, en contra de lo que se podría imaginar intuitivamente.

Este hecho podría ser síntoma de que el nivel de formación en los conservatorios, en lo que respecta al estudio de las obras desde una perspectiva histórico-cultural y emocional o semántica, es algo deficiente viendo que las respuestas aportadas por los participantes que están cursando o incluso que imparten docencia en este tipo de centros no han sido más acertadas que las de los participantes legos[128]. En cambio, sí podemos observar cierta relación entre los resultados de los significados y el conocimiento previo de la obra que se escucha siendo este un factor que favorece la percepción del significado original que el compositor dio a su obra.

[128] Merece mencionarse al respecto que las obras no fueron reconocidas por la mayoría de los participantes, ni siquiera entre los participantes con formación superior en un conservatorio. El autor considera los ejemplos, con la excepción del Ejemplo 1) Liszt, esenciales para cualquier estudiante y profesor de un conservatorio superior.

FIGURA 8. *Valoración de los significados según el nivel de formación.*



Fuente: elaboración propia

4.5 Eficacia de los recursos expresivos

Se señalaron cuatro recursos específicos de los muchos que pueden ser empleados por los compositores para transmitir un mensaje emocional

o semántico a través de la música. Para poder analizar la eficacia de dichos recursos por separado se añadió una pregunta 5 específica para cada uno de los ejemplos musicales.

a. Ejemplo 1) Liszt y la emulación de acciones humanas: ante la pregunta "¿Qué actividad cree que están haciendo los personajes de esta historia?" la diversidad de respuestas libres es muy numerosa y de gran riqueza y contrastes. Sin embargo, la mayoría de actividades descritas pueden entenderse dentro de algunos grupos como las actividades relacionadas con el amor (desde lo sentimental hasta lo carnal), actividades cinéticas y relacionadas con el peligro, o actividades relacionadas con la fiesta. Este recurso, por tanto, favoreció en cierta manera la percepción de ciertos matices semánticos en el Ejemplo 1) Liszt, que de otra manera habrían pasado completamente inadvertidos.

b. Ejemplo 2) Tchaikovsky y el crecimiento formal hacia posibles clímax: la primera conclusión a la que se llega al ver las respuestas a la pregunta "¿En qué momento (o momentos) siente usted el clímax de la obra, una emoción muy intensa?" es que el público general o no conoce ni tiene tan asimilado el concepto de crecimiento formal de la tensión hasta desencadenar un clímax a lo largo de toda la obra o bien le resulta complicado concebir una obra de larga duración y organizar las expectativas durante los 20 minutos que duraba el ejemplo. Aparte de esta cuestión, los clímax señalados por los participantes coinciden con puntos clave como cambios de sección identificados, lo cual demuestra la fuerza que tiene como elemento expresivo de la música.

c. Ejemplo 3) Brahms y la empatía emocional en el oyente: grosso modo, encontramos 4 tipos de respuestas ante la pregunta "¿Se siente identificado/a con esta obra?". 25 participantes afirmaron que sí se sentían identificados emocionalmente con la obra, 11 respondieron que no, dos matizaron que sí se sentían emocionados por la obra pero que no se veían

necesariamente reflejados en ella y uno se mostró indiferente. Entre las razones ofrecidas por aquellos que sí se sintieron identificados, destacan poder empatizar con las emociones expresadas con el autor o relacionarlas con una vivencia emocional personal (a favor de la empatía como recurso expresivo) y reconocer la obra por haberla escuchado antes o un gusto por experiencias artísticas que evoquen tristeza. Por tanto, la empatía tuvo una gran influencia en muchos participantes que se mostraron especialmente atraídos por esta obra gracias a esta.

d. Ejemplo 4) Berlioz y la referencialidad extramusical e interdisciplinar: la similitud de algunas respuestas a la pregunta "¿Le recuerda esta obra a algo que no sea música (ej. una película, un cuadro, una novela…)?" ha resultado ser especialmente sorprendente y significativa. En primer lugar, 22 personas han comparado la obra con películas (debido a la popularidad actual del arte cinematográfico), de los cuales ocho la relacionan con películas de dibujos, seis especifican la compañía Disney y tres matizan que la relacionan con sus primeras películas. Esto es muy interesante pues puede deberse a la relación de la música descriptiva de este ejemplo, que imita sonidos de la naturaleza y gestos y movimientos, con la técnica *Mickey Mousing*[129]. El otro género cinematográfico más abundante es el miedo, con especial mención a *El Resplandor* de Stanley Kubrick, cuya banda sonora comparte curiosamente un mismo tema con la obra de Berlioz, el "Dies Irae". Dicha referencia junto con el empleo de las campanas también hace que se mencionen temáticas como la fantasía, lo medieval o lo religioso. El otro aspecto más sorprendente es que seis personas relacionan esta música con obras pictóricas, y solo aparecen dos pintores mencionados: Edvard Munch y su cuadro *El Grito* (mencionado por dos

[129] La técnica del *Mickey Mousing* consiste en líneas generales en emplear la banda sonora en una pieza visual como refuerzo explicativo de la acción, utilizada principalmente en películas de animación e iniciada precisamente en los años 40 por Disney (Ball, 2010).

participantes, cuya expresión emocional puede estar relacionada con la obra de Berlioz), pero sobre todo, Francisco de Goya, mencionado por cinco participantes, los cinco haciendo referencia a sus Pinturas Negras y dos de ellos en particular al cuadro *El Aquelarre*, que coincide directamente con el significado intencionado del compositor. En conclusión, la referencialidad resulta ser eficaz como herramienta para expresar emociones y significados.

En líneas más generales, podemos concluir que los recursos que fueron seleccionados para ser estudiados sí resultan más o menos eficaces para la expresión de emociones o significados, con la salvedad del uso de ciertas estructuras formales.

4.6 Necesidades del público

Los testimonios de muchos de los participantes, recogidos en las preguntas abiertas en las que valoraron su experiencia de escucha durante la prueba, muestran algunas de sus necesidades a la hora de percibir emociones y significados en la música desde su perspectiva.

Partiendo de un notable gusto por la música y en concreto por la clásica (mayor del esperado[130]), y percibiendo cierto déficit en el conocimiento de obras de música clásica de cierta popularidad, observamos que el público tiene bastante facilidad para vivir una experiencia emocional al escuchar música clásica (con mayor o menor intensidad en función de la persona y de la obra) pero que encuentra cierta dificultad para verbalizarla y por tanto identificarla.

Por otro lado, el condicionamiento a través de unas notas de programa genera una mayor controversia entre aquellos que lo ven como un límite a la imaginación y los que lo ven como una necesidad para poder disfrutar de la experiencia de escuchar música clásica, pero en líneas generales es una herramienta que presenta muchas ventajas para los oyentes, que desean combinarla con la oportunidad de poder hacer uso de su

[130] Se debe recordar que este no es necesariamente representativo de la población general ya que en parte están determinados por el propio perfil de los voluntarios a participar en la prueba.

libertad imaginativa: el público quiere participar de forma individual en la escucha de música clásica, pero también conocer y aprender el contexto e intenciones del autor.

La muestra coincide en que la música clásica posee una serie de prejuicios peyorativos, y que la divulgación de la música desde una perspectiva emocional puede ser muy positiva para lograr superarlos, atraer a nuevos consumidores y entender esta disciplina artística desde un punto de vista mucho más interesante. También se manifiesta cierta carencia de formación en inteligencia emocional, además de una falta de costumbre de conocerse emocionalmente a nivel individual y expresar con libertad y sinceridad dichas emociones y sentimientos, y una sensación de exclusión que subyace tras la inseguridad de los oyentes de música clásica aficionados a la hora de participar y disfrutar de experiencias de escucha por no tener una formación musical.

Todo ello aporta información muy relevante para proponer nuevas formas de difusión de la música clásica, siendo los conciertos el principal contacto con esta que tienen nuestros participantes, seguidos de la educación, actividades amateurs y la enseñanza en los conservatorios. Ello conlleva algunas consecuencias, como se desarrollará ampliamente, a continuación, en las conclusiones.

5. CONCLUSIONES

Finalmente, llegamos a un punto en el que ya tenemos la capacidad de responder al interrogante principal de nuestra investigación: determinar si la música del Romanticismo es capaz de expresar e inducir emociones, y representar significados.

La expresión de emociones tiene una gran fuerza en la música del Romanticismo. Un oyente que escucha música del s. XIX seguramente va a encontrar emociones representadas en la música con relativa facilidad pero, sobre todo, va a sentirlas prácticamente de forma inconsciente e inevitable, y algunas de dichas emociones serán las mismas que representa la música y otras serán derivadas de la propia experiencia de escucha.

La cuestión del significado en la música del Romanticismo, en cambio, no queda tan clara. Sí, el público percibe significados extramusicales en la música, es más, tiende a hacerlo en ocasiones para lograr entender algo tan abstracto y lo hace con cierta facilidad cuando se le sugestiona a ello. Y, aunque la música no logra transmitir un significado determinado, parece que es capaz de transmitir algunos elementos fácilmente perceptibles comunes entre cierto número de oyentes y la intención original del compositor, lo cual resulta muy interesante. La música tiene recursos intramusicales que le permiten expresar significados, pero para lograr un significado mucho más concreto se deberá apoyar de recursos extramusicales.

Pero la cuestión más importante, y seguramente la menos tenida en cuenta en este tipo de estudios, ha resultado ser la propia perspectiva del público. En primer lugar, las respuestas emocionales a la música son procesos realmente complejos para cada individuo. Por supuesto que la investigación debe tratar de extraer los principios generales de dicho proceso, pero buscar conclusiones extrapolables al total de la población al hablar de emociones en la música conlleva siempre sacrificar una realidad individual mucho más extensa e interesante en su diversidad. Cada respuesta emocional es única, depende de un grandísimo número de factores externos y está cargada de infinidad de matices, y conocer estas realidades individuales aporta una gran riqueza para la investigación

En segundo lugar, y en una línea parecida, algunos oyentes son capaces de percibir significados muy distintos del resto de oyentes o del pretendido por el compositor, pero, al contrario de como se suele creer, ello no lo convierte en un significado erróneo. Para dicho oyente ese significado puede ser tan válido como cualquier otro propuesto por un programa de mano, y seguramente lo encuentre más interesante por haberlo creado él y no haberle sido impuesto. Es importante, por tanto, averiguar cómo elaborar una guía de escucha que permita desarrollar la individualidad de cada oyente y que a la vez consiga encontrar puntos en común entre cada individuo, la población general y las intenciones del compositor.

En tercer lugar, la música clásica no se abre al público con facilidad, sino que la enseñanza de esta pone obstáculos a los aficionados que no tienen ciertos conocimientos técnicos, creando además carencias, prejuicios e inseguridades que no permiten disfrutarla al máximo. La prioridad debe estar en cambiar la perspectiva y establecer el foco de atención en el público, ya que ellos son los verdaderos consumidores de la música. Por ello, a la hora de realizar una programación de un concierto, de escribir un programa de mano, reseña, crítica o artículo de divulgación, o cuando una persona salga a explicar ante una audiencia aspectos de la música o se quiera incentivar el gusto por la música clásica en un aula, es primordial ponerse en el lugar de la persona receptora y no priorizar aspectos técnicos, teóricos, formales o de otra índole. Y para ello, en esta investigación parece apreciarse que una formación musical atractiva que combine los aspectos técnicos con una enseñanza rica en inteligencia emocional y en el análisis de las obras desde una perspectiva de significado favorecería la divulgación de la música clásica.

En conclusión, la música clásica transmite emociones, pero no lo hace de la misma manera ni con la misma intensidad para todos, y transmite un significado más o menos concreto, aunque no sea exactamente el original. Estos dos procesos son una parte tan importante de la música que el público tiene la necesidad de adquirir herramientas para percibirlos y poder disfrutar plenamente de ella. Y es en ese punto donde la educación juega un papel fundamental.

6. DISCUSIÓN

A lo largo del desarrollo de esta investigación, se observaron algunas limitaciones que tiene este proyecto. A raíz de ello, el autor propone unas futuras líneas de investigación, de las cuales algunas derivan de esas carencias y dificultades que han surgido durante la realización de este proyecto y otras son propuestas de nuevos enfoques al tratar el tema de la emoción y el significado en la música.

En primer lugar, la muestra estudiada es demasiado pequeña. En efecto, no se pretende generalizar los resultados obtenidos a una colectividad mayor (las herramientas empleadas no lo permiten) sino, en su lugar,

estudiar el fenómeno de este caso y circunstancias concretos con ánimo de expandir y diversificar la información respecto al asunto que nos ocupa. La escucha de música clásica y su interpretación emocional y semántica son fenómenos complejos y se desea abordarlos desde una perspectiva que recoja esa complejidad y diversidad.

Por tanto, una nueva línea de investigación posiblemente sea replicar la prueba realizada en este proyecto de manera íntegra o adaptada a otras circunstancias y presentando ciertas mejoras. De esta manera, podrá verse cómo las conclusiones obtenidas más arriba afectan a otras muestras de población, cómo se modifican los resultados mediante el empleo de otros ejemplos musicales, pertenecientes a otros estilos musicales (algo que fue planteado en un estadio muy temprano de esta investigación), y, finalmente, conseguir unas conclusiones que puedan ser representativas de una colectividad mayor más fácilmente.

Otra dificultad que ha presentado la prueba diseñada ha sido analizar la gran cantidad de respuestas libres que aportaban datos demasiado abundantes, amplios, ambiguos, difícilmente clasificables, etc. Emplear mejores métodos de obtención y análisis de estos datos que no impidan perder la visión holística de la complejidad del objeto de estudio proporcionará conclusiones mucho más concretas en futuras investigaciones.

Por otro lado, el empleo de ejemplos musicales amplios (de entre 6 y 20 minutos) ha proporcionado datos mucho más ricos y representativos que ejemplos más breves empleados en estudios anteriores por lo que, así mismo, se abre una línea de investigación interesante. La otra novedad principal que implicaba este trabajo, el estudio de significados semánticos, ha producido algunos resultados sorprendentes, lo cual inspira a estudiar los elementos comunes de los significados percibidos.

Por último, este proyecto pretende servir también como referencia para el diseño de nuevas formas de difusión de la música clásica. La aplicación de la información recogida en él en proyectos tales como conciertos, programas de difusión y artículos de divulgación podría ser muy útil y atractiva para el público.

7. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría, en unas breves líneas, agradecer la contribución de numerosas personas a este proyecto de investigación que comenzó enmarcado en el ámbito educativo dentro de mi proceso de formación y que ha llegado a convertirse en un proyecto mayor y superar todas mis expectativas personales.

En especial quiero dar las gracias a Alberto Bernal Corral por haber aceptado dirigir esta investigación. A Francisco José Balsera Gómez por su motivación para llevar a cabo este proyecto y por haberme animado a presentarlo en el simposio coordinado por Manuel Tizón Díaz. A todas aquellas personas que me han apoyado y ayudad durante estos meses (familiares, amigos, profesores), principalmente a los participantes tanto de la prueba piloto como de la prueba final de la investigación. Vuestra aportación significa mucho para mí.

8. REFERENCIAS

Balkwill, L. L., & Thompson, W. F. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: Psychophysical and cultural cues. Music Perception, 17(1), 43–64. https://doi.org/10.2307/40285811

Ball, P. (2010). El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la música. Turner Publicaciones.

Davies, J. B. (1978). The Psychology of Music. Hutchinson.

Davies, S. (1980). The expression of emotion in music. Mind, 89(353), 67–86. https://doi.org/10.1093/mind/LXXXIX.353.67

Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. Salud Mental, 33(6), 543–551.

Hevner, K. (1936). Experimental studies of the elements of expression in music. American Journal of Psychology, 48, 246–268.

Juslin, P. N., y Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. Journal of New Music Research, 33(3), 217–238. https://doi.org/10.1080/0929821042000317813

Juslin, P. N., y Sloboda, J. A. (2010). Handbook of music and emotion. Oxford University Press.

Kramer, J. (1993). Invitación a la Música. Javier Vergara Editor S.A.

Levinson, J. (2004). Music as narrative and music as drama. Mind and Language, 19(4), 428–441. https://doi.org/10.1111/j.0268-1064.2004.00267.x

Maus, F. E. (1988). Music as drama. Music Theory Spectrum, 10(1), 56–73. https://doi.org/10.1525/mts.1988.10.1.02a00050

Maus, F. E. (1991). Music as narrative. Indiana Theory Review, 12, 1–34. https://doi.org/10.4324/9781315205212-4

Meyer, L. B. (1956). Emoción y Significado en la Música. (trad. J.L. Turina de Santos. (2001). Alianza Editorial] University of Chicago Press.

Rigg, M. G. (1937). An experiment to determine how accurately college students can interpret the intended meanings of musical compositions. Journal of Experimental Psychology, 21(2), 223–229. https://doi.org/10.1037/h0056146

Rigg, M. G. (1964). The mood effects of music: a comparison of data from four investigators. Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 58(2), 427–438. https://doi.org/10.1080/00223980.1964.9916765

Schubert, E. (2003). Update of the Hevner adjective checklist. Perceptual and Motor Skills, 96, 1117–1122.

Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. Psychology of Music, 19, 110–120.

Tan, S. L., Pfordresher, P., y Harré, R. (2018). Psychology of Music. From Sound to Significance. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315104362

Tizón Díaz, M. A. (2015). La influencia del estilo musical en la emoción percibida (Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. TESEO

Walton, K. (1994). Listening with imagination: is music representational? The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 52(1), 47–61. https://doi.org/10.2307/431584

Watt, R. J., & Ash, R. L. (1998). A psychological investigation of meaning in music. Musicae Scientiae, 2(1), 33–53. https://doi.org/10.1177/102986499800200103

Woody, R. H., y Burns, K. J. (2001). Predicting music appreciation with past emotional responses to music. Journal of Research in Music Education, 49(1), 57–70. https://doi.org/10.2307/3345810

MIRANDO HACIA ORIENTE: LA MUSICOTERAPIA ORIENTAL (OMMT) COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR EL ESTADO DE ÁNIMO DEL ALUMNADO TRAS LA PANDEMIA

GEMA PÉREZ-TAPIA
Universidad de Málaga

ESTEFANÍA CESTINO GONZÁLEZ
Universidad de Málaga

ALEXIS LAVANANT JURADO
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente, tanto docentes como estudiantes han tenido que enfrentarse a un momento muy complicado, en el que la incertidumbre, la despersonalización y el desapego han sido la tónica común.

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 ha tenido indiscutibles efectos negativos entre la población mundial, ya que para contener su propagación se han llevado a cabo medidas como el confinamiento domiciliario y la distancia social, entre otras. En el ámbito educativo, se cerraron los centros y el alumnado tuvo que enfrentarse a un cambio en su rutina diaria que tuvo importantes consecuencias en su estado de ánimo y que provocaba desequilibrios en la dieta, en el sueño y en la actividad física (Ingram, Maciejewski and Hand, 2020). También otras consecuencias fueron identificadas, como cambios en la salud mental (Zhai and Du, 2020), en el nivel de estrés y de ansiedad (Hoyt et al., 2021).

Estos efectos provocados por la pandemia y el aislamiento obligatorio han tenido importantes efectos sobre el rendimiento, la motivación…sobre todo en edades tempranas. El centro educativo no solo se constituye como el lugar donde permanece el alumnado con el único

fin de adquirir conocimientos, habilidades y competencias, sino que también tiene una importancia clave en cuanto a su sociabilización. El centro educativo es un sistema en el que se debe contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando importancia al desarrollo emocional y social del alumnado. Además, tal y como afirman Moreno, Bagán y García (2020) "el profesorado tiene la labor de acompañar al menor en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, trabajando valores como la autoestima, el autocontrol, la cooperación, la empatía y la gestión de conflictos" (p 188). Esta falta de atención a estos aspectos puede poner en riesgo el bienestar personal y emocional del alumno

Es necesario, por tanto, plantear metodologías docentes alternativas que minimicen esos efectos negativos y que potencien los positivos. Tanto durante como después de una situación de alto nivel de estrés e incertidumbre deberían llevarse a cabo actividades que generen un mayor nivel de bienestar.

Se ha demostrado que la música, en general, proporciona beneficios en muchos sentidos para el que la escucha. Según Porges (2016) la música tiene importantes beneficios ya que es capaz de modificar y regular la frecuencia respiratoria, el ritmo cardiaco y la transpiración lo que permite influir sobre la emoción, la conducta social, la regulación afectiva y demás aspectos psicológicos.

Cuando la música se orienta a prevenir o a ayudar a mejorar los estados de la salud de las personas, es cuando empleamos el término de musicoterapia. Tal y como afirma Bruscia (1999) la musicoterapia es un proceso dirigido por un terapeuta que ayuda al paciente a restaurar, mantener o aumentar el bienestar, utilizando para ello la música y las experiencias musicales, así como las relaciones que se desarrollan a través de ellas como fuerzas dinámicas de cambio.

A partir de los beneficios de la música y sus efectos positivos constatables, en este estudio se plantea la utilización de la musicoterapia como línea de actuación o herramienta metodológica que contribuya al desarrollo emocional y social del alumnado, permitiendo así suavizar o eliminar los efectos negativos que la COVID-19 haya podido causar en su bienestar emocional.

Concretamente, se plantea una estrategia novedosa, que consiste en la utilización de la musicoterapia Oriental, también denominada Oriental Medicine Music Therapy.

Oriental Medicine Music Therapy (OMMT) es una nueva intervención de musicoterapia basada en terapias y teorías de la música tradicional coreana usadas para el tratamiento y la prevención de diversas enfermedades y para la mejora de los estados de ánimo.

La OMMT está basado en la idea que cada música oriental contiene diferentes energías, también llamadas qi y tiene como objetivo controlarlas a través de la estimulación musical, logrando el equilibrio tanto en la mente como en el cuerpo (Lee, 2011)

Revela efectos positivos en la fatiga crónica de adultos (Ko, Lee and Park, 2012), en las emociones y la autoestima de mujeres de mediana edad (Lee, 2014) e incluso en el tratamiento de niños en la que se mejoraba su concentración (Kim et al. 2013).

A partir de la contextualización realizada en la que queda patente las consecuencias que la COVID-19 ha tenido sobre el alumnado en general, se considera necesario actuar. Para ello, en esta investigación se parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Puede la Musicoterapia Oriental llegar a transformar el estado físico, mental y emocional del alumnado y lograr una mejora en su bienestar y estado de ánimo?

La musicoterapia, tradicionalmente, se ha utilizado como intervenciones sobre pacientes con diversas patologías, sin embargo, es patente la ausencia de investigaciones que trabajen sobre individuos sin patologías previas diagnosticadas. Sabiendo que la musicología afecta al bienestar, parece interesante replicar esas intervenciones sobre un grupo de niños y jóvenes sin esas patologías previas pero que han estado sometidos a una situación nueva en la que el estrés, la incertidumbre y la falta de relaciones sociales han sido generalizadas. De esta manera, se podrían plantear como actividades que mejoren el bienestar y el estado de ánimo.

El principal objetivo de este estudio es, tras una profunda revisión de la literatura en torno a la musicoterapia oriental, proponer una

metodología que permita mitigar los efectos negativos que el confinamiento ha tenido, tiene y tendrá sobre los estudiantes. Además, la principal novedad es que es una propuesta basada en la musicoterapia oriental que ha constatado sus beneficios en otros aspectos y que puede resultar muy útil.

El motivo de la elección de este tipo de música ha sido su intensidad en los efectos. La OMMT no se limita a la escucha pasiva de la música ya que los participantes activamente participan, mueven sus cuerpos, tocan los instrumentos.

Para responder a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, se va a llevar a cabo una profunda revisión bibliográfica, para comprobar la idoneidad de este tipo de intervenciones. Este tipo de técnica metodológica cualitativa se considera adecuada en esta investigación, ya que se trata de una investigación de tipo exploratorio.

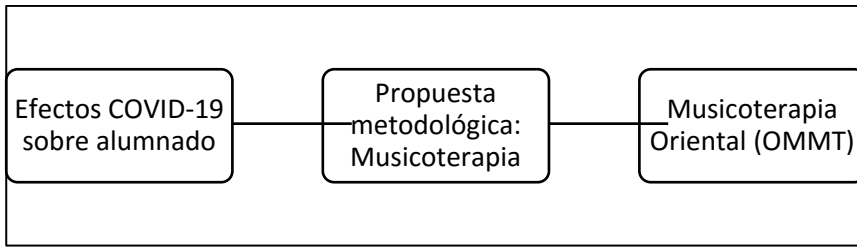
Se parte de una identificación clara de un problema, a partir de ahí se realiza una profunda y estructurada revisión de la literatura publicada previamente, para finalmente y tras su análisis proponer relaciones o inferencias entre los aspectos y variables analizadas.

Se alcanza así la elaboración de un marco teórico que, en nuestro caso, contribuye a construir una teoría científica que propone solución al problema, y donde se relacionan de forma lógica, profunda y coherente, los conceptos y relaciones existentes en estudios anteriores. Se trata de aplicar teorías ya existentes a una situación nueva. El conocimiento científico es acumulativo y se va desarrollando a partir de teorías y conocimiento ya existente.

La revisión de la literatura ha partido de una definición concisa de los conceptos y los documentos han sido seleccionados de formas exhaustiva. La selección de los artículos ha seguido criterios de relevancia, impacto, novedad y adecuación a la problemática a tratar.

La figura 1 expone el esquema que se ha seguido para inferir posibles resultados y que describe las posibles relaciones entre los distintos conceptos analizados.

FIGURA 1. *Desarrollo del proceso de investigación.*



Fuente: Elaboración propia.

Se podría afirmar que si la Musicoterapia, y más concretamente la Musicoterapia Oriental afectan positivamente al estado anímico y de salud de sus pacientes, ésta última podría provocar bienestar o mejorar el estado de ánimo de un alumnado afectado psicológicamente por la pandemia.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La revisión de la literatura va a atender a tres elementos o variables que se consideran fundamentales: por un lado, el análisis de los efectos psicológicos que la pandemia ha generado en el alumnado, por otro, la musicoterapia como herramienta metodológica y más concretamente, la musicoterapia oriental como nueva intervención en el tratamiento de esos efectos.

2.1 EFECTOS DE LA COVID-19 SOBRE EL ALUMNADO

En general, la cuarentena provocada por la pandemia se ha caracterizado por dos aspectos fundamentales: la distancia social y la restricción de movimiento (aislamiento domiciliario), tan necesario para el ser humano en su condición de ser social. Este tiempo de reclusión ha provocado daños psicológicos que, más allá de ser temporales, pueden llegar a ser permanentes. Estos daños principalmente se refieren al estrés, la tristeza y la irritabilidad que son consecuencia de una situación de soledad, incomunicación e incertidumbre nunca vistas.

En el ámbito educativo, en particular, esos efectos han sido muy acusados en todos los niveles. Tanto a nivel universitario, donde se

concentran la mayoría de las investigaciones, como de etapas más tempranas hay estudios que han tratado de determinar las consecuencias a nivel académico y social que han originado esas restricciones. Si bien son estudios preliminares y exploratorios, muestran importantes efectos de carácter social, económico y mental en el alumnado.

A nivel universitario, cabría destacar una investigación llevada a cabo por una Universidad de EEUU durante el confinamiento (Son et al. 2020). Se obtuvieron los siguientes resultados: de los 195 estudiantes, un 71% indicó un aumento del estrés y la ansiedad debido al brote de COVID-19. Se identificaron múltiples factores estresantes: el miedo y la preocupación por su propia salud y la de sus seres queridos (91%), dificultad para concentrarse (89%), interrupciones en los patrones de sueño (86%), disminución de las interacciones sociales debido al distanciamiento físico (86%), y aumento de la preocupación por el rendimiento académico (82%).

Por otra parte, y en etapas más tempranas, se podría resaltar el estudio publicado por Lizondo-Valencia et al. en el que tras una amplia revisión de la literatura se muestran aquellos efectos más sobresalientes que ha ocasionado la pandemia de COVID-19 en los más jóvenes (niñez y adolescencia). Esta investigación sugiere que el general, tendrán más irritabilidad, dependencia emocional, y más riesgo de sufrir maltrato, accidentes e intoxicaciones. Se destaca también, la sobreexposición a dispositivos electrónicos, que tiene como consecuencia una baja autoestima, mayor impulsividad, inmadurez mental, obesidad, problemas en el sueño y cambios de humor (Orgilés et al., 2020). Además, y como afirman Conejo et al. (2020) presentan problemas de concentración e irritabilidad, estrés, depresión, malestar psicológico, inmadurez mental y altos niveles de ansiedad.

También, según el estudio llevado a cabo por Chaturvedi (2021) la imposibilidad de interaccionar entre compañeros afectó significativamente en los niveles de satisfacción entre el alumnado. Está claro que las relaciones en el aula motivan a los propios estudiantes a trabajar más, y les ayuda a aprender habilidades sociales, lo que no es posible en el entorno virtual.

2.2 La musicoterapia: concepto y beneficios

La música se identifica y satisface la necesidad de expresión y la musicoterapia, muy relacionada con la música, está relacionada con la necesidad de incrementar la salud y contrarrestar problemas y dolencias físicas y/o emocionales (Rodríguez, 2002; Rodrigo, 2000; Sabatella, 2003). Cualquier melodía puede transmitir un estado de activación o de relajación, y además, gran cantidad de sentimientos y emociones como el miedo, la inquietud, el suspense, la alegría, la euforia… y, a su vez, cada persona tiene su propia escala gradual de percibirlo y autorregularse (Zentner, y Kagan, 1996; Zimmerman, 2002).

Esto está en consonancia con lo que se afirma en Salesa et al. (2013) en el sentido de que cada persona oyente es cautivada por la música en mayor o menor intensidad, sus ondas son percibidas y van directas al cerebro, donde el estímulo sonoro es interpretado y provoca inmediatamente una reacción, produciendo un cambio en el estado físico, mental o emocional. Este cambio será único y diferente para cada persona.

Numerosos estudios publicados analizan la relación que existe entre la musicoterapia y la salud. En estas investigaciones, principalmente, se plantean y demuestran sus ventajas y beneficios para diversos colectivos muy heterogéneos tanto en edad como en la problemática que presentan (Artigas et al., 2006; McLaren y Makintosh, 2000; Koelsch et al., 2010). Numerosas enfermedades, trastornos y patologías que se suelen dar frecuentemente en occidente como el estrés, la ansiedad o el insomnio suelen presentarse por una gestión incorrecta de diversas emociones negativas como la angustia o el miedo, que de forma reincidente si no se saben afrontar y solucionar producen estados mentales de tensión que terminan afectando a la salud de quien lo padece (Liebman y Maclaen, 1991; Poch, 1999; Storr 2002; Tortella, 2014).

Esta relación permite utilizar a la música con fines terapéuticos (Chanda y Levitin, 2013). Surge así la musicoterapia, que tal y como la define Mercadal-Brotons y Martí Augé (2008, p.5) es “la utilización de la música y sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un musicoterapeuta profesional, con un paciente o grupo, en un proceso diseñado para promover y facilitar la comunicación, la interacción,

el aprendizaje, la movilidad, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos para trabajar necesidades físicas, emocionales, sociales y cognitivas".

Tal y como se desprende de esta definición, la musicoterapia tiene la capacidad de mejorar aspectos esenciales del ser humano, mejorando su bienestar y calidad de vida.

Si hacemos un repaso a las más recientes publicaciones en este sentido, se demuestra que la musicoterapia mejora los estados de depresión (Tang et al., 2020), la musicoterapia puede mejorar la calidad de vida general de los pacientes con cáncer, con una duración óptima de la intervención observada de 1 a 2 meses. Además, otras investigaciones sugieren que la ansiedad, la depresión y el dolor se mejoran también (Li et al., (2020). Asimismo, la musicoterapia mejora la ansiedad de los momentos preoperatorios para pacientes oncológicos (Giordano et al., 2020) y disminuye el dolor tras una cirugía ortopédica (Lin et al., 2020).

También, y más relacionado con aspectos psicológicos, aquellas personas que participan en actividades musicales tienen más probabilidades de experimentar un sentido de pertenencia, aceptación y valor en su vida (Kahn, 2001)

En cuanto a los tipos de intervenciones que existen, estas pueden ser grupales e individuales, así como activas o pasivas (Lecourt, 2011; Levitin, 2008; Vaillancourt, 2009).

Lo que define que una sesión de musicoterapia sea activa o pasiva es la interacción que el musicoterapeuta otorgue al paciente durante la sesión. El rol que desempeñen los participantes (activo o pasivo) va a determinar que dicha sesión de musicoterapia sea activa o pasiva (Lecourt, 2011; Pereyra, 2017; Vaillancourt 2009).

La mayoría de las sesiones de musicoterapia que se realizan son activas, ya que son las más habituales, y en ellas el musicoterapeuta interactúa con el paciente haciéndole partícipe de forma dinámica en la sesión, involucrándolo en las distintas actividades, bien sea tocando algún instrumento, cantando o bailando.

2.3 La musicoterapia Oriental (OMMT): concepto, efectos y tipos de intervenciones.

Esta técnica es una nueva intervención de musicoterapia basada en terapias y teorías de la música tradicional coreana. La OMMT no se limita a la escucha pasiva de la música ya que los participantes activamente participan, mueven sus cuerpos, tocan los instrumentos.

Oriental Medicine Music Therapy (OMMT) es una nueva intervención de musicoterapia basada en terapias y teorías de la música tradicional coreana (TKM) usadas para el tratamiento y la prevención de diversas enfermedades y también para mejora de la salud (Lee, 2011).

OMMT está basado en la idea que cada música oriental contiene diferentes energías, también llamadas qi. Música con diferentes tipos de energías o qi, tienen cualidades diferentes que afectan a la mente y al cuerpo de los pacientes. La OMMT tiene como objetivo controlar la qi o energía a través de la estimulación musical, logrando el equilibrio tanto en la mente como en el cuerpo. La OMMT permite ajustar el desequilibrio existente en los pacientes, estabilizando una mente inestable y un cuerpo débil (Lee, 2011)

A diferencia de las musicoterapias comunes basadas en la psicología conductista que solo se han utilizado en el tratamiento de enfermedades psicológicas o emocionales, OMMT se preocupa por la salud en un sentido holístico. Cuando se practica complementariamente con otros tratamientos como el remedio a base de hierbas o la acupuntura, se puede esperar una recuperación y mejora más rápidas. (Lee, 2008)

Se han llevado a cabo estudios previos que confirman la efectividad de este tipo de musicoterapia sobre determinadas dolencias o circunstancias. La OMMT revela efectos positivos sobre el sistema inmunitario de enfermos de leucemia (Lee et al., 2005), también en la fatiga crónica de adultos ordinarios (Ko et al., 2012), en las emociones y la autoestima de mujeres de mediana edad (Lee, 2014) e incluso en el tratamiento de niños de la escuela primaria en la que se mejoraba su concentración (Kim et al. 2013).

También se ha comprobado como este tipo de intervenciones han generado cambios en los sentimientos negativos (depresión, fatiga, dolor y abatimiento) de pacientes con cáncer de ovarios (Lee, Song and Kim, 2015).

El motivo de la elección de este tipo de música ha sido su intensidad en los efectos. La musicoterapia oriental, no solo se ciñe a escuchar música tradicional. Este tipo de musicoterapia está basada en teorías de la medicina tradicional coreana como son la teoría del Yin/yang. La OMMT no se limita a la escucha pasiva de la música ya que los participantes activamente participan, mueven sus cuerpos, tocan los instrumentos.

Las formas de intervención con este tipo de musicoterapia son diversas y dependen de la patología o desequilibrio a tratar. A continuación, se muestran diversas investigaciones en las que se proponen distintas intervenciones:

- Para el tratamiento de la fatiga crónica, se llevó a cabo una intervención que consistía en la implementación de la OMMT tres veces a la semana en sesiones de 40 minutos (Ko et al., 20129. La terapia general consistió en 12 sesiones. Cada sesión se realizaba en varias fases, concretamente cinco. En la primera fase, el paciente practicaba el control del qi a través de la respiración acorde a la música tocada por el Daegeum, una pipa tradicional coreana, durante 5 minutos. Este paso contribuye a calmar y relajar al paciente, para que pueda aceptar el OMMT más cómodamente. En la segunda fase, el paciente sacudía las maracas y estimulaba sus puntos de acupuntura (GB-31, ST-40, PC-6 y GB-21) al ritmo de la música individualmente personalizada durante 5 minutos. El tercer paso consistía en la práctica de un sonido oral y ejercicios vocales al ritmo de la música oriental durante 20 min. que ayudaban a eliminar su depresión y tensión. El cuarto paso consistía en el uso del Sogo, un tambor coreano tradicional, que el paciente tocó mientras que se estimulaban sus puntos de acupuntura PC-8 y GV-20 durante 5 minutos. El objetivo de este paso era promover la circulación del qi y la sangre. El último paso, que duraba 5 minutos, consistía en la escucha de la música oriental

seleccionada para conseguir alcanzar la relajación total y la paz interior. Todos los tratamientos se llevaron a cabo en el Centro de Musicoterapia del Departamento de Medicina Oriental del Hospital

– Para tratar el llamado "Hwa-byung" también se han empleado técnicas o intervenciones de OMMT (Park et al., 2012). El "Hwa-byung" es un síndrome cultural específico de los coreanos y los inmigrantes coreanos que consiste en un trastorno psicológico depresivo con altos niveles de ira y ansiedad generalizada. Hay varios factores de riesgo para este síndrome Hwa-Byung, entre los que destacan el estrés psicosocial causado por conflictos matrimoniales y conflictos con sus suegros. Estas intervenciones tenían las siguientes características:

  El programa OMMT implicaba ocho sesiones de 60 minutos cada una, realizadas dos veces por semana durante un período de 4 semanas, y compuestas por cinco niveles diferentes de actividad. El primer nivel es la respiración abdominal durante 5 minutos; los pacientes respiran rítmicamente para ralentizar los ritmos populares coreanos llamados Jinyangjo tocados por Daegum, una especie de flauta coreana tradicional. El propósito durante esta parte de la sesión es comenzar el control de la respiración antes del inicio de la terapia en sí. Daegum tiene la cualidad de disminuir el qi. El segundo nivel implica vocalización y sonido. Se les pide a los pacientes que hagan los sonidos de Kung, Duk y Dung, que son métodos tradicionales coreanos de pronunciar el ritmo, usando su propia voz. Esta parte de la terapia se lleva a cabo dos veces por semana durante cuatro semanas en un total de ocho sesiones de 10 minutos cada una. El tercer nivel de tratamiento es la terapia rítmica de cinco elementos, que dura 10 minutos. Los pacientes estimulan cinco puntos de acupuntura (GB-20, GB-21, PC-6, ST-40 y GB-31) con maracas al ritmo de la música que tiene el elemento Wood-qi de los cinco elementos de la música. El objetivo de esta porción es hacer circular la sangre y el qi utilizando música de qi de madera, que tiene características activas

cuando se estimula. El cuarto nivel es de 10 minutos de difusión de la musicoterapia, que permite a los pacientes tocar música ellos mismos usando Janggu, un instrumento de percusión tradicional. El quinto nivel es una sesión de 10 minutos de musicoterapia de alivio, en la que los pacientes baten un ritmo con bloques de madera, lo que induce a Wood-qi. Esto se realiza al ritmo de la música wood-qi, que estimula el qi de hígado. El último nivel es cantar con respiración abdominal durante 15 minutos. Los pacientes hacen los sonidos de 'mo' y 'mi', de 'ma', 'me', 'mi', 'mo' y 'mu', que tienen características de yin.

– La última intervención que se va a describir es la que se ha realizado para tratar a pacientes con cáncer de ovario (Lee et al., 2015). En este caso, la paciente recibió un total de cuatro sesiones de OMMT (dos sesiones de una hora por semana durante dos semanas). El procedimiento de cada sesión era siempre el mismo e incluía 5 fases. La primera fase de la sesión consistía en respiración abdominal durante 5 minutos de acuerdo con Jinyangjo, el ritmo de música folclórica más lento que tiene cuatro conjuntos de ciclos de seis tiempos, 24 latidos en total, tocado por Daegeum, una flauta transversal tradicional coreana hecha de bambú. Durante la segunda fase se pretendía implementar la musicoterapia Hae-Ul (con el objetivo de liberar energía estancada, durante 10 minutos utilizando maracas originarias de América Latina. En la tercera fase se implementaba la terapia de ritmo O-Haeng (las 5 fases: madera, fuego, tierra, metal y agua), que consiste en tocar los ritmos para qi (energía) del hígado, el corazón, el bazo, el pulmón y el riñón para mantener el equilibrio corporal, durante 10 minutos usando Janggu, un tambor coreano tradicional en forma de reloj de arena de doble cabeza. En la sesión cuarta se llevaba a cabo la terapia de teclado de color, que consistía en tocar un piano de teclado de color diseñado para que cualquiera pueda tocar fácilmente mirando una partitura de color especialmente adaptada, durante 10 minutos. Por último, para

finalizar la sesión se realizaba la terapia Yang-Nan-Ji-Gi (qi yang caliente), durante 10 minutos utilizando una música o melodía instrumental que emana Yang-Nan-Ji-Gi.

En resumen, para cada patología o desorden psicológico se plantea y recomienda una intervención diferente. Si bien puede observarse que en general las fases son similares, la duración de cada tratamiento suele variar. Esto es debido a la predisposición y energía con la que cuenta el paciente al inicio de esta.

3. CONCLUSIONES

No cabe duda de que la pandemia causada por la COVID-19 ha originado importantes efectos en la sociedad. La imposición de cuarentena y la reclusión en los hogares fue algo generalizado a nivel mundial para evitar la propagación del virus. Esto ha provocado importantes efectos económicos, sociales y legales que han roto los esquemas previos y han supuesto una "nueva normalidad". Pero uno de los efectos más importantes y que tendrá secuelas a largo plazo ha sido las serias implicaciones en la salud mental. No sólo para las personas que ya sufrían algún tipo de patología previa en este sentido, sino para toda la población en general. Esta situación ha resultado en problemas psicológicos como la frustración, el estrés y la depresión.

Uno de los sectores más castigados ha sido el educativo ya que los centros escolares y las universidades tuvieron que cerrar para evitar la propagación del virus. Esto tuvo como consecuencia la transición y adaptación de la docencia, que tuvo que cambiar del modo presencial al virtual de forma inmediata. Nuevos modos y métodos de enseñanza fueron introducidos (Johnson et al. 2020; Di Pietro et al. 2020). Sin embargo, aún no se es consciente de los efectos a largo plazo que estos cambios van a tener en la vida de los estudiantes (Cohen et al. 2020). Es necesario el estudio y el análisis de los efectos que estos cambios van a suponer a medio y largo plazo.

En este estudio, el objetivo principal es proponer una nueva metodología didáctica que ayude a la recuperación del bienestar del alumnado,

que permita suavizar los efectos que el confinamiento haya podido ocasionar en los más jóvenes y que trate de mejorar su calidad de vida.

En este estudio se ha llevado a cabo una profunda revisión de la literatura, poniendo el foco en dos conceptos o instrumentos como son la Musicoterapia y la OMMT (Oriental Medicine Music Therapy).

Se ha demostrado, tomando como referencia investigaciones previas, que la musicoterapia tiene importantes efectos positivos sobre pacientes que presentan o no problemas o patologías previas. Esto lo convierte en un valioso instrumento susceptible de ser utilizado como herramienta metodológica.

Asimismo, y más concretamente, la OMMT es una forma de terapia basada en la música y en la medicina oriental, que incorpora los principios del Yin y el Yang, los cinco elementos: madera, fuego, tiarra, metal y agua) y juega con las energías o qi de la vida, el corazón, el bazo, el pulmón y el riñón para mantener el equilibrio de cuerpo y mente. Esta técnica tendrá efectos sobre las siete emociones principales: felicidad, ira, ansiedad, pensamiento, dolor, susto y miedo. (Lee, 2011). La OMMT no es sólo escuchar música ya que el paciente participa de forma activa y está desarrollada sobre la base de un enfoque holístico. Este tipo de intervención enfatiza la restauración y el fortalecimiento del equilibrio de las cinco energías y las siete emociones resultando en una mejora considerable.

Como se ha mostrado, la intervención suele ser personalizada, es decir, ésta se adapta a las circunstancias del paciente, buscando la más idónea. Para aquellas personas que tengan una patología más grave, se recomienda una intervención más breve con el fin de no agotar al paciente. Sin embargo, para aquellos que presentan desórdenes psicológicos o mentales, las sesiones pueden alargarse en el tiempo. En el caso que os ocupa, y tratándose de jóvenes sin patologías diagnosticadas, se podría plantear como una actividad complementaria a la académica en el aula. Los resultados sugieren que la intervención sea con sesiones cortas y espaciadas en el tiempo ya que se trata de mejorar a medio y largo plazo el bienestar de un alumnado que puede presentar o no altos niveles de estrés. Se debería contar con instrumentos suficientes que permitan su

manipulación. Además, se recomendaría explicar previamente a la primera sesión las características de esta herramienta, en qué consisten las sesiones y sus posibles beneficios.

Se concluye, una vez analizados con profundidad los efectos positivos que tiene la OMMT, la idoneidad de la herramienta metodológica. Una herramienta que uniendo música y emociones puede ser clave para el desarrollo del alumnado en términos académicos y psicológicos.

La principal limitación radica en la necesidad de llevar a cabo una investigación empírica que permita contrastar las aproximaciones teóricas que se realizan en este estudio. Este trabajo ha consistido en un análisis de referencias previas que constituyen un studio exploratorio. Esta investigación debería combinar técnicas cualitativas (entrevistas) y cuantitativas (cuestionario) para poder llegar a conclusiones. También se muestra importante el planteamiento de diferentes formas de llevar a cabo la intervención (número de sesiones y duración). Es importante la concreción de esto, para que los efectos sean mayores y perduren en el tiempo.

Muy relacionado con las limitaciones señaladas se encuentran las propuestas de nuevas y futuras líneas de investiación, ya que, sería adecuado la realización de un estudio que tenga a la OMMT como principal intervención.

4. REFERENCIAS

Artigas, A.A.; Sansa, J.; Blair, C. A. J.; Hall, G.; Prados, J. (2006). Enhanced Discrimination Between Flavor Stimuli: Roles of salience modulation and inhibition. Journal of experimental psychology. Animal Behavior Processes, 32 (2), 173-177.

Bruscia, K. E. (1987). Improvisational models of music therapy. Charles C Thomas Pub Limited.

Chanda, M. L., & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. Trends in cognitive sciences, 17(4), 179-193.

Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., & Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. Children and youth services review, 121, 105866.

Cohen, A. K., Hoyt, L. T., & Dull, B. (2020). A descriptive study of COVID-19–related experiences and perspectives of a national sample of college students in spring 2020. Journal of Adolescent Health, 67(3), 369-375.

Conejo, L. D., Chaverri-Chaves, P., & León-González, S. (2020). The families and the COVID-19 pandemic. Revista Electrónica Educare, 24, 37-40.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets (Vol. 30275). Publications Office of the European Union.

Giordano, F., Zanchi, B., De Leonardis, F., Rutigliano, C., Esposito, F., Brienza, N., & Santoro, N. (2020). The influence of music therapy on preoperative anxiety in pediatric oncology patients undergoing invasive procedures. The Arts in Psychotherapy, 68, 101649.

Hoyt, L. T., Cohen, A. K., Dull, B., Castro, E. M., & Yazdani, N. (2021). "Constant stress has become the new normal": Stress and anxiety inequalities among US College students in the time of covid-19. Journal of Adolescent Health, 68(2), 270-276.

Ingram, J., Maciejewski, G., & Hand, C. J. (2020). Changes in diet, sleep, and physical activity are associated with differences in negative mood during COVID-19 lockdown. Frontiers in psychology, 11, 2328.

Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). US Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. Online Learning, 24(2), 6-21.

Kahn, A. (2001). Keeping the beat. Evanston, IL: Wordscope Associates.

Kim, S. K., Lee, S. H., Kim, M. J., Ko, S. J., Park, J. W., Kim, S. K., ... & Park, J. W. (2013). The effect of oriental medicine music therapy on the improvement of elementary school children's concentration: retrospective analysis of case series. Journal of Korean Medicine, 34(3), 153-159.

Ko, S. J., Lee, S. H., Kim, Y. J., Lee, J. M., Ryu, B., Kim, J., & Park, J. W. (2012). Effect of oriental medicine music therapy on idiopathic chronic fatigue: A case study. European Journal of Integrative Medicine, 4(1), e41-e44.

Koelsch S.; Offermanns K.; y Franzke P. (2010). Music in the Treatment of Affective Disorders: An Exploratory Investigation of a New Method for Music-Theraoeutic Research. Music Perception 27, (4), 307-316.

Lecourt, É. (2011). Sound Contact: From Freud to Analytic Group Music Therapy. Revue de psychotherapie psychanalytique de groupe, (2), 157-170.

Lee, S. H. (2008). Korean medicine music therapy. Seoul: Koonja, 27-39.

Lee, S. H. (2011). The study for equilibrium of emotions by oriental medicine music therapy. Journal of Korean Medical classics, 24(6), 39-47.

Lee, S. H. (2014). The case study of oriental medicine music therapy's effect on improving middle aged woman's self-esteem inventory & anger expression and depression. The Journal of Korean Obstetrics and Gynecology, 27(3), 175-188.

Lee, S. H., Park, M. R., An, J. W., & Baik, Y. S. (2005). The effectiveness of ANC's number increasing by using oriental medicine music therapy which was applied to blood cancer patients. Journal of Korean Medical classics, 18(2), 190-204.

Lee, S. H., Song, E., & Kim, S. K. (2015). Effects of oriental medicine music therapy in an ovarian cancer patient with So-Eum-type constitution: a case report. Integrative medicine research, 4(1), 48-52.

Levitin, D. J. (2018). Tu cerebro y la música. RBA libros.

Li, Y., Xing, X., Shi, X., Yan, P., Chen, Y., Li, M., ... & Yang, K. (2020). The effectiveness of music therapy for patients with cancer: A systematic review and meta-analysis. Journal of advanced nursing, 76(5), 1111-1123.

Liebman, S. S., & MacLaren, A. (1991). The effects of music and relaxation on third trimester anxiety in adolescent pregnancy. Journal of Music Therapy, 28(2), 89-100.

Lin, C. L., Hwang, S. L., Jiang, P., & Hsiung, N. H. (2020). Effect of music therapy on pain after orthopedic surgery—a systematic review and meta-analysis. Pain Practice, 20(4), 422-436.

Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F., & Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: Efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. Veritas & Research, 3(1), 16-25.

McLaren I.P.L. y Mackintosh, N. J. (2000). An elemental model of associative learning: I. Latent inhibition and perceptual learning. University of Cambridge, Cambridge, England. Animal Learning & Behavior, 28 (3), 211-246.

Mercadal-Brotons, M., & Augé, P. M. (2008). Manual de musicoterapia en geriatría y demencias. Monsa-Prayma.

Moreno, A., Bagán, P., Garcia, M. (2020). El coronavirus y los efectos sobre la desigualdad en el ámbito educativo. Ensayos desconfinados, Ideas de debate para la post pandemia. Vol.1 Anthropiqa 2.0, 173-192.

Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. Frontiers in psychology, 11, 2986.

Park, J. S., Park, S., Cheon, C. H., Jang, B. H., Lee, S. H., Lee, S. H., ... & Ko, S. G. (2012). Effect of oriental medicine music therapy on patients with Hwa-byung: a study protocol for a randomized controlled trial. Trials, 13(1), 1-7.

Pereyra, G. (2017). Musicoterapia: Iniciación, técnicas y ejercicios. Ma Non Troppo.

Poch Blasco, S. (1999). Compendio de Musicoterapia (II). Barcelona: Herder.

Porges, S. (2016). La teoría polivagal: fundamentos neurofisiológicos de las emociones, el apego, la comunicación y la autorregulación. Madrid: Pléyades

Rodrigo, Mª S. (2000). Musicoterapia. Terapia de música y sonido. Madrid: Musicalis, S.A

Rodríguez Suso, C. (2002). Prontuorio de Musicología. Música, sonido, sociedad. Barcelona: Clivis Publicaciones.

Sabatella, P. (2003). Musicoterapia aplicada: metodología y evaluación en parálisis cerebral. En: Libro de ponencias. Musicoterapia 2002, Programa para mediadores en musicoterapia y discapacidad. Madrid. Edición Confederación Aspace.

Salesa Batlle, E., Perelló Scherdel, E., & Bonavida Estupiñá, A. (2013). Tratado de audiología. Editorial Masso.

Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. Journal of medical internet research, 22(9), e21279.

Storr, A. (2002). La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones. Barcelona: Paidós.

Tang, Q., Huang, Z., Zhou, H., & Ye, P. (2020). Effects of music therapy on depression: A meta-analysis of randomized controlled trials. PloS one, 15(11), e0240862.

Tortella Feliu, M. (2014). Los Trastornos de Ansiedad en el DSM-5 Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace. Revista Iberoamericana de Psicosomática. Med. Psicosom, 110.

Vaillancourt, G. (2009). Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil (Vol. 182). Narcea Ediciones.

Zentner, M. R., & Kagan, J. (1996). Perception of music by infants. Nature, 383(6595), 29-29.

Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. Psychiatry research, 288, 113003.

Zimmerman, B. J. (2002). La consecución de la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Manual de autorregulación (13-40). San Diego, California: Academic Press.

IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN LA INFANCIA

JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ-COMPANY
Universidad Internacional de La Rioja

MARÍA GARCÍA-RODRÍGUEZ
Universidad Internacional de La Rioja

ALBA MORENO
Universidad Internacional de La Rioja

DAVID GAMELLA GONZÁLEZ
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Goleman (1996) expone que: "el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan" (p. 418). Realizando un análisis más exhaustivo sobre la cuestión, Crespo (2002) aborda la emoción como "un estado de respuesta afectiva interna acompañada de síntomas somáticos, generalmente vegetativos, que se producen de forma súbita como respuesta a una vivencia y que tienden a mantener o a abolir el acontecimiento desencadenante" (p.221). Para profundizar en ello, Darder y Bach (2006) manifiestan que las emociones son de carácter intenso, de muy corta duración y que van, generalmente, acompañadas de síntomas físicos; pudiendo ser desde muy básicas y elementales hasta muy inteligentes y sofisticadas. Desde esta misma perspectiva, estos autores añaden que, de manera habitual, las emociones son constituidas a partir de esquemas muy elementales integrados por reacciones eminentemente instintivas. En conclusión, mientras que Damasio (1999) resume que las emociones son un conjunto de respuestas que permiten y facilitan la vida de un organismo, Fernández-Berrocal (2012) concibe las emociones como sistemas de respuesta que permiten al individuo reaccionar de una manera eficaz a los

acontecimientos del entorno. Por último, las emociones pueden definirse como los "procesos psíquicos que permiten detectar acontecimientos importantes para nuestra vida y que nos preparan para responder ante ellos de la manera más adecuada y rápida posible" (Fernández-Abascal, 2015, p. 9). El mismo autor recapitula añadiendo que las emociones son reacciones complejas las cuales conforman un proceso adaptativo que ofrece respuestas fisiológicas y de comportamiento, guiando a los individuos hacia una respuesta ajustada o advirtiendo ante un peligro potencial.

Con independencia de la argumentación que cada uno de los autores hace acerca del término en cuestión, parece ser que coexiste una opinión generalizada sobre el hecho de que las emociones quedan configuradas por funciones complejas que se producen en el cerebro compuestas por tres mecanismos: fisiológico, cognitivo y conductual (Darder y Bach, 2006); además, de igual modo, ponen de manifiesto que las emociones cuentan con funciones que aportan determinados beneficios que permiten que el sujeto actúe eficazmente con reacciones conductuales ajustadas ante diferentes situaciones cotidianas. Desde el mismo momento del nacimiento, las estructuras subcorticales de las que dependen las emociones se hayan activas, permitiendo al recién nacido atribuir un sentido a sus sensaciones, comenzar a organizar experiencias y transmitir a través del cuerpo cuál es su apreciación sobre los estímulos a los que se muestra sensible. De ello se infiere la idea de que la maduración de la inteligencia y del pensamiento no depende, únicamente, de las coordinaciones sensoriomotoras, sino también de los estados emocionales que acompañan a estas (Asensio et al., 2006).

A través del proceso emocional, el individuo detecta los cambios que suceden a su alrededor y sobre los que las emociones dan una respuesta inicial; siendo estas, junto con los sentimientos, los encargados de intentar afrontar dichas modificaciones, al tiempo que preservan la integridad y facilitan la adaptación al medio del sujeto. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, parece conveniente detenerse a fin de clarificar la diferencia entre los términos emoción y sentimiento, definiendo la emoción como la sensación que se siente y que se acompaña de ideas y de modelos de pensamiento, mientras que se

hace referencia a los sentimientos, como aquellas percepciones efímeras de lo que el cuerpo hace mientras se manifiesta la emoción (Damasio, 2010).

Volviendo la mirada hacia el proceso emocional, cabe añadir que las personas reaccionan de manera diferente ante un mismo estímulo emocional. Si el estímulo detectado por el individuo resulta agradable, este experimenta una emoción positiva que le dirige hacia la fuente del incentivo manifestando alegría, amor, paz, ternura, etc. Sin embargo, si la emoción es percibida como desagradable, el individuo se aleja o lucha contra ella al tiempo que denota ansiedad, odio, rabia, ira o miedo, entre otras. Los seres humanos se sirven de las emociones para orientarse ante determinadas situaciones o cambios (Pallarés, 2010). Para ilustrar esta idea, Evans (2002) establece un paralelismo con la música, argumentando que, ante dos interpretaciones diferentes de una sinfonía, no se puede negar que ambas se corresponden con una misma partitura. A pesar de que el comportamiento emocional es difuso, suele estar diferenciado y ser claro. Si bien la situación que actúa de estímulo es desconocida, el comportamiento motor, la expresión facial, el tono de voz o la forma de hablar pueden aportar información acerca de la manera en que un individuo está respondiendo a un estado emocional, así como a determinados datos de los sentimientos y al carácter de la experiencia afectiva. Sin embargo, el comportamiento diferenciado no es un fenómeno necesario e intrínseco del afecto; sino que cuanto más automático es el comportamiento menor será la probabilidad de que esté diferenciado; de esta idea se deduce que la diferenciación requiere control, y que, por ende, el control implica propósito. El objetivo del comportamiento emocional diferenciado es la comunicación, siendo a través de la respuesta a una experiencia afectiva, la forma de la que el individuo pretende dar a conocer a los demás su experiencia mediante una serie de signos no verbales de comportamiento; dirigidos, a su vez, en diversidad de ocasiones, a que otros individuos respondan de una manera empática. Dado que los gestos que diferencian dicho comportamiento tienen un propósito determinado, este recibe el nombre de "designación emocional" o "comportamiento designativo", el cual tiene una función meramente comunicativa y constituye la categoría a la que

pertenecen la mayor parte de expresiones y actitudes que acompañan a un comportamiento emocional dado (Meyer, 2001).

Para profundizar en esta idea, Ekman (2009) establece una comparativa fundamentada en dos diferencias principales entre las emociones y otros estados mentales. La primera de ellas alude a que, en contraposición con los pensamientos, la mayoría de las emociones transmiten información de lo que está sucediendo en el interior. Por añadidura, el autor defiende la hipótesis que refuta que sean los acontecimientos los encargados de desencadenar emociones, dando potestad a la valoración que la persona hace sobre los mismos. Ahora bien, si hasta 1960 la teoría culturalista de las emociones estaba bien arraigada, fue en este momento cuando este autor demostró evidencias científicas de que al menos algunas emociones no son aprendidas sino universales e inherentes al ser humano; siendo estas denominadas emociones básicas. En este sentido, el autor referencia seis emociones universales, las cuales permiten afrontar los cambios detectados y preservar la integridad del individuo: alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa y asco.

1.1 Infancia y música

Actualmente, se ha incrementado el interés por el estudio de las emociones en ámbitos educativos (Blasco-Magraner et al., 2021). Numerosos investigadores han analizado la importancia de la música en la infancia (Alegrado y Winsler, 2020; Brown y Sax, 2013; Corbeil et al., 2013; Theorell et al., 2018). Desde edades tempranas, bebés de 5 meses encontraron un significado social en aquellas melodías cantadas en vivo y experimentadas en casa por interlocutores sociales conocidos (Mehr et al., 2013). En este sentido, algunas investigaciones muestran pruebas acerca de las relaciones positivas existentes entre la música y el desarrollo cerebral para justificar el acercamiento temprano de los niños a la música y el apoyo a los programas escolares de música (Fernández et al., 2018). Desde esta perspectiva, la educación musical temprana incide positivamente sobre la expresión y regulación de las emociones positivas y negativas de los niños, incrementándose el número de emociones positivas observadas en comparación con sus iguales que no reciben este tipo de educación. En definitiva, el enriquecimiento artístico

puede promover la preparación socioemocional para aprender la resolución de conflictos (Brown y Sax, 2013). De igual modo, el enriquecimiento artístico puede brindar oportunidades importantes para el desarrollo de habilidades pre-académicas, ya que actividades como la música y el movimiento estimulan los sentidos y el aprendizaje. En este sentido, estos indicadores muestran una fuerte evidencia de que la educación infundida en las artes tiene un impacto significativo en la cognición y el desarrollo socioemocional de los niños desde edades tempranas, mostrando un impacto estadísticamente significativo en la regulación y el crecimiento socioemocional en la infancia (Greene y Sawilowsky, 2018).

Escuchar música, dentro y fuera de la escuela, contribuye positivamente en el bienestar de los niños a través de su influencia en las emociones y estados de ánimo e incita a la apreciación de la belleza (Hallam y Cuadrado, 2019). Desde pequeños, los niños en edad escolar se sienten cautivados por la estética de la música, pudiendo hacer evaluaciones emocionales y estéticas sobre piezas musicales desconocidas (Nieminen et al., 2012). Sobre este particular, la creación activa de música puede apoyar la apertura a nuevas experiencias. Asimismo, Kosokabe et al. (2021) muestran que los niños que participan en actividades de música muestran mejoras significativas en el desarrollo cognitivo y de funciones ejecutivas como la memoria de trabajo y el control inhibitorio. La música genera efectos beneficiosos en el desarrollo de los niños, como una mayor inteligencia emocional y habilidades prosociales (Blasco-Magraner et al., 2021). Desde esta perspectiva, la investigación sobre el impacto de las intervenciones musicales sugiere que estas encierran un gran potencial en el apoyo de los procesos educativos y del desarrollo integral de los niños (Dumont et al., 2017). Asimismo, Moreno et al. (2011) exponen que a través de la música se pueden establecer transferencias de una habilidad cognitiva de alto nivel desde la primera infancia. En esta dirección, Frischen et al. (2021) muestran que la práctica de música instrumental en la infancia muestra una correlación positiva con el desarrollo de funciones ejecutivas específicas en los niños.

Desde otra perspectiva, Williams y Berthelsen (2019) sugieren que a través del trabajo con ritmo y movimiento se puede potenciar el desarrollo de habilidades de autorregulación cognitiva y conductual desde preescolar, enfatizando que la autorregulación es un predictor importante para la preparación escolar y el rendimiento escolar temprano. Sobre este particular, las habilidades de autorregulación emocional, cognitiva, atencional y conductual son fundamentales en los procesos de aprendizaje continuo, los logros y el bienestar, conformando una parte integral de la competencia de aprendizaje temprano en los años previos a la escuela (Williams et al., 2020). Del mismo modo, la práctica musical durante la primera infancia, que involucra la coordinación bimanual en los movimientos motóricos gruesos, puede favorecer el perfeccionamiento del desempeño de tareas complejas (Bugos y DeMarie, 2017). Así, la práctica individual de música instrumental fomenta la perseverancia y la autorregulación. Por su parte, la participación en actividades musicales de conjunto estimula el desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo en equipo y las habilidades comunicativas, que a su vez pueden contribuir a la mejora de cualidades de liderazgo. En definitiva, las clases escolares de música fomentan la curiosidad y la creatividad. Sobre este particular, la creación activa de música puede apoyar la apertura a nuevas experiencias. Los niños disfrutan del aprendizaje musical y les encanta aprender e interpretar una amplia gama de estilos musicales (Hallam y Cuadrado, 2019). Generalmente, los niños prefieren música en modo mayor que menor; sin embargo, cuando se trata de una pieza tonal libre en su mayoría se muestran indiferentes. Probablemente, este hecho pone de manifiesto la dificultad de los niños para evaluar aquella música con la que no han tenido contacto frecuente (Nieminen et al., 2012).

1.2 Percepción e identificación emocional a través de estímulos estáticos y de la música

El procesamiento ajustado de las emociones es esencial para un desarrollo emocional normal (Herba y Phillips, 2004), proporcionando información social necesaria para la interpretación y predicción del comportamiento de los demás (Bigelow et al., 2021). En este sentido,

determinados estudios sugieren que se produce un desarrollo continuo durante la niñez y la adolescencia (Batty y Taylor, 2006; Bigelow et al., 2021; Herba y Phillips, 2004; Leime et al., 2013). La identificación emocional a través de estímulos visuales estáticos y dinámicos son un foco de interés para la investigación desde diferentes ámbitos. En este sentido, algunos estudios muestran que las expresiones dinámicas provocan respuestas emocionales más fuertes que las estáticas (Atkinson et al., 2004; Holland et al., 2019; Kamachi et al., 2013; LaBar et al., 2003). Específicamente, las emociones percibidas a través de estímulos estáticos (caras) son más fáciles de evaluar que aquellas procedentes de canales dinámicos (Por ejemplo, la música) (Scherer, 2004). No obstante, no hay unanimidad acerca de este planteamiento, ya que otros estudios que evaluaron la percepción subjetiva de las emociones a través de la música obtuvieron resultados parecidos a los obtenidos con estímulos visuales (Laukka et al., 2013).

Los niños y niñas muestran un alto grado de eficacia en la identificación emocional de expresiones de felicidad, tristeza y enfado. Sin embargo, otras expresiones emocionales como el miedo, el asco o la sorpresa parecen más difíciles de entender, mejorando nuestra capacidad para reconocer estas emociones durante la niñez y la adolescencia. Asimismo, las niñas parecen tener mayor habilidad que los niños para reconocer las emociones a través de expresiones faciales (Lawrence et al., 2016).

De igual modo, Brechet (2017) muestra que, a través de expresiones artísticas como el dibujo, los niños reconocen mejor las emociones como la tristeza, la ira o el miedo que con fotografías y que estas diferencias entre los dos tipos de estímulos tiende a ser más importante para los niños de menor edad. Actualmente, es común que tanto en la comunicación presencial como online las personas muestren expresiones faciales emocionales como, por ejemplo, a través de símbolos gráficos comúnmente conocidos como emojis. Este proceso comunicativo es realmente complejo ya que implica la transmisión de información abstracta y concreta a través de símbolos tanto verbales como no verbales. En este sentido, el significado psicológico y emocional de los emojis es fascinante y podría tener una aplicación atractiva para mejorar la interacción comunicativa (Troiano y Nante, 2018), de tal forma que los

emojis se han convertido en elementos habituales en la comunicación (Ge y Gretzel, 2018). Así, los emojis brindan a los interlocutores la capacidad de superar parcialmente la información no verbal limitada de un modo equivalente a los mensajes procedentes de humanos, mostrando un alto grado de credibilidad y de atractivo social en comparación con mensajes exclusivamente verbales (Beattie et al., 2020). Respecto a la variable género, las mujeres tienen más familiaridad y hacen un uso mayor de los emojis que los hombres. Del mismo modo, las mujeres muestran una tendencia a evaluar los emojis con valencia negativa como más negativos que los hombres (Jones et al., 2020). Específicamente, se ha demostrado que la capacidad de comprender el valor emocional de los símbolos emocionales en el mundo virtual surge temprano en el desarrollo (Liu y Li, 2021) y que el uso de emojis como estímulos visuales ha sido muy útil para mejorar la comprensión y favorecer experiencias de bienestar de niños muy pequeños (Fane et al., 2018). De igual modo, los niños pequeños han mostrado la capacidad de asociar palabras de emoción con emojis, pudiendo, además, vincular información contextual con emojis (Liu y Li, 2021). ¿Sucederá lo mismo en el caso de las emociones evocadas por la música?

Desde la psicología de la música, la teoría cognitiva de Serafine (1988) considera que las relaciones establecidas entre un sujeto y la música pueden ser abordadas desde dos perspectivas bien diferenciadas: la del sujeto en relación con los procesos mentales que operan en él y la de las cualidades intrínsecas que componen la música en sí misma. Autores como Higgins (2006) y Thompson y Balkwill (2017), sugieren que determinados principios uniformes de estructura, organización, desarrollo y cierre son universales para los diferentes tipos de música, explicitando a su vez, un papel semejante al de los comportamientos característicos que revelan estados afectivos básicos de manera universal. De acuerdo con algunos razonamientos que se han venido planteando hasta el momento, la música únicamente transmite una determinada emoción si dispone al oyente a ese determinado estado emocional; sin embargo, la música tiene propiedades expresivas con independencia de los efectos que pueda originar; es decir, que la expresividad de la música por sí misma puede generar reacciones emocionales que conduzcan

al oyente a sentir la emoción que la música pretende expresar (Davies, 2017). Este proceso es denominado como reacción "espejo", coincidiendo con Robinson (2005) en entender la comunicación emocional de la música como un "contagio emocional", ya que se tiende a actuar con el componente emocional de la música del mismo modo que las personas son capaces de empatizar con el estado emocional de otros individuos. En este sentido, la música puede generar reacciones emocionales similares a las de su propio carácter expresivo. Partiendo de esta premisa, la respuesta emocional a la música carece de objeto emocional y se erige como objeto perceptivo (Davies, 2017). Ahora bien, como se puede apreciar y de acuerdo con Meyer (2001), exclusivamente desde el prisma de la estética de la música resulta complejo recabar información concerniente al estímulo musical, de las respuestas emocionales ante el mismo o de cómo la música puede generar emociones concretas. Por tanto, la música no es un tipo de estímulo que involucra recompensas primarias, es sustancialmente valorable (Zatorre, 2015), de tal forma que la música puede evocar innumerables emociones básicas y secundarias (Juslin y Laukka, 2004; Salimpoor et al., 2011). De esta manera, es fácil identificar y evaluar la música a través de la escucha de fragmentos musicales (Juslin y Laukka, 2004; Mohn et al., 2010; Vieillard et al., 2008). Algunos estímulos musicales pueden evocar respuestas emocionales más estandarizadas que otros, por lo que la universalidad para el reconocimiento emocional a través de la música parece ser específica de ciertas categorías emocionales (Argstatter, 2015). Desde esta perspectiva, Kelltner y Cowen (2021) muestran que algunas emociones se comportan de un modo general mientras que otras son específicas de modalidad En este sentido, emociones como la alegría o la tristeza se identifican con mayor facilidad que otras a través de la música (Laukka et al., 2013; Mohn et al., 2011; Yong y McBride-Chang, 2007) debido, probablemente, a que la combinación de parámetros musicales simples facilita el reconocimiento emocional, mientras que otras emociones como el enfado o la sorpresa son más difíciles de evaluar ya que encierran patrones musicales más complejos (Eerola y Vuoskoski, 2013). Desde otra perspectiva, el nivel de estudios musicales puede influir cualitativamente en la identificación emocional (Akkermans et al., 2019; Park et al., 2014) de tal forma que las personas

con formación musical experimentan experiencias musicales más elaboradas, lo cual influye, a su vez, en una evaluación emocional más compleja (Bigand et al., 2005). No obstante, otras investigaciones no han encontrado diferencias significativas en la precisión de la identificación emocional entre personas con y sin estudios musicales (Busch et al., 2003; Mohn et al., 2011). De igual modo, las niñas muestran puntuaciones más altas en el reconocimiento emocional a través de estímulos musicales que los niños y existe una mayor habilidad para el reconocimiento de las emociones en los estímulos musicales en los niños más pequeños, por tanto, la sensibilidad a las emociones en los estímulos auditivos está influenciada por la edad y el género (Allgood y Heaton, 2015). Asimismo, un estudio intercultural expone que niños, independientemente de la edad o de la procedencia cultural, mostraron un mejor desempeño en el reconocimiento emocional a través de la música que los adultos, específicamente en fragmentos musicales que evocaban la tristeza (Adachi et al., 2004). En conclusión, aunque las asociaciones intermodales en la música entre niños y adultos han sido previamente estudiadas (Bonetti y Costa, 2019) es necesario seguir investigando en este ámbito.

2. OBJETIVOS

El objetivo primordial de este trabajo de investigación es el de conocer la habilidad multimodal del reconocimiento emocional en la infancia a través de estímulos estáticos (caras y emojis) y dinámicos (música) así como la influencia del uso de símbolos gráficos como apoyo en la evaluación de emociones evocadas por la música.

3. MATERIALES Y MÉTODO

3.1 Participantes

Participaron en el estudio un total de 109 personas, de las cuales 69 eran expertos en música y 40 niños y niñas con edades comprendidas entre los cuatro y doce años. En el caso de los músicos profesionales, las edades se encuentran comprendidas en los 18 y 57 años de edad, con

una edad media de 29.51 años y una *DS* = 10.51, de las cuáles el 43.5% eran mujeres. De igual modo, en el caso de los niños y niñas participantes en la muestra la edad media era de 8.9 años con una *DS* = 2.49, siendo el 47.5%, en este caso, chicos, quedando distribuida según queda expresado en la Tabla 1.

TABLA 1. *Distribución de la muestra por variables*

N válida = 40		Frecuencia	Porcentaje
Género	Chicos	19	47,5%
	Chicas	21	52,5%
Edad	4	4	10,0%
	5	2	5,0%
	6	2	5,0%
	7	2	5,0%
	8	5	12,5%
	9	3	7,5%
	10	9	22,5%
	11	9	22,5%
	12	4	10,0%
Especialidad	Trompeta	5	12,5%
	Clarinete	5	12,5%
	Saxo	5	12,5%
	Flauta	3	7,5%
	Trompa	2	5,0%
	Percusión	7	17,5%
	Música y Movimiento	6	15,0%
	Oboe	2	5,0%
	Tuba	1	2,5%
	Trombón	3	7,5%
	Guitarra	1	2,5%

PROCEDIMIENTO

Tras elaborar y diseñar un cuestionario *ad hoc* mediante *Google Forms* y configurando la herramienta para que se protegiese el anonimato de los participantes, no siendo necesaria la introducción de correo electrónico y únicamente se pudiera responder al mismo una sola vez, se realizó una prueba previa de validación para su posterior aplicación y análisis de datos, procurando así evitar generalizaciones inadecuadas. Asimismo, el cuestionario incluye datos sociodemográficos como: edad, género e instrumento musical que practican. La cumplimentación

del mismo fue totalmente anónima, no debiéndose identificar los participantes en ningún momento.

3.2 Estímulos y medidas

Medidas. La herramienta que se ha utilizado para la recogida de datos de esta investigación ha sido la de un cuestionario elaborado ad hoc. Para la optimización del uso del mismo se llevó a cabo una prueba previa que permitió el ajuste de determinados ítems que facilitaron su aplicación con los niños participantes en el estudio.

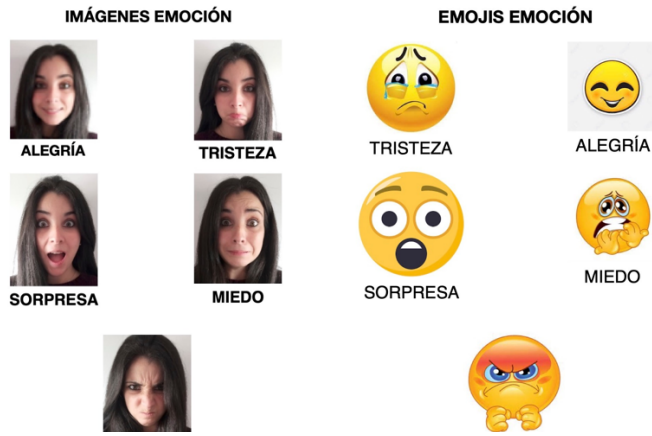
Estímulos musicales. Los estímulos de música instrumental que figuran en la Tabla 2, seleccionados para esta investigación han sido utilizados en investigaciones previas por García-Rodríguez et al. (2020), García-Rodríguez et al. (2021a) y García-Rodríguez et al. (2021b). Si bien estos estímulos ya fueron validados ampliamente por profesionales expertos en dichas investigaciones se procedió a la validación de los mismos junto a la de los estímulos estáticos (caras y emojis) utilizados para evocar las emociones de: alegría, tristeza, miedo, sorpresa y enfado por un grupo de 69 expertos en música.

TABLA 2. *Estímulos musicales*

Orden	Emoción	Composición	Compositor
1	Alegría	Can Can	J. Offenbach (1819-1880)
2	Tristeza	Adagio	T. Albinoni (1671-1751)
3	Miedo	Atmospheres	G. Ligeti (1923-2006)
4	Sorpresa	Sorpresa	Guillermo Ruano (1984-)
5	Enfado	Le Sacre du Printemps	Stravinsky (1882-1971)

Estímulos visuales. Los estímulos estáticos seleccionados (caras y emojis) empelados en este estudio se exponen en la Figura 1.

FIGURA 1. *Caras y emojis*



3.3 Aprobación ética

El estudio se llevó a cabo previo consentimiento informado y rubricado por parte de los progenitores/tutores legales de los niños y niñas participantes en la investigación. Asimismo, se ha preservado en todo momento la identidad y confidencialidad tanto de los niños y niñas como de sus resultados, conforme queda establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales teniendo en cuenta, además, los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (WMA, 2001).

3.4 Análisis de datos

Se diseñó un estudio descriptivo de prevalencia a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple. Con la finalidad de abordar los objetivos propuestos en este estudio, se exportó la información obtenida mediante el instrumento de recogida de la información elaborado *ad hoc* a una matriz de datos del programa de análisis estadístico IBM SPSS Stadistics v25 (IBM, 2017), aplicando técnicas descriptivas básicas. Atendiendo a los objetivos planteados, se utilizaron frecuencias relativas y

porcentajes absolutos y pruebas estadísticas descriptivas tanto para analizar la habilidad en la identificación de estímulos estáticos (caras y emojis) y dinámicos (fragmentos musicales) como para conocer la capacidad de niños y niñas en la atribución de símbolos (emojis) a emociones evocadas por la música. Posteriormente, se han analizado los contrastes en las medias de las diferentes variables en función de la variable edad (adultos/niños). Entendiendo como variables independientes aquellas relativas al perfil poblacional de la muestra y como variable dependiente la habilidad en la identificación de estímulos a partir de estímulos dinámicos y estáticos, para lo que se han establecido tres categorías de análisis: caras, emojis y fragmentos musicales.

4. RESULTADOS

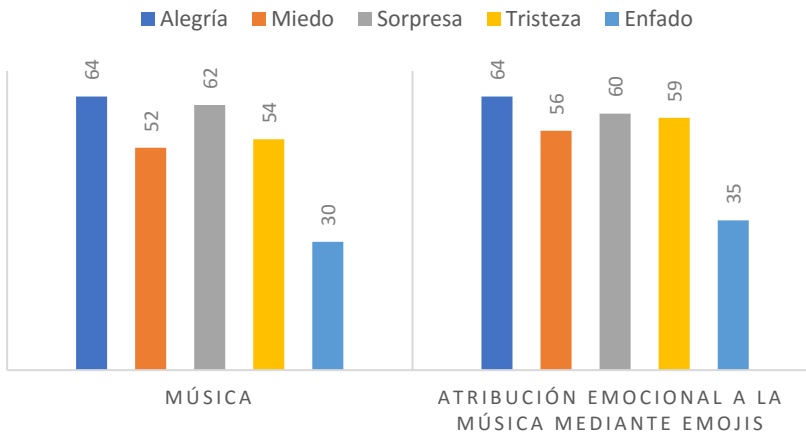
Como se observa en la Tabla 3, la emoción enfado evocada por la música ha sido la que se ha comportado de forma menos contundente en el caso de los expertos participantes en la muestra, confundiéndose con miedo en un 37.9 %. Asimismo, en el caso del emoji seleccionado con la intención de evocar enfado, ha sido el estímulo que más confusión ha generado, elicitando miedo en un 37.9%. Finalmente, en el caso del uso de caras los resultados muestran una amplia eficacia en todas las emociones que se pretendían evocar.

***TABLA* 3.** *Reconocimiento emocional a través de estímulos dinámicos y estáticos por parte de expertos*

	Música	**Caras**	**Emojis**
Alegría	97,0 %	95.5 %	97 %
Miedo	78,8 %	95.5 %	84.8 %
Sorpresa	93,9 %	95.5 %	90.9 %
Tristeza	81.8 %	86.4 %	89.4 %
Enfado	45,5 %	98.5 %	53 %

En la Gráfico 1, se expone una comparativa de los resultados alcanzados por los expertos en la identificación emocional a través de fragmentos musicales y los de la atribución emocional, mediante emojis, a dichas emociones evocadas por la música. En estos resultados se observa que con la atribución de emojis aumenta la eficacia en la identificación emocional de todas las emociones menos en el caso de la sorpresa.

GRÁFICO 1. *Atribución emocional, mediante emojis, a emociones evocadas a través de fragmentos musicales por el grupo de expertos.*



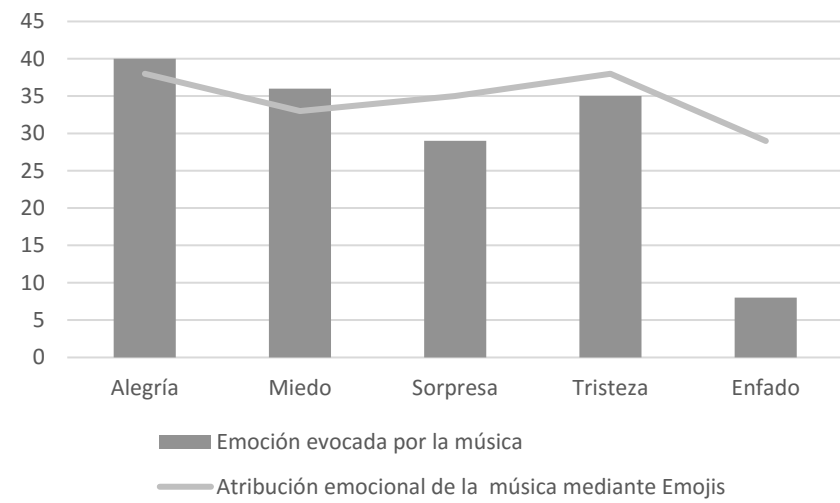
A continuación, en la Tabla 4 se muestran los porcentajes alcanzados en el caso de los niños. Entre este grupo etario se observa que la emoción enfado evocada por la música es la que ha presentado mayores dificultades para ser identificada, confundiéndose con sorpresa (25%) o con miedo (52.5%). Asimismo, se observa una excelente habilidad por parte de niños y niñas en la identificación emocional a través de estímulos estáticos (imágenes y emojis).

TABLA 4. *Reconocimiento emocional a través de estímulos dinámicos y estáticos por parte de niños y niñas*

	Música	Caras	Emojis
Alegría	100 %	95 %	100 %
Miedo	90 %	97.5 %	100 %
Sorpresa	72.5 %	95 %	100 %
Tristeza	87.5 %	100 %	100 %
Enfado	20 %	100 %	100 %

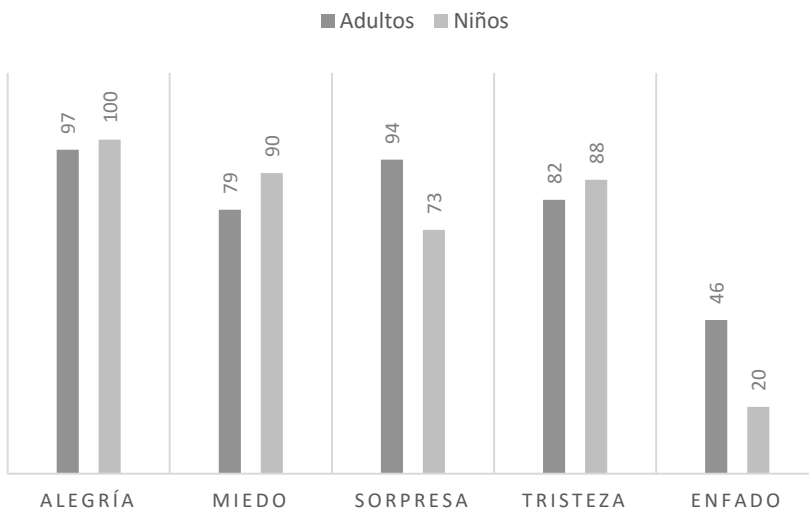
Del mismo modo que en el caso del grupo de expertos, en el Gráfico 2 se muestran los resultados alcanzados por el grupo de niños y niñas en la identificación emocional a través de fragmentos musicales y los de la atribución emocional, mediante emojis, a dichas emociones evocadas por la música. En estos resultados se aprecia que, con el apoyo de emojis, se incrementa la habilidad en el reconocimiento emocional a través de fragmentos musicales en aquellas emociones que plantean mayores dificultades en este grupo etario, exponencialmente en el caso del enfado incrementándose su eficacia en un 52,5%.

GRÁFICO 2. *Atribución emocional, mediante emojis, a emociones evocadas a través de fragmentos musicales por el grupo de niños y niñas*



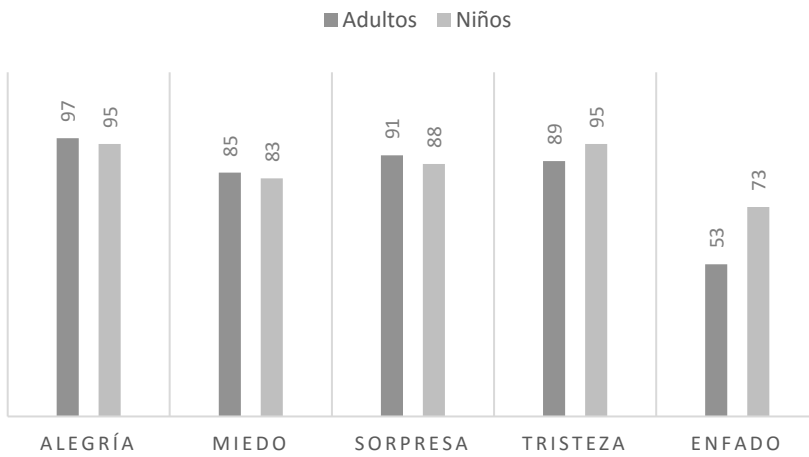
Seguidamente, se presenta una comparación de los resultados alcanzados en la identificación emocional a través de la música entre el grupo de expertos y el grupo de niños y niñas, a través de la cual se aprecia que en tres de las cinco categorías emocionales presentadas los niños y niñas han mostrado una mayor habilidad para la identificación emocional a través de la música que el grupo de expertos (véase Gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Comparación de la identificación emocional a través de la música entre el grupo de expertos y el grupo de niños y niñas*



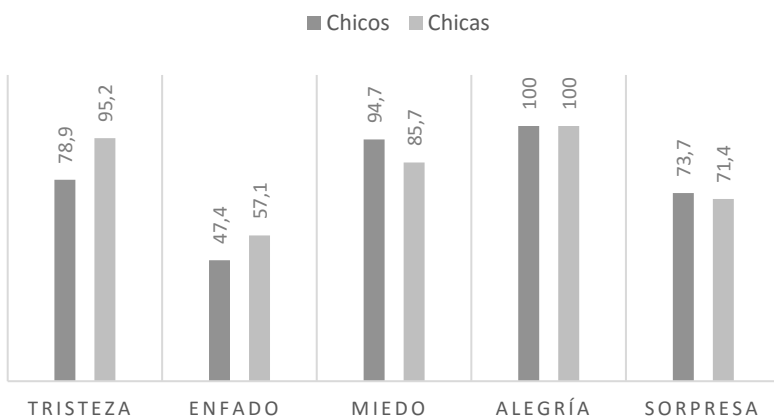
Finalmente, en el Gráfico 4 se expone una comparación de los resultados alcanzados en la atribución emocional, mediante emojis, a emociones evocadas a través de fragmentos musicales entre el grupo de expertos y el grupo de niños y niñas. En este caso, no se observan diferencias significativas entre la habilidad mostrada por ambos grupos, exceptuando en el caso de la emoción enfado donde el grupo de niños y niñas muestran una menor destreza.

GRÁFICO 4 *Comparación de la atribución emocional, mediante emojis, a emociones evocadas a través de fragmentos musicales entre el grupo de expertos y el grupo de niños y niñas*



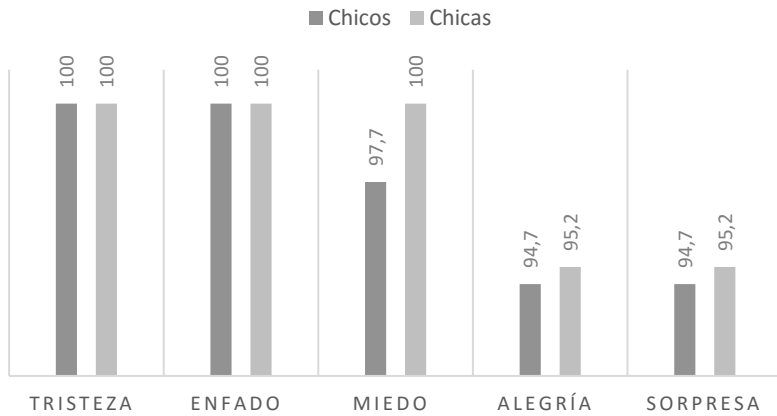
Seguidamente, en el Gráfico 5 se aprecia que los niños y niñas muestran una mayor destreza dependiendo de la categoría emocional.

GRÁFICO 5. Comparación de la identificación emocional a través de fragmentos musicales por género



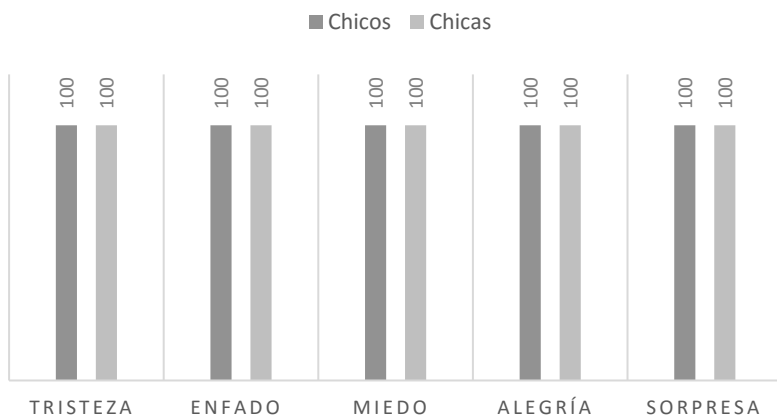
En el Gráfico 6 se aprecia que cuando el estímulo es estático (caras) las y niñas muestran una mayor habilidad que los niños.

GRÁFICO 6. *Comparación de la identificación emocional a través de caras por género*



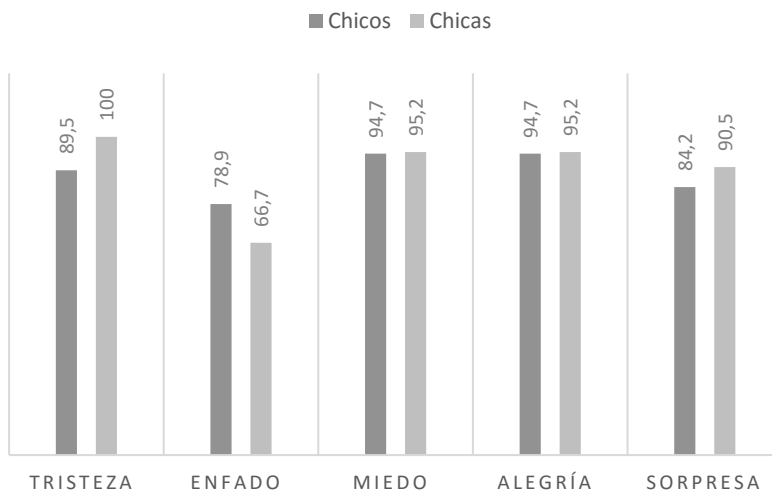
En el Gráfico 7 se observa que niños y niñas muestran una precisión absoluta en la identificación emocional a través de emojis.

GRÁFICO 7. *Comparación de la identificación emocional a través de emojis por género*



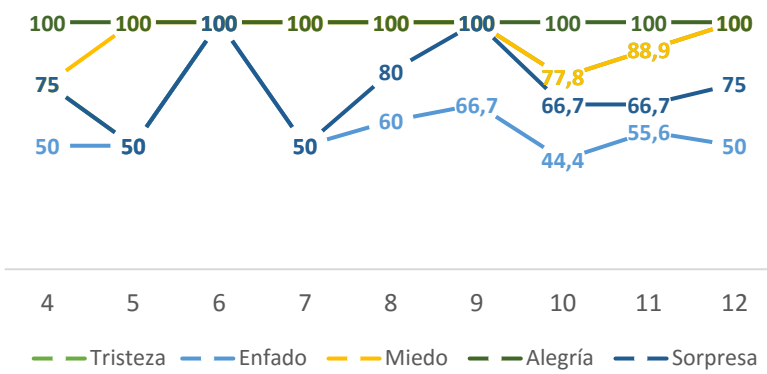
Así, en el Gráfico 8 se aprecia que las niñas muestran una mayor habilidad que los niños en la atribución de símbolos que representan una emoción (emojis) a la evocada por la música.

GRÁFICO 8. *Comparación de la atribución de emojis a la emoción evocada por la música por género*



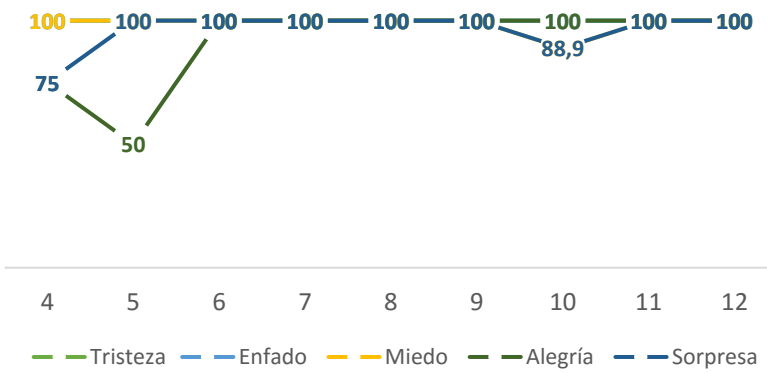
En el Gráfico 9 se aprecia una tendencia en la mejora de la identificación emocional a través de la música con el incremento de la edad.

GRÁFICO 9. *Comparación de la identificación emocional a través de la música por edades*



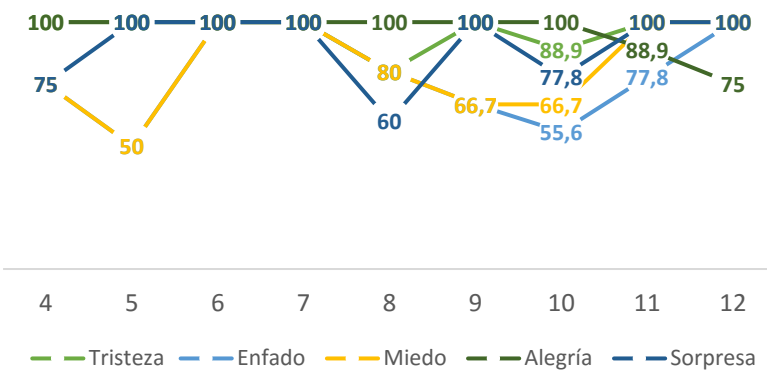
Igualmente, en el Gráfico 10, al igual que en el caso de la música, se aprecia una tendencia en la mejora de la identificación emocional a través de caras con el aumento de la edad.

GRÁFICO 10. *Comparación de la identificación emocional a través de caras por edades*



Para concluir, en el Gráfico 11, en líneas generales, se observa una mejora con la edad en la atribución de símbolos de emoción (emojis) a la que los fragmentos musicales pretendían elicitar.

GRÁFICO 11. *Comparación de la atribución de emojis a la emoción evocada por la música por edades*



5. DISCUSIÓN

Este trabajo muestra que tanto los expertos en música como los niños y niñas han sido capaces de identificar cinco emociones básicas universales a través de estímulos musicales. Por tanto, la música es un tipo de estímulo esencialmente valorable (Zatorre, 2015) que puede despertar numerosas emociones básicas (Juslin y Laukka, 2004; Salimpoor et al., 2011). De esta manera, se ha podido comprobar en línea con hallazgos de otras investigaciones que es fácil identificar y evaluar la música a través de la escucha de fragmentos musicales (Juslin y Laukka, 2004; Mohn et al., 2011; Vieillard et al., 2008). La precisión del reconocimiento de los índices emocionales en nuestra investigación fue, en general, mayor de lo que se encuentra en estudios de emociones faciales y musicales por separado, que normalmente suelen oscilar entre el 97% (alegría), el 67% (enfado) o el 83% en el caso de la tristeza (Ekman, 1992; Elfenbein y Ambady, 2003).

De igual modo, nuestros resultados respaldan las teorías que indican que unos estímulos musicales pueden evocar respuestas emocionales más estandarizadas que otros, por lo que la universalidad para el reconocimiento emocional a través de la música parece ser específica de ciertas categorías emocionales (Argstatter, 2015) o que algunas emociones se comportan de un modo general mientras que otras son específicas de modalidad (Kelltner y Cowen, 2021). En este sentido, los resultados alcanzados correlaciona con los de estudios en los que se muestra que emociones como la alegría o la tristeza se identifican con mayor facilidad que otras a través de la música (Laukka et al., 2013; Mohn et al., 2011; Yong y McBride-Chang, 2007) debido, probablemente, a que la combinación de parámetros musicales simples facilita el reconocimiento emocional, mientras que otras emociones como el enfado o la sorpresa son más difíciles de evaluar ya que encierran patrones musicales más complejos (Eerola y Vuoskoski, 2013). Específicamente, el enfado ha sido la emoción que ha planteado mayores dificultades para ser reconocida por parte niños y niñas. Este supuesto nos lleva a pensar que este tipo de estímulos representados a través de la música con estructuras más complejas de manifiesto la dificultad de los niños y niñas para evaluar aquella música con determinadas

características con la que no han tenido contacto frecuentemente (Nieminen, et al., 2012).

Una posible explicación podría radicar en las diferentes características de los estímulos emocionales faciales (Ekman, 1992) y los estímulos emocionales musicales. En este sentido, las emociones faciales son espaciales y en ese mismo momento se puede percibir la totalidad del rostro y las características de las distintas estructuras faciales que producen cualquier expresión emocional. Sin embargo, en el caso de la música, el carácter temporal del estímulo hace que este sea percibido como una mera sucesión de sonidos sin tantos referentes predecibles como los que aportan los estímulos estáticos.

Asimismo, nuestros resultados coinciden parcialmente con aquellas investigaciones que muestran los niños y niñas tienen un mejor desempeño en el reconocimiento emocional a través de la música que los adultos, específicamente en fragmentos musicales que evocan tristeza (Adachi et al., 2004) ya que, en nuestro caso, este hecho solo se ha dado en otras categorías emocionales (alegría, miedo y tristeza). Del mismo modo, coincidimos con los resultaos de otros estudios en los que no se han encontrado diferencias significativas en la precisión de la identificación emocional entre personas con y sin estudios musicales (Busch et al., 2003; Mohn et al., 2011). A la par, nuestros hallazgos se encuentran en línea con los de otros estudios que sugieren que se produce un desarrollo continuo de esta habilidad desde la niñez hasta la adolescencia (Batty y Taylor, 2006; Bigelow et al., 2021; Herba y Phillips, 2004; Leime et al., 2013).

Acerca de la variable modalidad del estímulo, las emociones percibidas a través de estímulos estáticos (caras) son más fáciles de evaluar que aquellas procedentes de canales dinámicos (Por ejemplo, la música) (Scherer, 2004). Además, en nuestro caso, los niños y niñas mostraron una habilidad absoluta (100%) en el reconocimiento emocional a través de estímulos utilizados con emojis. No concordando, en este caso, con otros estudios que obtuvieron resultados parecidos a los obtenidos con estímulos visuales (Laukka et al., 2013).

Los niños y niñas han mostrado un alto grado de eficacia en la identificación emocional de expresiones de alegría, miedo y tristeza. Sin embargo, otras expresiones emocionales como la sorpresa o el enfado parecen más difíciles de entender en este grupo de edades mejorando la capacidad para reconocer estas emociones durante la niñez. Asimismo, las niñas parecen tener mayor habilidad que los niños para reconocer las emociones a través de expresiones faciales (Lawrence et al., 2016), con la música (Allgood y Heaton, 2015) y en la atribución de expresiones de emoción (emojis) a las emociones evocadas por la música. Por tanto, la sensibilidad a las emociones en los estímulos auditivos y visuales está influenciada por la edad y el género

Si bien esta investigación aporta datos novedosos a la literatura sobre el estudio de la atribución de estímulos estáticos (emojis) a emociones evocadas por fragmentos musicales este estudio no está exento de limitaciones. En primera instancia, debido a la situación de pandemia producida por el virus COVID-19 el tamaño muestral es muy reducido. Para paliar estos efectos, proponemos replicar este estudio con un tamaño muestral significativo. Asimismo, consideramos que este estudio se debe llevar a cabo tanto con población clínica como con personas con diversidad funcional para ampliar la comprensión del impacto emocional que la música genera en diversos grupos de población con casuísticas bien diferenciadas.

No obstante, a pesar de las limitaciones y futuras líneas de investigación expuestas, este estudio ha permitido que se incrementara considerablemente el conocimiento acerca de la precisión en la identificación emocional gracias al uso de ese apoyo visual sobre todo en aquellas categorías emocionales en las que los niños y niñas mostraron mayor dificultad exclusivamente con música (sorpresa y enfado). Una explicación acerca de este hallazgo puede ser que resulte más difícil para los niños identificar una emoción solo a través de estímulos dinámicos como en el caso de la música que con el apoyo combinado estímulos estáticos y dinámicos (emojis y música). En este sentido, el hecho de haber utilizado en este estudio estímulos estáticos junto a estímulos dinámicos ha permitido que el porcentaje de acierto ha aumentado considerablemente.

En definitiva, coincidimos con otros investigadores en que un procesamiento ajustado de las emociones es esencial para un desarrollo emocional normal (Herba y Phillips, 2004) ya que proporciona información social necesaria para la interpretación y predicción del comportamiento de los demás (Bigelow et al., 2021).

8. REFERENCIAS

Adachi, M., Trehub, S.E. y Abe, J.I. (2004). Perceiving emotion in children's songs across age and culture. *Japanese Psychological Research, 46*(4), 322-336.

Akkermans, J., Schapiro, R., Müllensiefen, D., Jakubowski, K., Shanahan, D., Baker, D., Busch, V., Lothwesen, K., Elvers, P., Fischinger, T., Schlemmer, K. y Frieler, K. (2019). Decoding emotions in expressive music performances: A multi-lab replication and extension study. *Cognition and Emotion, 33*(6), 1099-1118.

https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1541312

Alegrado, A. y Winsler, A. (2020). Predictors of Taking Elective Music Courses in Middle School Among Low-SES, Ethnically Diverse Students in Miami. *Journal of Research in Music Education, 68*(1), 5-30.

https://doi.org/10.1177/0022429420908282

Allgood, R. y Heaton, P. (2015). Developmental change and cross-domain links in vocal and musical emotion recognition performance in childhood. *British Journal of Developmental Psychology, 33,* 398-403. https://doi.org/10.1111/bjdp.12097

Argstatter, H. (2015). Perception of basic emotions in music: Culture-specific or multicultural? *Psychology of music*, *44*(4), 674-690.

https://doi.org/10.1177/0305735615589214

Asensio, J.M., Acarín, N. y Romero, C. (2006). Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas. En J. García Carrasco, L. Núñez, J.M. Asensio y J. Larrosa (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana.* (pp. 23-68). Ariel.

Atkinson, A. P., Dittrich, W. H., Gemmell, A. J. y Young, A. W. (2004). Emotion Perception from Dynamic and Static Body Expressions in Point-Light and Full-Light Displays. *Perception, 33*(6), 717-746.

https://doi.org/10.1068/p5096

Batty, M. y Taylor, M. J. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental science*, *9*(2), 207–220.

https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00480.x

Beattie, A., Edwards, AP. y Edwards, C. (2020). A Bot and a Smile: Interpersonal Impressions of Chatbots and Humans Using Emoji in Computer-mediated Communication. *Communication Studies, 71*(3), 409-427.

https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1725082

Bigand, E., Vieillard, S., Madurell, F., Marozeau, J. y Dacquet, A. (2005). Multidimensional scaling of emotional responses to music: The effect of musical expertise and of the duration of the excerpts. *Cognition and Emotion, 19*(8), 1113-1139.

https://doi.org/10.1080/02699930500204250

Bigelow, F.J., Clark, G.M., Lum, J. y Enticott, P. G. (2021). The development of neural responses to emotional faces: A review of evidence from event-related potentials during early and middle childhood. *Developmental cognitive neuroscience, 51*, 100992.

https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100992

Blasco-Magraner, J.S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P. y Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, *18*(7), 3668.

https://doi.org/10.3390/ijerph18073668

Bonetti, L. y Costa, M. (2019). Musical mode and visual-spatial cross-modal associations in infants and adults. *Musicae Scientiae, 23*(1), 50-68

https://doi.org/10.1177/1029864917705001

Brechet C. (2017). Children's Recognition of Emotional Facial Expressions Through Photographs and Drawings. *The Journal of genetic psychology*, *178*(2), 139-146.

https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1286630

Brown, E.D. y Sax, K.L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 337-346.

https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.002

Bugos, J.A. y DeMarie, D. (2017). The effects of a short-term music program on preschool children's executive functions. *Psychology of Music, 45*(6), 855-867.

https://doi.org/10.1177/0305735617692666

Busch, V., Nickel, A.K., Hillecke, T.K., Gross, T., Meissner, N. y Bolay, H.V. (2003). Musikalische und mimische Emotionserkennung: Eine Pilotstudie mit psychiatrischen Patienten (Musical and facial emotion recognition: A pilot study with psychiatric patients]. *Zeitschrift für Muzik-, Tanz- und Kunsttherapie, 14*(1), 1-8.

Corbeil, M., Trehub, S.E. y Peretz, I. (2013). Speech vs. singing: infants choose happier sounds. *Frontiers in psychology*, *4*, 372.

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00372

Crespo, J.M. (2002). Psicopatología de la afectividad. En J. Vallejo (Ed.), *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría* (pp. 219-234). Masson.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. William Heinemann.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.

Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación, 18*, 55-84.

Davies, S. (2017). *Cómo entender una obra musical y otros ensayos de filosofía de la música*. Cátedra.

Dumont, E., Syurina, E.V., Feron, F. y van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in psychology*, *8*, 1694.

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694

Eerola, T. y Vuoskoski, J.K. (2013). A review of music and emotion studies: Approaches, emotion models, and stimuli. *Music Perception*, *30*(3), 307-340.

https://doi.org/10.1525/mp.2012.30.3.307

Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: an old controversy and new findings. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 335*(1273), 63-69.

https://doi.org/10.1098/rstb.1992.0008

Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Kairós.

Elfenbein, H.A. y Ambady, N. (2003). Universals and Cultural Differences in Recognizing Emotions. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 159-164.

https://doi.org/10.1111/1467-8721.01252

Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento.* Taurus.

Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G. y Gibbs, L. (2018). Exploring the use of emoji as a visual research method for eliciting young children's voices in childhood research. *Early Child Development and Care, 188*(3), 359-374.

https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1219730

Fernández Abascal, E. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Grupo 5.

Fernández Berrocal, P. (2012). Cerebro y emociones: en busca de las misteriosas mariposas del alma. *Uciencia*, 9, 34-35.

Fernández, S. (2018). Music and Brain Development. *Pediatric annals*, *47*(8), e306-e308.

https://doi.org/10.3928/19382359-20180710-01

Frischen, U., Schwarzer, G. y Degé, F. (2021). Music lessons enhance executive functions in 6- to 7-year-old children. *Learning and Instruction, 74*, 101442.

https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101442

García-Rodríguez, M., Fernández-Company, J.F., Alvarado, J.M., Jiménez, V. e Ivanova-Iotova, A. (2021a). Pleasure in music and its relationship with social anhedonia (Placer por la música y su relación con la anhedonia social). *Studies in Psychology*, *42*(1), 158-183.

https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1857632

García-Rodríguez, M., Fernández-Company, J.F., Jiménez, V., y Alvarado, J.M. (2020). Sensibilidad musical y su relación con la inteligencia emocional y la alexitimia en la adolescencia. En M. del M. Molero et al. (Comps.). *Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis* (pp. 115-126). Dykinson.

García-Rodríguez, M., Jiménez, V., Ivanova, A., Fernández-Company, J.F. y Alvarado, J.M. (2021b). Academic performance in relation to emotional intelligence: emotional perception and musical sensitivity. *INTED2021 Proceedings,* 2075-2082.

https://doi.org/10.21125 / inted.2021.0454

Ge, J. y Gretzel, U. (2018). Emoji rhetoric: a social media influencer perspective. *Journal of Marketing Management, 34*(15-16), 1272-1295.

https://doi.org/10.1080/0267257X.2018.1483960

Greene, M.L. y Sawilowsky, S. (2018). Integrating the arts into head start classrooms produces positive impacts on kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 45,* 215–223.

https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.003

Hallam, S. y Cuadrado, F. (2019). Music Education and Happiness. En J.A., Muñiz-Velázquez y C.M. Pulido (Eds.). *The Routledge Handbook of Positive Communication: Contributions of an Emerging Community of Research on Communication for Happiness and Social Change* (1st ed.). Routledge.

https://doi.org/10.4324/9781315207759

Herba, C. y Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: behavioural and neurological perspectives. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, *45*(7), 1185-1198.

https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00316.x

Higgins, K.M. (2006). The cognitive and appreciative impact of musical universals, *Revue Internationale de Philosophie, 60*, 487-503.

Holland, C.A.C., Ebner, N.C., Lin, T. y Samanez-Larkin, G.R. (2019). Emotion identification across adulthood using the Dynamic FACES database of emotional expressions in younger, middle aged, and older adults. *Cognition and Emotion, 33*(2), 245-257.

https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1445981

IBM Corp. Released. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. IBM Corp.

Jones, L.L., Wurm, L.H., Norville, G.A. y Mullins, K.L. (2020). Sex differences in emoji use, familiarity, and valence. *Computers in Human Behavior, 108*, 106305.

https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106305

Juslin, P.N. y Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research, 33*(3), 217-238.https://doi.org/10.1080/0929821042000317813

Kamachi, M., Bruce, V., Mukaida, S., Gyoba, J., Yoshikawa, S. y Akamatsu, S. (2013). Dynamic Properties Influence the Perception of Facial Expressions. *Perception, 42*(11), 1266-1278.

https://doi.org/10.1068/p3131n

Keltner, D. y Cowen, A. (2021). A taxonomy of positive emotions. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 39*, 216-221.

https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.04.013

Kosokabe, T., Mizusaki, M., Nagaoka, W., Honda, M., Suzuki, N., Naoi, R. y Moriguchi, Y. (2021). Self-directed dramatic and music play programs enhance executive function in Japanese children. *Trends in Neuroscience and Education, 24*, 100158.

https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100158

LaBar, K.S., Crupain, M. J., Voyvodic, J.T. y McCarthy, G. (2003). Dynamic perception of facial affect and identity in the human brain. *Cerebral cortex, 13*(10), 1023-1033.

https://doi.org/10.1093/cercor/13.10.1023

Laukka, P., Eerola, T., Thingujam, N.S., Yamasaki, T. y Beller, G. (2013). Universal and culture-specific factors in the recognition and performance of musical affect expressions. *Emotion, 13*(3), 439-449.

https://doi.org/10.1037/a0031388

Lawrence, K., Campbell, R. y Skuse, D. (2016). Can Children See Emotions in Faces? *Frontiers for Young Minds, 4*(15).

https://doi.org/10.3389/frym.2016.00015

Leime, J.L., Rique Neto, J., Alves, A.M. y Torro-Alves, N. (2013). Recognition of facial expressions in children, young adults and elderly people. *Estudos de Psicologia, 30*(2), 161-167

https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200002

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, *294,* de 6 de diciembre de 2018, 119788-119857.

https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3

Liu, S. y Li, N. (2021). Going virtual in the early years: 30-month-old toddlers recognize commonly used emojis. *Infant Behavior and Development, 63*, 101541.

https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101541

Mehr, S.A., Song, L.A. y Spelke, E.S. (2016). For 5-Month-Old Infants, Melodies Are Social. *Psychological science*, *27*(4), 486-501.

https://doi.org/10.1177/0956797615626691

Meyer, L.B. (2001). *Emoción y significado en la Música*. Alianza.

Mohn, C., Argstatter, H. y Wilker, F.-W. (2011). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music, 39*(4), 503-517.

https://doi.org/10.1177/0305735610378183

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N.J. y Chau, T. (2011). Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function. *Psychological Science, 22*(11), 1425-1433.

https://doi.org/10.1177/0956797611416999

Nieminen, S., Istók, E., Brattico, E. y Tervaniemi, M. (2012). The development of the aesthetic experience of music: Preference, emotions and beauty. *Musicae Scientiae, 16*(3), 372-391.

https://doi.org/10.1177/1029864912450454

Pallarés, M. (2010). *Emociones y sentimientos. Dónde se crean y cómo se transforman.* Marge Books.

Robinson, J. (2005). *Deeper than Reason: Emotion and its role in Literature, Music and Art.* Clarendon Press.

Salimpoor, V.N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. y Zatorre, R.J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, *14*(2), 257-262.

https://doi.org/10.1038/nn.2726

Scherer, K.R. (2004). Which emotions can be induced by music? What are the underlying mechanisms? And how can we measure them? *Journal of New Music Research, 33*(3), 239-251.

https://doi.org/10.1080/0929821042000317822

Serafine, M.L. (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound.* Columbia University Press

Theorell, T., Harmat, L., Eriksson, H. y Ullén, F. (2018). Talking about childhood music: A twin study. En Julia F. Christensen y Antoni Gomila, (Eds) *Progress in Brain Research*, *237*, (pp. 279-289). Elsevier.

https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.03.011

Thompson, W.F. y Balkwill, L. (2017). Cross-cultural Similarities. En *Oxford Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications.* Oxford University Press

Troiano, G. y Nante, N. (2018). Emoji: What does the scientific literature say about them? -A new way to communicate in the 21th century. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 28*(4), 528-533.

https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1437103

Vieillard, S., Peretz, I., Gosselin, N., Khalfa, S., Gagnon, L. y Bouchard, B. (2008). Happy, sad, scary and peaceful musical excerpts for research on emotions. *Cognition and Emotion, 22*(4), 720-752.

https://doi.org/10.1080/02699930701503567

Williams, K.E. y Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music, 47*(6), 800-820.

https://doi.org/10.1177/0305735619861433

Williams, K.E., Savage, S. y Eager, R. (2020). Rhythm and Movement for Self-Regulation (RAMSR) intervention for preschool self-regulation development in disadvantaged communities: a clustered randomised controlled trial study protocol. *BMJ open*, *10*(9), e036392.

https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-036392

World Medical Association. (2001). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Bulletin of the World Health Organization, 79*(4), 373-374.

Yong, B.C. y McBride-Chang, C. (2007). Emotion Perception for Faces and Music: Is There a Link? *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, *17*(2), 57-65.

Zatorre, R.J. (2015). Musical pleasure and reward: mechanisms and dysfunction. *Annals of the New York academy of sciences, 1337*(1).

https://doi.org/10.1111/nyas.12677

REFUERZO EMOCIONAL A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE MUSICOTERAPIA PARA MUJERES EXTUTELADAS

DAVID GAMELLA GONZÁLEZ
Universidad Internacional de la Rioja
MAR GRIMALT
Associació Balear de Musicoterapeutes (ABAMU)

1. INTRODUCCIÓN

1.1 EMANCIPACIÓN DE LOS JÓVENES TUTELADOS

La Federación Estatal de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA) define emancipación como "una transición de una situación de protección a una situación de autonomía" (Villa, 2015). En España, solo el 18,7% de la población general de entre 16 y 29 años se ha emancipado y vive de manera autónoma, porcentaje bajo debido en gran parte a la alta tasa de paro juvenil y el difícil acceso a la vivienda (Observatorio de la Emancipación, 2020). Estas cifras comparadas con los datos de países del entorno europeo como Francia (83%), Alemania (81%) o Bélgica (70%), implican que en España hay un conjunto de factores que limitan esta tasa de emancipación residencial (FAD, 2019). Los elementos determinantes son los problemas de acceso a un mercado laboral estable y bien remunerado, y la oferta de vivienda.

Para aquellos jóvenes que se encuentran en situación especial de tutela separados de sus familias de origen estas limitaciones adquieren una especial relevancia. Según datos de 2019 más de 6.000 adolescentes tutelados/as cumplieron la mayoría de edad y egresaron del sistema de protección (Observatorio de la infancia, 2020). Esto significa que, en el mismo momento de cumplir 18 años y por tanto adquirir el estatus de persona adulta, deben enrolarse en un sistema de vida autónomo.

Pertenecer al colectivo de menores tutelados implica pasar varios años en un centro de protección o en un núcleo familiar que no es el suyo propio, debido a que vivieron una situación de desamparo lo suficientemente grave como para que las autoridades competentes consideraran necesario separarlos. Las causas que originan esta separación familiar se deben a situaciones tales como agresiones, abusos, falta de atención física o psíquica debido a enfermedades graves o problemas de consumo de substancias tóxicas de uno o ambos progenitores, entre otras (Lacueva, 2018). Durante esta etapa, su tutela queda en manos del Estado quien ofrece una alternativa de residencia dentro de su propia familia, con una familia ajena o de un hogar de protección (Martín, 2015).

Según Zamora y Ferrer (2013), las características que comparten la mayoría de implicados es su alto riesgo de vulnerabilidad y exclusión económica y social, que queda constatado a través de indicadores como:

- Una infancia problemática.
- Un nivel formativo bajo por absentismo escolar.
- Abandono educativo o falta de apoyo.
- Unos ingresos bajos por contratación precaria o nulos por paro.
- Un consecuente difícil acceso a la vivienda.
- La carencia de apoyo familiar.
- La falta de referentes adultos cercanos fuera del ámbito administrativo que los atiende.

Además, tienen que hacer frente a numerosos desajustes socioemocionales que afectan a su autoestima y a la construcción de su identidad personal, como pueden ser el bajo auto concepto y la baja autoconfianza, los prejuicios hacia su mismo ser, la escasez de metas y los miedos ante el escaso apoyo de su familia (Villa, 2015). Incluso son más propensos a enfrentarse a la parentalidad precoz, a las conductas adictivas y a sufrir problemas de salud física y mental (López et al., 2013).

La Ley 26/2015 sobre protección jurídica de la infancia en el ámbito estatal añadió en los artículos 11.4 y 22 bis la importancia de la atención al colectivo ex tutelado y la necesidad de preparar la transición a la vida adulta dos años antes de alcanzar la mayoría de edad. Aun así, la gestión

de esta competencia es autonómica y los recursos difieren de una comunidad a otra (FEPA, 2016).

En las Islas Baleares, se aprobó por primera vez en 2015 el Plan Estratégico de Autonomía Personal de los y las Jóvenes con Medida Administrativa, pues no existía antes ninguna medida que facilitara el paso de la protección a la independencia de los más o menos 50 menores tutelados que se emancipan cada año en esta comunidad autónoma. Anteriormente, los servicios específicos para este colectivo procedentes del tercer sector dependían de subvenciones no periódicas o de financiación propia (Santiago y Carrió, 2018). Las fundaciones que ofrecen estos servicios en Baleares y que están federadas a la FEPA son: el GREC, la Fundación Nazaret, la Fundación Amaranta, la Fundación Albada, Amés y Llars el Temple, todos ellos en Mallorca (FEPA, 2021).

Este plan, entre otros aspectos, describe la estructura básica de las prestaciones en emancipación para personas ex tuteladas de entre 18 y 25 años, que cuenta con una renta de emancipación mensual de hasta 36 meses, compatible con otras prestaciones, un servicio de alojamiento temporal de hasta 48 meses y un servicio de acompañamiento, con una red de apoyo, supervisión y acompañamiento para facilitar el proceso de autonomía y la integración social.

Aun así, estos recursos cubren solamente las necesidades básicas y resultan insuficientes. Por lo que deberían accionarse medidas preventivas relacionadas con la autonomía personal, como la educación emocional, las habilidades de toma de decisiones, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación (Ballester y Oliver, 2016).

1.1 Perspectiva de género en el colectivo ex tutelado

En el año 2018, la FEPA recoge que solamente el 26% de las personas ex tuteladas atendidas eran mujeres. Esta preponderancia masculina del perfil es debida en gran parte al aumento de casos de chicos menores extranjeros no acompañados (MENA) que han llegado con las oleadas de inmigración irregular y han sido acogidos en centros de menores. También es debida a que las chicas vuelven en mayor medida a su casa,

aunque el foco problemático siga existiendo, ya que asumen los roles de género del cuidado del hogar y/o de los propios familiares (Martín, 2015).

Que sean minoría dentro del colectivo no es óbice para significar que las chicas ex tuteladas necesiten una atención más especializada, pues pueden haber sido o ser víctimas de abusos sexuales o violencia de género, y tienen más probabilidades que el resto de chicas de su edad de ser madres antes de los 21 años y de ejercer la prostitución (FEPA, 2019).

Además, a pesar de que la corriente feminista esté luchando contra los estereotipos de género, la identidad femenina sigue construyéndose, aunque cada vez menos, alrededor de la pertenencia, el cuidado y la maternidad, todavía lejos de la autonomía y la obtención de logros que encaja con la supuesta identidad masculina (Hlungwani y Van Breda, 2020).

En un trabajo sobre la construcción de la identidad de las mujeres ex tuteladas, Colbridge et al., (2017) recogen que a menudo, éstas recurren a la identidad fragmentada como estrategia de afrontamiento, es decir, exteriormente se muestran como personas fuertes que tienen el control de sus vidas, incluso utilizan el humor o la ironía cuando tienen que hablar sobre ellas mismas, mientras que por dentro se sienten débiles y experimentan cuadros de ansiedad. Esconden las emociones que pueden mostrarlas vulnerables y frágiles. También apuntan que suelen desempeñar el rol de cuidadoras porque sienten la necesidad de ser indispensables para la otra persona. Es por eso por lo que ofrecen el amor que les gustaría recibir, aunque puedan llegar a sufrir por ello, y desatienden sus necesidades propias para atender a las de los demás (Dillon, 2010).

Estos comportamientos aumentan la propensión a enrolarse en relaciones de fuerte dependencia y a sufrir descompensaciones psicológicas tales como la inestabilidad emocional, la depresión y/o ansiedad, e incluso puedan llegar a autolesionarse y auto medicarse. Sin embargo, suelen ser personas que tienen una construcción activa sobre ellas mismas, muchas se sienten supervivientes y más resilientes que el resto de

las personas de su edad. E incluso aquellas que llegan a ser madres jóvenes aceptan la maternidad como algo que les hace encontrar un rumbo y una meta en su vida, aunque se hayan enfrentado solas a ella (Colbridge et al., 2017; Hlungwani y Van Breda, 2020).

1.2 Musicoterapia

La música se ha usado de manera terapéutica desde los orígenes sociales de la humanidad (Wigram, Pedersen, y Bonde, 2005), pero no ha sido hasta el avance de la neurociencia y la psicología modernas que se ha podido evidenciar científicamente su utilidad y multidimensionaldad (Jauset, 2017). La experiencia musical tiene la capacidad de interconectar las esferas física, emocional, psicológica, además de influir en el área cognitiva, social y espiritual del ser humano y del medio que lo rodea (Lacárcel, 2003; Montánchez y Orellana, 2015) contribuyendo con ello en la construcción de su identidad individual, social y cultural.

Más allá de usar la música como un recurso *en terapia*, nuestro enfoque se centra en usar este elemento cultural *como terapia*, esto es, con un fin que va más allá de lo musical y que se articula en torno a un uso especializado y orientado al beneficio de las personas en los que dicha creación participativa es lo que denominamos *musicoterapia*. Sirviéndonos de las aportaciones de la Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT) podemos acotar la musicoterapia como:

> [...] el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en entornos médicos, educacionales y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y el entrenamiento clínico en musicoterapia están basados en estándares profesionales acordes a contextos culturales, sociales y políticos." (2011)

Tanto Lacárcel (2003) como Jauset (2017) coinciden en que la música es un medio de expresión sin limites que genera una serie de conexiones únicas en el cerebro, distintas a todas las demás. Cada uno de sus elementos constitutivos (tonalidad, ritmo, melodía y armonía, etc.) se

asocian directamente a estructuras cerebrales y actúan sobre esferas concretas de la persona que participa de la música.

El input musical actúa como una oleada que activa y afecta por turnos a las diferentes regiones del cerebro. La sección del ritmo es la que deja las primeras señales en el tronco del encéfalo originando respuestas fisiológicas, motrices. Son instintivas porque esa señal no ha llegado al plano de la consciencia. Los componentes tonales, armónicos y melódicos implican a las regiones del sistema límbico induciendo respuestas afectivas y emocionales, pues rescatan de la memoria episodios y generan nuevas asociaciones vinculadas a la cognición y la actividad intelectual haciendo participar a las regiones más evolucionadas de la corteza cerebral.

Este conjunto de modulaciones derivadas de la música, nos permiten definir su utilidad terapéutica en cuestiones tales como la rearmonización de sentimientos y el cambio del estado de ánimo, la expresión de las vivencias interiores y la elaboración de situación pasadas. (Abasolo y Picó, 2020).

Dado su carácter universal, la práctica musical en terapia se puede adaptar a cualquier contexto clínico, social y educativo, incluso puede ser utilizada para el propio desarrollo personal (Wigram et al., 2005). Esto se debe a que

> "nuestra conducta musical es una proyección de la personalidad utilizando el lenguaje no verbal, así, escuchando o produciendo música nos manifestamos tal como somos o como nos encontramos en un momento determinado" (Díaz, Martínez y Revelo, 2011, p.11).

Este es uno de los grandes potenciales de sus usos terapéuticos, pues contribuye a elaborar, a reorganizar, a enfocar desde otro plano nuestra manera de sentir y vivir. Además, según Amir (2004), a través de la musicoterapia podemos acceder a contenidos inconscientes (sentimientos, recuerdos, miedos) y representarlos simbólicamente a través de la gramática sonora y de la improvisación clínica que el musicoterapeuta facilita. Aparte de descubrir el mundo interior propio, la música brinda herramientas para comunicarnos con el mundo interior de los demás.

1.3 Abordaje con musicoterapia en colectivos jóvenes en riesgo de exclusión social

> "Como el dolor forma parte de nuestras vidas, integrar estas experiencias negativas a través de la música aporta maneras más significativas y creativas de vivir". (Zanders, 2015, p.3)

Wigram et al. (2005, p.45) contemplan que la música en el ámbito social puede ser usada como un *objeto transicional*, es decir, como "un espacio donde el paciente puede experimentar que las emociones pueden ser expresadas y amplificadas (hechas audibles)". A través del acompañamiento y el proceso terapéutico, la persona es capaz de escucharse internamente o de dejarse llevar y expresar sentimientos, bajo la supervisión del terapeuta.

El colectivo de adolescentes en riesgo de exclusión social y, en especial, el tutelado y ex tutelado, tienen en común que han pasado por una o más perdidas y experiencias traumáticas a lo largo de su vida. Entre ellas destacamos la separación familiar, los cambios de residencia, desatención o abusos, que lo circunscriben a las características citadas anteriormente. (Fernández, 2010).

La justificación de que el empleo de la musicoterapia sea tan efectivo con esta población es simple: los y las jóvenes se encuentran en un momento vital en el que están forjando su personalidad y tratan de refugiarse y alejarse de pensamientos negativos a través de canciones; también buscan su identidad en estilos de música concretos (Zanders, 2012). Por ello la sesión de musicoterapia resulta atractiva y no amenazante y ofrece a los jóvenes una participación activa en su proceso terapéutico desde el primer momento, facilitando la comunicación y la canalización de los elementos traumáticos de manera no verbal (Zanders, 2015).

La experiencia musical en grupo ya es beneficiosa y rehabilitadora per se. Como explican Vinogradov y Yalom (1996), la mayoría de participantes de un grupo terapéutico han tenido experiencias insatisfactorias en el seno familiar primario. El grupo ayuda a descentralizar la atención de uno mismo, en pos de compartir el mundo interior entre iguales y formar relaciones significativas. Es esencial que la musicoterapeuta

logre conducir bien el grupo, para facilitar que los participantes experimenten sensaciones de alivio al sentir que no se encuentran en soledad ante sus problemas. Al mismo tiempo este proceso terapéutico fomenta que asuman de forma individual y no colectiva la responsabilidad final de sus vidas.

Al mismo tiempo, la parte de trabajo individual en musicoterapia, tal y como apuntan Briones, Rajcic, y Gamella (2017), es muy beneficiosa ya que dota a la persona de elementos de comprensión propios y aporta herramientas de autoafirmación que luego favorecen y enriquecen la experiencia grupal, pudiendo llegar así a una mejor cohesión musical con sus iguales.

1.4 Los procedimientos musicales en musicoterapia

Aunque existen modelos de musicoterapia con técnicas propias, en este ámbito suele darse un abordaje plurimodal en el que se combinan las sesiones participativas y las receptivas, intercalando procesos de acción-creación junto a procesos de reflexión y silencio. Con esta flexibilidad metodológica se potencian las tres inteligencias musicales que propone Lacárcel (2003): la auditiva, la ejecutiva y la de composición.

La improvisación musical clínica (improvisación libre) es una técnica específica de musicoterapia que consiste en que la persona beneficiaria o el grupo, guiados por la musicoterapeuta, crean sonido de forma simultánea y espontanea acompañándose de instrumentos musicales, de la participación del cuerpo y de la voz. Mientras que es indispensable que la musicoterapeuta tenga formación musical, no es necesario que el resto de las participantes tenga conocimientos musicales previos, pues según Nordoff y Robbins (2007), todas las personas tenemos un "niño musical", una sensibilidad y capacidad innata para generar una respuesta musical que tenga sentido y expresividad.

Esta metodología de trabajo, que tiene el poder de evocar imágenes, asociaciones y sentimientos, puede ser referencial o no referencial, es decir, puede ser empleada para improvisar sobre algo acordado previamente o permitir un enfoque abierto sobre el que se reflexiona a posteriori y se le llega a poner un título que lo encuadre.

Cada sonido producido representa algo de quien lo genera y sirve para proyectar cómo se organizan su mundo interno y externo. Haciendo música nos manifestamos tal y como somos (Amir, 2004).

En un estudio para explorar si existen patrones musicales de expresión en improvisación clínica en población infanto-juvenil abusada, las autoras (Díaz et al. 2011) concluyen que existen patrones comunes que tienden a expresarse en los extremos de las constantes de altura, dinámica y velocidad. Es decir, tocan muy agudo o muy grave, muy fuerte o muy suave en función de cómo experimentan lo que les mueve interiormente.

Verbalizar además la experiencia musical es muy importante porque permite ordenar lo ocurrido y dar un significado. Zanders (2015, p.7) ve estas experiencias musicales "como una narrativa de vida del cliente para encontrar un significado en el pasado, construir relaciones en el presente y tener experiencias más ricas en un futuro". La reflexión facilita el cambio de cogniciones con cargas emocionales negativas a cargas emocionales positivas, ya que el contar sus historias de manera creativa les permite explorar nuevas maneras de ser y empoderarse (Montánchez y Orellana, 2015).

El recurso de escuchar y comentar las canciones grabadas que traen las jóvenes a la sesión y que forman parte de su mundo musical, u de aquellas que van siendo creadas a lo largo del proceso mediante la técnica del *songwritting*, representan un gran valor en el ámbito social (Wigram et al., 2005; McFerran-Skewes, 2005; Formariz, 2020). Esta última autora pone un especial énfasis sobre el *songwritting,* pues puede llevarse a cabo de dos maneras diferentes, bien substituyendo la letra de una canción ya existente o bien creando una canción completa desde cero, para lo cual se decide conjuntamente el estilo, el ritmo, la rueda de acordes, la melodía y por supuesto la letra.

Estas dos técnicas sirven para reflejar la identidad individual en un contexto de seguridad y para consolidar la identidad grupal que se puede ver reforzado por el uso de técnicas de danzaterapia y expresión corporal, recursos complementarios muy eficaces para hacer un abordaje holístico. Somos en esencia ritmo y su primera manifestación nos la aporta

el cuerpo como "punto de unión entre el yo (el mundo interior) y lo que nos rodea (el mundo exterior)" (Cañal y Cañal, 2001, p.9).

La música es un arte temporal e intangible, mientras que la pintura es un arte espacial y representacional que nos permite ver plasmado de otra forma lo que imaginamos o escuchamos. La introducción de técnicas de arteterapia en las sesiones de musicoterapia enriquece el trabajo terapéutico (Bernabé y Martínez, s.f.; Gamella, 2020), pues permiten hacer confluir en el proceso de terapia la movilidad de las emociones sonoras y la representación de estas mediante la plástica. Esta doble simbolización refuerza los valores expresivos y acerca la forma no verbal al espacio verbal de la consciencia, del logos.

Finalmente es importante reseñar el valor de mantener una estructura estable de las sesiones como un factor de transmisión de equilibrio y estabilidad. Estas jóvenes en repetidas ocasiones se han visto involucradas en cambios abruptos que los han llevado a desconfiar de los demás y rechazar todo lo que sea impredecible. La repetición de actividades y rutinas "permite que los participantes oscilen en un lugar seguro entre el confort y el dolor y que estos puedan sentirse seres activos y no víctimas atrapadas en un círculo vicioso" (Wiess y Bensimon, 2019, p. 7). Este es uno de los caminos para hacer que la musicoterapia aporte beneficios significativos en todas las áreas (motora, emocional, cognitiva, comunicativa, social) (Benedito Monleón, 2010; Montánchez & Orellana, 2015) y especialmente relevantes en el área afectivo-emocional, pues es el que les ofrece herramientas intra e interpersonales para lograr una mayor seguridad y autoconocimiento (Abasolo y Picó, 2020).

2. OBJETIVOS

La meta principal de este proyecto es mejorar el estado emocional y el autoconcepto para aumentar la autoestima de las participantes.

Para conseguir alcanzar estos cometidos se plantean los siguientes objetivos:

- Desarrollar un marco grupal cohesionado y seguro a través de la expresión musical que facilite la comunicación, la confianza y el encuentro.
- Facilitar una vía de expresión de la experiencia emocional a través de la creación de temas musicales propios.
- Aprender dinámicas musicales capaces de generar bienestar y generar un estado de reconciliación personal.
- Fomentar la verbalización de emociones, la expresión corporal y la capacidad de simbolizar artísticamente.

3. METODOLOGÍA

3.1 Población

Esta propuesta va dirigida a mujeres ex tuteladas de entre 18 y 25 años que forman parte del programa de vivienda y acompañamiento de una entidad pública del tercer sector social que ofrece servicios y programas de apoyo para la emancipación en Mallorca (Baleares).

Las beneficiarias han decidido voluntariamente formar parte del grupo de musicoterapia conformado por 9 participantes.

3.2 Sesiones

El programa tiene una duración de diez semanas en las que se realiza una sesión semanal de noventa minutos. Se lleva a cabo en el mismo lugar y recurriendo a un mismo setting, siguiendo las recomendaciones de López-Ruiz (2019) y Wiess y Bensimon (2020): habitación diáfana, bien iluminada y sin ruido ambiental, en la que hay espacio suficiente para ejercicios de movimiento y puedan colocarse en círculo alrededor de diferentes instrumentos en las improvisaciones libres.

Las sesiones de musicoterapia tendrán un abordaje plurimodal en el que se combinarán técnicas receptivas y activas desde la perspectiva de los modelos de Improvisación creativa y GIM.

Las diferentes técnicas utilizadas se recogen en la Tabla 1:

TABLA 1. *Técnicas empleadas*

TÉCNICAS	DESCRIPCIÓN
improvisación libre grupal	sirvió para fomentar la iniciativa, la toma de decisiones, la autoconfianza, la autoexpresión, la creatividad y la escucha activa entre las participantes. El punto de arranque de alguna de ellas era una frase o una emoción concreta, que servía como marco referencial para el desarrollo del contexto musical y sus variaciones.
songwritting	Trabajo de creación de canciones nuevas o adaptaciones de letras para alguna ya existente. Ayudó en la cohesión grupal y dar sentido de pertenencia, fortaleció lazos afectivos sanos y construyó una identidad colectiva.
expresión corporal	Ya fuera individual, en parejas o grupos pequeños ayudó para tomar conciencia de los limites entre el espacio privado propio y el de los demás, observando el lenguaje de los gestos corporales propios y ajenos.
escucha activa de canciones	Escucha de la historia musical de las participantes dio la oportunidad de compartir aquello que es significativo y los valores y usos que encierran. Estos temas han fomentado el diálogo y el debate sobre los roles femeninos, pudiendo contemplarse maneras alternativas de pensar y de actuar, en línea con la propuesta de Edwards y Hadley, (2007).
meditaciones	Meditaciones guiadas o relajaciones con música en vivo o grabada, orientadas en el modelo GIM, sirvieron para conectar con lo más interno del ser e integrar lo que ha ocurrido, Por ejemplo, después de una improvisación libre.
expresión plástica	Los recursos expresivos artísticos ayudaron a reflejar las situaciones experimentadas, las verbalizaciones, la música creada.

Nota: Esta ***TABLA*** *refleja las técnicas a las que se ha recurrido en el proceso terapéutico.*
Fuente: elaboración propia

El proyecto se estructura en tres fases (valoración, terapia y cierre) en las que se usan las técnicas descritas en la tabla 2. La estructura

FIGURA 1*. Estructura de la sesión*



Nota: Esta ***FIGURA*** *refleja el desarrollo prefijado que han tenido las sesiones durante el proceso terapéutico.*
Fuente: elaboración propia

de las sesiones es fija y estable (fig. 1). Arrancan con un espacio para la bienvenida musical. Esta canción de apertura da paso a un espacio de improvisación musical. El tiempo restante se organiza en función de la fase y del tipo de necesidades observadas en la primera parte de la sesión. Por ello hubo actividades semiestructuradas con nuevos retos para seguir explorando el potencial innato de cada una de las participantes. También se repitieron algunas de las actividades anteriores para fomentar una mayor confianza y ellas facilitar la comprensión de sus avances. Finalmente, cada una de las sesiones concluía con un espacio musical contextualizado por una canción de despedida.

***TABLA 2**. Fases, sesiones y técnicas*

FASE	SESIONES	B
DE VALORACIÓN	1 a 4	Improvisación libre y referencial Actividades de movimiento Escucha grupal de canciones de la historia sonora. Meditaciones guiadas o relajación con música
DE TERAPIA	5 a 8	
DE CIERRE	9 a 12	Introducir el songwritting (seguir combinando las demás técnicas)

Nota: Esta tabla refleja la distribución de las técnicas con respecto al desarrollo del proceso terapéutico.
Fuente: elaboración propia

3.3 Recursos materiales y humanos

El proceso es llevado a cabo por una musicoterapeuta cualificada con supervisión clínica que es quien planifica, desarrolla y evalúa las sesiones.

Los recursos materiales empleados son instrumentos musicales (rítmicos, melódicos y armónicos) para ofrecer un *setting* variado. Un reproductor musical con altavoces y con un dispositivo para la grabación de las sesiones. Finalmente, materiales artísticos (rotuladores, pinturas, ceras y papel), así como como bolígrafos y folios en blanco.

3.3 Recogida y análisis de datos

Una de las claves de éxito y alcance de beneficios de las participantes es la evaluación de respuestas y de desarrollo de las sesiones. Para efectuar este estudio se subdividió la toma de datos según las fases anteriormente definidas (Tabla 1). Las cuatro primeras sesiones fueron de observación de la interacción de las integrantes del grupo y que permitieron ajustar el trabajo del resto del proceso para encauzar la consecución de objetivos terapéuticos.

Los medios para recoger los datos se basaron en cuatro fuentes diferentes (Tabla 3). El punto de partida es la entrevista personal inicial. Los datos tomados en ella sirven para establecer el punto de partida y hacer una primera valoración acerca de datos biográficos y de la memoria musical de cada participante.

El diario de sesiones se compone de una ficha de observaciones específicas en las que se detalle la marcha de las participantes en función de su nivel de participación personal (verbalizaciones, musicalidad y respuesta emocional) y de su relación en el grupo. Esta información es contrastada con la revisión de los videos grabados verificando según las IAPS de Bruscia (2007). Sirven para calibrar si los cambios personales afectan a los cambios musicales y viceversa en función de la creación de un canal no verbal, la generación de un medio de expresión, la exploración de aspectos del YO en relación con los OTROS, el desarrollo de habilidades grupales, el desarrollar de la creatividad, la expresión libre, la estimulación de los sentidos y el desarrollo de las capacidades perceptuales y cognitivas (Figuras 3 y 4). Las hojas de registro empleadas en el diario de sesiones quedaron estructuradas conforme muestran la figura 5.

***TABLA 3**. Toma de datos*

FUENTE	DESCRIPCIÓN
ENTREVISTA ABIERTA INDIVIDUAL	Realizada a cada una de las participantes antes de empezar y al finalizar el programa. Estas entrevistas son grabadas, transcritas y analizadas.
FILMACIÓN	Los videos de todas las sesiones son revisados para obtener información detallada del desarrollo y las respuestas de las participantes. Se usan las IAPS de Bruscia (2007) en las escuchas iniciales y los ítems de ritmo y volumen, para analizar con mayor detalle el trascurso y la evolución de las improvisaciones clínicas en línea con lo aportado por Díaz et al. (2011).
DIARIO DE SESIONES	Creado por la musicoterapeuta para dejara constancia al acabar cada sesión del desarrollo de lo acontecido tanto en el plano musical como en lo no musical, para fijar la consecución de objetivos terapéuticos. (ANEXO II).
AUTOVALORACIÓN EMOCIONAL	La valoración del estado emocional de las participantes antes y después de la sesión entre 1 y 5, siendo "1" muy mal y "5" muy bien.

Nota: Esta tabla refleja la distribución de las técnicas con respecto al desarrollo del proceso terapéutico.
Fuente: elaboración propia

La escala WLEIS-S de autopercepción emocional (Wong-Lang, 2002), validada por Extremera et al. (2018) aportan un refuerzo al trabajo de reflexión y de intervención musical de las sesiones y ayuda en el desarrollo de una autoobservación consciente. Se centran en cuatro factores (autopercepción emocional, percepción de las emociones de los demás, uso de las emociones y regulación emocional) distribuidos en 16 ítems, cuyos índices de consistencia interna están entre el 0.83 hasta 0.90 según los creadores (figura 2).

En esta misma línea, la entrevista personal final sirve para corroborar si el autoconcepto y la autoestima han evolucionado hacia una percepción más positiva y resiliente, así como para evidenciar si los cambios ocurridos en las sesiones han trascendido a la vida diaria.

***FIGURA 2**. Escala de autoobservación emocional*

ESCALA DE WONG Y LAW

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1.- La mayoría de las veces sé distinguir por qué tengo ciertos sentimientos.	1 2 3 4 5 6 7
2.- Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos.	1 2 3 4 5 6 7
3.- Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas.	1 2 3 4 5 6 7
4.- Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional.	1 2 3 4 5 6 7
5.- Tengo una buena comprensión de mis propias emociones.	1 2 3 4 5 6 7
6.- Soy un buen observador de las emociones de los demás.	1 2 3 4 5 6 7
7.- Siempre me digo a mi mismo que soy una persona competente.	1 2 3 4 5 6 7
8.- Soy capaz de controlar mis propias emociones.	1 2 3 4 5 6 7
9.- Realmente comprendo lo que yo siento.	1 2 3 4 5 6 7
10.- Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás.	1 2 3 4 5 6 7
11.- Soy una persona auto-motivadora.	1 2 3 4 5 6 7
12.- Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado.	1 2 3 4 5 6 7
13.- Siempre sé si estoy o no estoy feliz.	1 2 3 4 5 6 7
14.- Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean.	1 2 3 4 5 6 7
15.- Siempre me animo a mi mismo para hacerlo lo mejor que pueda.	1 2 3 4 5 6 7
16.- Tengo un buen control de mis propias emociones.	1 2 3 4 5 6 7

Factores que evalúa:

AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL: items 1, 5, 9 y 13.

PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS: items 10, 14, 2 y 6.

USO DE LAS EMOCIONES: items 3, 7, 15 y 11.

REGULACIÓN EMOCIONAL: items 4, 8, 12 y 16.

*Nota: Esta **FIGURA** muestra la encuesta validada por Extremera et al. (2018).*
Fuente: http://www.psicothema.com/pdf/4520.pdf

***FIGURA 3**. IAPS (Bruscia, 2007)*

<table>
<tr><td>IMPROVISADORES E INSTRUMENTOS:</td><td>¿TÍTULO?
¿CONDICIONAMIENTO MUSICAL?
DURACIÓN:</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONTEXTO SITUACIONAL:</td></tr>
<tr><td colspan="2">IMPRESIÓN GLOBAL</td></tr>
<tr><td colspan="2">ELEMENTOS MUSICALES MÁS SOBRESALIENTES:
(Limitar el análisis a estos elementos siempre que sea posible)</td></tr>
<tr><td>FORMA GENERAL:</td><td>¿LAS FRASES ESTÁN BIEN FORMADAS?</td></tr>
<tr><td colspan="2">ELEMENTOS MUSICALES CON MÁS TENSIÓN:
(Analice estos si no lo han analizados como saliente)</td></tr>
<tr><td colspan="2">OTRAS FUENTES DE TENSIÓN:
Cuerpo Título Letras Discusión verbal</td></tr>
</table>

Nota: Esta figura muestra el cuadrante para el análisis de las improvisaciones musicales según Bruscia (2007), basado en los items, integración, variabilidad, tensión, congruencia autonomía y los aportes musicales

Fuente: Bruscia, K. (2007). Musicoterapia. Método y prácticas. México

***FIGURA 4**. IAPS (Bruscia, 2007)* RITMO

¿Cuán relacionado está el ritmo con el pulso básico?	Fusionado | Integrado | Diferenciado |
¿Cuán relacionadas están las partes rítmicas?	Fusionadas | Integradas | Diferenciadas |
¿De qué modo cambia el tiempo, la subdivisión y la métrica?	Estable | Variable | Contrastante |
¿De qué modo cambia el ritmo?	Estable | Variable | Contrastante |
¿Qué rol el paciente toma con el tempo /pulso?	Subordinado | Compañero | Líder |
¿Qué rol el paciente toma con el ritmo?	Subordinado | Compañero | Líder |

VOLUMEN

¿De qué modo las partes coinciden con el volumen?	Fusionados | Integrados | Diferenciados |
¿De qué modo cambia el volumen?	Subordinado| Compañero | Líder |
¿Qué rol el paciente toma con el volumen? |	Estable | Variable | Contrastante |

Nota: Esta figura muestra el cuadrante para el análisis de las improvisaciones musicales según Bruscia (2007), basado en los ítems Ritmo y Volumen.
Fuente: Bruscia, K. (2007). Musicoterapia. Método y prácticas. México

***FIGURA 5**. Ficha de la sesión de musicoterapia*

DIARIO DE SESIÓN		
Fecha:	**Nº de sesión:**	**Duración:** **Localización:**
Participantes:		***Setting:***
Objetivos		
Descripción de la sesión		
Observaciones		
Incidencias		
Objectivos alcanzados		
Propuestas para la siguiente sesión		

Nota: Esta figura muestra la ficha de registro de las sesiones que la musicoterapeuta cumplimenta al finalizar las mismas. En ella se recogen aspectos relativos al tipo de respuestas y comportamientos observados en las participantes.
Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

El desarrollo de las diez sesiones de musicoterapia ha puesto de manifiesto las dificultades emocionales y de gestión de la propia historia personal. Las asistentes mostraron resistencias y bloqueos para verbalizar sus vivencias, así como para compartirlas en grupo. Estas manifestaciones pusieron de relieve las grandes complejidades por las que atraviesan las personas extuteladas.

La metodología de las sesiones que estaba planteada en inicio tuvo que ser alterada y ajustada a las respuestas percibidas en las participantes.

Como puede comprobarse en la tabla 4, correspondiente a la fase 1, la asistencia fue irregular, produciéndose nuevas incorporaciones al grupo en cada una de las sesiones de esa fase. Esto motivó una dinámica de nuevas explicaciones para quienes asistían por vez primera. Fue ya en la cuarta sesión en la que se empezó a percibir con claridad los problemas comentados anteriormente en torno a la dificultad de afrontar un trabajo interior en profundidad. Algunas de las asistentes manifestaban nerviosismo y bloqueo cuando se les solicitaba compartir sus vivencias, su memoria.

En estas 4 primeras sesiones se trabajó con una metodología que paulatinamente se iba haciendo menos rígida y estructurada y que tenía como objetivo aportar flexibilidad participativa y fomentar la espontaneidad en un marco de seguridad y confianza. Aunque, como pudo constatarse en la evaluación de la sesión 6ª, la débil cohesión del grupo no permitió sacar provecho a este enfoque flexible, abierto y espontáneo, lo cual derivó en un cambio de estructura que detallaremos más adelante.

***TABLA** 4. FASE 1*

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	
	CONOCERSE	SENTIR	EMOCIONES	FAMILIA	
FASE 1	- Presentación de la metodología. - Círculo de percusión - 1ª Improvisación libre	- Canción de Bienvenida propuesta por M. - Expresión corporal - Encuadernación artística - 2ª Improvisación libre	- Círculo de percusión. - 3ª Improvisación libre sobre Alegría, Miedo, Ira , Tristeza	- Conversaciones sobre la familia. - 4ª Improvisación libre - Reflexión sobre los instrumentos y sonidos asociados. - Escucha de canción.	**INFORME INICIAL**
ASISTENTES	6	6	9	7	

Nota: Esta tabla recoge las actividades correspondientes a las cuatro primeras sesiones pertenecientes a la FASE 1 del proyecto, así como el número de asistentes a las mismas.
Fuente: Elaboración propia

La observación de las respuestas desiguales de las participantes, así como la fluctuación en la asistencia evidenciaron la necesidad de introducir un cambio en la dinámica de las sesiones, pasando de una estructura flexible y dinámica, a una metodología mucho más estructurada y

centrada en actividades basadas en el hacer y que de forma indirecta implicaran el bagaje personal y la memoria emocional de las asistentes.

Este cambio se produjo para la sesión siete (ver tabla 5) en la que el trabajo netamente de creación e interpretación musical fue el eje central junto a la expresión plástica. Todo ello sirvió como elemento simbólico para elaborar y llevar a cabo los objetivos generales propuestos en el proceso terapéutico.

***TABLA 5**. FASE 2*

	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	
	MI MOTIVO	LA ESTACA	NEORUPESTRE	COLORES	
FASE 2	- Escucha musical y reflexión sobre la letra - 5ª Improvisación musical sobre la letra - Escucha musical	- Songwriting - Cuento del elefante encadenado y debate	- Canción de Bienvenida con percusión corporal. - Creación grupal de partitura para xilófono. - Creación de partituras visuales e interpretación individual. - 6ª Improvisación libre.	- Campanas de memoria. - Creación grupal de melodía. - 7ª Improvisación libre.	**CAMBIO METODOLOGÍA SESIÓN 6**
ASISTENTES	5	5	4	3	

Nota: Esta tabla recoge las actividades correspondientes a las cuatro de la FASE 2
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se destinaron las dos últimas sesiones para elaborar un cierre del proceso (ver Tabla 6). La sesión nueve estuvo centrada en actividades de carácter musical y plástico manteniendo ese carácter de estructura cerrada y conocida, para ya en la última sesión dar paso exclusivamente al diálogo y la reflexión en torno a los trabajos realizados, al nivel de implicación y a una autoevaluación.

***TABLA 6.** FASE 3*

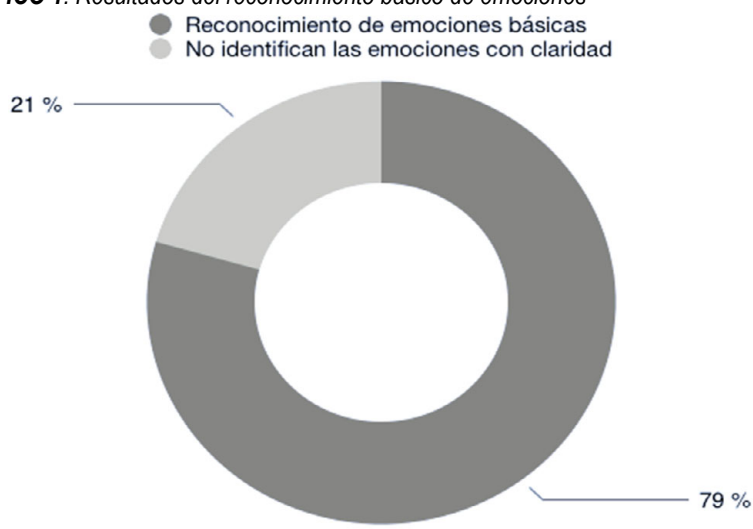
	Sesión 9	Sesión 10
	ADN	DESPEDIDA
FASE 3	- Collage "yo" - Interpretación musical. - 8ª Improvisación libre	- Reflexión final
ASISTENTES	4	4

Nota: Esta tabla recoge las dos actividades de cierre planteadas para la FASE 3
Fuente: Elaboración propia

Tanto las hojas de registro como las escalas de autoobservación nos aportaron datos concluyentes en torno al nivel de autovaloración e imagen personal, a las respuestas emocionales, musicales y expresivas. Consideramos relevante en este estudio destacar las limitaciones de las participantes en torno al reconocimiento emocional (Gráfico 1), el nivel de apertura y aceptación del proceso terapéutico y la disposición a trabajar en las dinámicas propuestas en cada una de las sesiones (Gráfico 2).

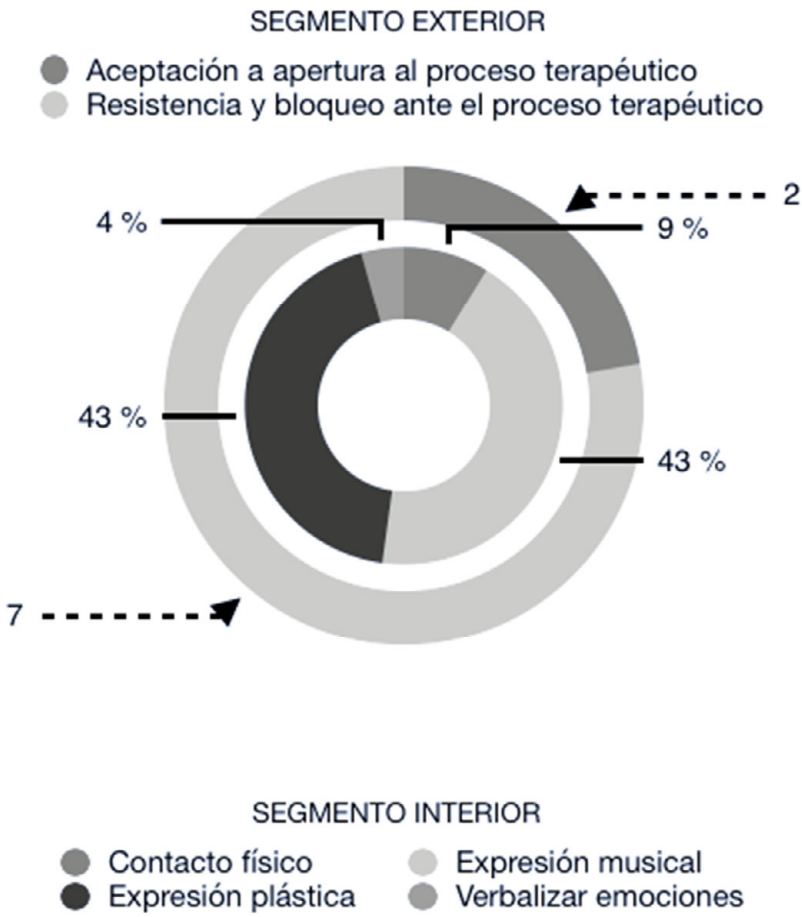
Estos resultados ponen de manifiesto la divergencia entre las necesidades de las participantes, a partir de las cuales se estructura y diseña el proyecto de intervención y la capacidad que en ese momento tenían para asumir el reto personal de hacer frente a un reconocimiento de la historia personal y las situaciones de dificultad atravesadas. Como valoraremos en el siguiente apartado, este es un punto esencial en todo proceso de terapia, ya que el enfoque teórico dista siempre notablemente de las posibilidades de acción, implicación, cambio y desarrollo de quien participa.

***GRÁFICO 1**. Resultados del reconocimiento básico de emociones*



Nota: Este gráfico recoge el número de veces en las que las emociones básicas han sido reconocidas durante todo el proceso y por tanto han sido asumidas por las participantes, sirviendo como contenido para el desarrollo de las sesiones.
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2. *Resultados observados en las participantes a nivel de aceptación del proceso y de implicación en las actividades de todo el proceso terapéutico.*



Nota: Este gráfico recoge dos tipos de resultados. El segmento exterior refleja el número de participantes que estaban dispuestos a profundizar en el proceso terapéutico. El segmento interior muestra el porcentaje de aceptación de las acciones requeridas en las actividades principales del proceso.
Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Los datos mostrados en el anterior epígrafe de este estudio ponen de relieve las grandes dificultades personales a las que se enfrentan las personas abocadas a un proceso de ex tutela. En el apartado teórico hemos reflejado que su situación en España se ve agravada por las dificultades añadidas a las que otros jóvenes que viven situaciones de desarrollo normalizado experimentan para poder emanciparse. Recordamos que las dificultades y limitaciones en el sector laboral y el acceso a una vivienda digna prorrogan el salto a una vida autónoma a cifras muy superiores a los baremos normales países de nuestro entorno europeo.

Las personas ex tuteladas se enfrentan a un cambio a la vida adulta en la frontera de los 18 años sin contar con una preparación, una madurez, un soporte económico básico para tener garantías de éxito. A este salto hay que unir todo el conjunto de carencias emocionales, madurativas, educativas y sociales derivadas de las vivencias que su periplo de tutela haya podido provocar.

Estas dificultades quedan puestas de manifiesto en un programa de Musicoterapia como el realizado en el Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors (GREC) de Palma de Mallorca. Este proyecto refleja dificultades para contactar con las emociones y reconocer sentimientos. Evidencia dificultades expresivas, tanto verbales como artísticas, y de contacto físico y emocional con sus iguales. Pone de manifiesto el estado de precariedad de su auto imagen, de su autoestima y de su valoración personal.

En las observaciones realizadas durante el proceso se ha observado un rechazo hacia aquellas actividades que les pedían profundizar en su mundo interior, en su memoria, en las vivencias familiares, las ausencias de referentes personales, en todo aquello en definitiva que requiere ser sanado, cuidado, reconstruido. Por ello, las actividades que implicaban estar en contacto con la emoción implicaban nerviosismo, mutismo, incomodidad e incluso abandono. Es decir, cuando el trabajo terapéutico llegaba a lugares de conflicto quedaba palpable el dolor subyacente y por ende la necesidad de hacer un trabajo de largo recorrido

con una aproximación más lenta y paulatina, algo que en este caso que detallamos, no ha sido posible.

Este programa de Musicoterapia solamente hemos podido cumplir una parte de los objetivos planteados, pero ha servido fundamentalmente para poner de relieve la necesidad de establecer programas de acompañamiento en los que durante plazos muchos más amplios de tiempo se pueda acometer un trabajo de refuerzo de las emociones y la autoestima.

6. CONCLUSIONES

Como hemos comentado en este estudio, la música es un vehículo estratégico idóneo para abordar estas cuestiones emocionales y de autoreconocimiento por su gran capacidad de adaptabilidad a la totalidad de los jóvenes que hayan salido del sistema de protección de menores (Ballester y Oliver, 2016). Su realidad social y humana va más allá de las dificultades para lograr un estatus de autonomía personal y laboral. Por ello es necesario la creación de acciones específicas que además de favorecer el acceso a una prestación económica, a una vivienda de protección o a un servicio de acompañamiento, garanticen el éxito del proceso de emancipación como mujeres y hombres libres y respetables. (López, Cabellos y Zahinos, 2019).

Además de los recursos financieros de las administraciones públicas es importante incluir elementos en el sistema que refuercen las habilidades personales para dar respuesta a los miedos, a la falta de confianza y estimulen la resiliencia a través del autoconocimiento y la expresión personal y colectiva de sus diversas realidades.

La musicoterapia es amiento especialmente capacitada para empoderar a las personas a través de la autoexpresión y la autorrealización. La música, y por extensión las artes, son canales idóneos para trabajar de forma simbólica aquellos elementos conflictivos que las circunstancias vitales han ido generando.

Las dificultades que presentan las jóvenes ex tuteladas ponen de relieve la necesidad de trabajar en procesos de largo recorrido temporal, en los

que los cambios se puedan realizar paulatinamente, gracias a un nivel de confianza y maduración logrado con el paso de las sesiones. El trauma, los problemas, las situaciones personales no resueltas van dejando una huella que no puede ser subsanada de forma rápida y directa. La musicoterapia permite un trabajo adaptado a las necesidades concretas de cada persona, a su velocidad de cambio y de procesamiento, a su capacidad de comprensión y de respuesta ante los retos que han de ser enfrentados (Abasolo Medina & Picó Jabato, 2020; Guerrero, 2020; Montánchez & Orellana, 2015; Wiess & Bensimon, 2020). Las técnicas más eficaces son aquellas que combinan dinámicas muy estructuradas y fijas, con las que trabajan la libre expresión, la exploración abierta de lenguajes y la creatividad (improvisación clínica y el songwritting). Es importante reseñar que los entornos creativos sean fructíferos cuando se parte de un lugar reconocido y asumido, cuando cada una de las etapas se van desarrollando sobre fases que previamente han sido asimiladas y resueltas.

En el caso que hemos presentado, las dificultades personales de los participantes obligaron a un giro estructural del programa. Esto lejos de ser una limitación del diseño propuesto, revela la capacidad de modulación y adaptación que la musicoterapia permite en aras de dar una respuesta adaptada a las capacidades reales de las personas. Solamente se puede acompañar a las personas siguiendo la velocidad y la intensidad que sus fuerzas permiten.

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores muestran su agradecimiento al Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors (GREC) de Palma (Mallorca) que ha puesto a nuestra disposición sus espacios y nos han facilitado la intervención con sus usuarias.

8. REFERENCIAS

Abasolo Medina, M., & Picó Jabato, R. (2020). Aportaciones desde una propuesta de musicoterapia con adolescencia adoptada en acogimiento residencial en Bizkaia: de la improvisación musical clínica a la cohesión grupal. Zerbitzuan, (71). Retrieved from https://doi.org/10.5569/1134-7147.71.04

Amir, D. (2004). Giving Trauma a Voice: The Role of Improvisational Music Therapy in Exposing, Dealing with and Healing a Traumatic Experience of Sexual Abuse. Music Therapy Perspectives, 22(2). Retrieved from https://doi.org/10.1093/mtp/22.2.96

Ballester, L., & Oliver, J. (2016). Emancipació dels joves extutelats: situació actual i reptes de futur. *Anuari de l'Educació de Les Illes Balears,* 281–295.

Bernabé, M., & Martínez, S. (n.d.). Arte y Música. Propuestas de intervención terapéutica en alumnado con problemas sociales. *Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia*. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/89810/1/Arte y Música. Propuestas de inervencion terapeútica.....pdf

Briones Márquez, I., Rajcic, M., & Gamella, D. (2017). Musicoterapia con preadolescentes: los beneficios grupales de las sesiones individuales. Revista de Investigación En Musicoterapia, 1, 68–84.

Bruscia, K. (2007). Musicoterapia. Método y prácticas. México

Cañal, F., & Cañal, M. C. (2001). Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria. Tomo 1.

Colbridge, A. K., Hassett, A., & Sisley, E. (2017). "Who am I?" How female care leavers construct and make sense of their identity. *SAGE Open,* 7(1). Recuperado de https://doi.org/10.1177/2158244016684913

Díaz, K., Martínez, M., & Revelo, C. (2011). La improvisación como medio para explorar patrones musicales de expresión en población infanto-adolescente abusada sexualmente. Unaciencia, 4(7), 44–59.

Dillon, L. (2010). Looked after children and music making. An evidence review. Direcció General de Menors i Famílies. (2016). Pla estratègic d'autonomia personal dels/les joves amb mesura administrativa de les Illes Balears 2016 - 2020.

Edwards, J., & Hadley, S. (2007). Expanding music therapy practice: Incorporating the feminist frame. *Arts in Psychotherapy,* 34(3). Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.aip.2007.01.001

Extremera Pacheco, N., Rey, L., and Sánchez-Álvarez, N. (2018). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, Vol. 31, No. 1, 94-100 doi: 10.7334/psicothema2018.147

FAD (2019). Tasa de emancipación residencial. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. https://www.adolescenciayjuventud.org/indicador/emancipacion-residencial/

FEPA. (2021). *Entidades federadas.* https://www.fepa18.org/es/entidades/

FEPA. (2016). La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España. https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2018/07/Mapa_servicios_emancipacion_FEPA.pdf

FEPA. (2019). *Encuesta FEPA 2019*. https://www.fepa18.org/es/conocimiento/

Fernández, T. (2010). Musicoterapia y género: Una nueva visión en el trabajo de reconstrucción de la identidad en mujeres que padecen violencia doméstica y ante determinadas situaciones de salud. In M. Padilla (Ed.), Líneas de investigación científica de los miembros del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Universidad de Guadalajara.

Formariz, M. N. (2020). Propuesta de intervención, a través de técnicas de intervención en Musicoterapia, para favorecer la mejora de la autoestima en contextos educativos en riesgo de exclusión social. Revista de Investigación En Musicoterapia, 3. Recuperado de https://doi.org/10.15366/rim2019.3.004

Gamella, D. (2020, 27 abril). Arteterapia y musicoterapia: puntos de encuentro. UCM. David Gamella (Webinar). Master de Arteterapia interuniversitario en la UCM, UVA y UAM https://youtu.be/AjU7awASwUo

Guerrero, E. (2020). Autoestima, Musicoterapia y Violencia de Género. Un encuentro grupal desde el abordaje plurimodal. *Revista de Investigación En Musicoterapia,* 3. Recuperado de https://doi.org/10.15366/rim2019.3.001

Hlungwani, J., y van Breda, A. D. (2020). Female care leavers' journey to young adulthood from residential care in South Africa: Gender-specific psychosocial processes of resilience. *Child and Family Social Work*, 25(4). Retrieved from https://doi.org/10.1111/cfs.12776

Jauset Berrocal, J. A. (2017). Música y neurociencia: la musicoterapia. Fundamentos, efectos y aplicaciones terapueticas. Editorial UOC.

Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20(0). https://revistas.um.es/educatio/article/view/138

Lacueva Saiz, J. C. (2018). Tutela judicial del menor en situación de desamparo. https://roderic.uv.es/handle/10550/66496

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

López-Ruiz, A. (2019). Elementos del encuadre terapéutico para la creación del vínculo entre paciente y terapeuta en el abordaje plurimodal en musicoterapia (APM). *Revista Brasileira de Musicoterapia,* (26), 84–105.

López, J. C., Cabellos, A., & Zahinos, A. (2019). L'associació Pro Emancipats de le sIlles Balears: de què parlam quan parlam d'emancipació. *Anuari de La Joventut de Les Illes Balears*, 145–155.

López, M., Santos, I., & Bravo, A. (2013). El proceso de transicion a la vida adulta de jovenes acogidos en el sistema de proteccion infantil. Revision de la investigacion y respuestas. *Anales de Psicología,* 29(1).

Martín Cabrera, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial: un análisis en función del género. Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. 28. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2404

McFerran-Skewes, K. (2005). Using songs with groups of teenagers: How does it work? *Social Work with Groups,* 27(2–3). Recuperado de https://doi.org/10.1300/J009v27n02_10

Montánchez, M., & Orellana, C. (2015). Aprendizaje socioemocional en la adolescencia a través de la musicoterapia. Iberoamérica Social, IV. 164-174. Recuperado de http://iberoamericasocial.com/ aprendizaje-socioemocional-en-la-adolescencia-a-traves-de-la-musicoterapia

Nordoff, P., & Robbins, C. (2007). Creative music therapy: A guide to fostering clinical musicianship. Gilsum, NH.

Observatorio de la Emancipación. (2020). Balance general. 2º trimestre 2019.

Observatorio de la infancia. (2020). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 22. Datos 2019.

Santiago, F., & Carrió, M. (2018). Construcció del servei per a joves extutelats a les Illes Balears. *Anuari de La Joventut de Les Illes Balears*, 1, 89–98. Recuperado de https://gifes.uib.cat/digitalAssets/520/520810_anuari-de-la-joventut-de-les-illes-balears- 2018.pdf

Villa, A. (2015). Joves extutelats. El repte d'emancipar-se avui. Debats Catalunya Social. Propostes des del Tercer Sector. https://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_joves_extutelats._el_repte_demancipar-se_avui_3.pdf

Vinogradov, S., & Yalom, I. D. (1996). Guía breve de psicoterapia de grupo. Paidós.

WFMT. (2011). Qué es la Musicoterapia. Retrieved 23 January 2021, from http://feamt.es/que- es-la-musicoterapia/

Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly,* 13(3), 243-274

Wiess, C., & Bensimon, M. (2020). Group music therapy with uprooted teenagers: The Importance of structure. *Nordic Journal of Music Therapy*, 29(2). Retrieved from https://doi.org/10.1080/08098131.2019.1695281

Wigram, T., Pedersen, I. N., y Bonde, L. O. (2005). Guía completa de musicoterapia. Vitoria- Gasteiz: Agruparte.

Zamora S., y Ferrer V. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición hacía la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *RES (Revista de Educación Social)*, nº 17. https://www.eduso.net/res/pdf/17/extut_res_17.pdf

Zanders, M. L. (2012). The musical and personal biographies of adolescents with foster care experience. Qualitative Inquiries in Music Therapy, 7, 71-109. https://boyer.temple.edu/about/faculty-staff/michael-zanders-608

Zanders, M. L. (2015). Music therapy practices and processes with foster-care youth: Formulating an approach to clinical work. *Music Therapy Perspectives,* 33(2). Retrieved from https://doi.org/10.1093/mtp/miv028

PREFERENCIA MUSICAL Y BIENESTAR ANÍMICO EN LA ADOLESCENCIA

JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ-COMPANY
Universidad Internacional de La Rioja

MARÍA GARCÍA-RODRÍGUEZ
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La música es una manifestación social presente en todas las culturas (Fernández-Company, 2015). Si bien con el devenir del tiempo se han ido perfilando determinados usos y funciones de la música en cada grupo social, lo que sí se entiende como connatural a la existencia del ser humano ha sido la presencia de la misma a lo largo de la historia.

Desde esta perspectiva, se ha cultivado la música sin llegar a tener un verdadero conocimiento de la relación existente entre ésta y el mundo, conformándose quienes se acercaban a ella con comprenderla de manera inmediata (Schonpenhauer, 1998). Desde una perspectiva del idealismo filosófico, al uso común de la palabra cultura se le atribuyen multitud de conocimientos y habilidades intelectuales coligadas a la elegancia, la sabiduría o a la educación. Posteriormente, frente a esta posición idealista se desarrollaron otros usos científicos que intentaron confrontar la cultura con nuevos referentes como la naturaleza o la sociedad. Atendiendo al punto de vista de la sociología, la cultura es el conjunto de valores, dogmas, cualidades y cosas materiales, que organizan la forma de vida de una sociedad, constituyendo, por tanto, un enlace que comunica a los individuos con el pasado y les orienta hacia el futuro. Asimismo, el hecho cultural implica un proceso evolutivo que se produce, se desarrolla y se consume en la sociedad. De este modo, la percepción, el significado y los usos y funciones que se atribuyen a la

cultura en general y de la música en particular varían en el seno de cada grupo social.

Desde una perspectiva continuista sociológica, Macionis y Plummer (2005) afirman que la cultura es el conjunto de valores, dogmas, comportamientos y bienes materiales que configuran la forma de vida de un grupo social determinado. Desde este prisma, para Kottak (2006), la cultura es propiedad de los miembros de un grupo social y se transmite además a través de la observación; constituyendo un proceso dinámico que evoluciona y se consume en la sociedad. Por tanto, de esta manera, las culturas influyen en el sistema de valores, creencias, normas sociales y tabúes de los individuos que las conforman, regulando así la experiencia emocional de cada uno de ellos. El arte, según Sanmartín (1993), es de naturaleza abierta, simbólica, inacabada, inagotable, provocativa e incitante, incompleta, capaz de provocar diferentes experiencias en las distintas personas que lo perciben. Finalmente, contando con que la música es un proceso social activo, la sociología de la música estudia la constante evolución de la interrelación entre música y sociedad.

Desde esta vertiente continuista, la sociología de la música se compone de una caracterización general del concepto de función y estructura de la organización socio-musical como fenómenos que proceden de la interacción entre individuos para satisfacer sus necesidades; de una comprensión de la relación y conexión de la organización socio-musical con las modificaciones socio-culturales; de un análisis estructural de grupos socio-musicales interdependientes funcionalmente de sus miembros, su actitud, la formación y repercusión de papeles y normas, y ejercicio de control; así como de una tipología de grupos basada en funciones y, para finalizar, de la visión previa y del planeamiento práctico de transformaciones fundamentales con respecto a la música, su vida y sus esferas de acción. Realizando un breve inciso, Serrano y Gil (2000) precisan que el método sociológico, impulsado por el positivismo, el idealismo hegeliano y el enfoque marxista, consideran determinante la función de los elementos extra-musicales, esto es, aquellos que hacen alusión o describen ideas o escenas ajenas a la propia música y que no son sonoras, para el desarrollo de la música a lo largo de la historia; siendo

a partir de este momento, cuando el conocimiento de la existencia de dichos factores invite a la participación de diferentes disciplinas a un estudio global de la música. De este modo, el arte no es únicamente susceptible de ser comprendido desde una perspectiva psicológica, sino que su explicación es necesaria para un estudio completo de la conducta humana (Arnheim, 1980).

1.1 Perspectiva psicosocial del adolescente

Desde mediados del siglo pasado numerosos autores han propuesto el estudio y conceptualización de esta etapa del desarrollo (Erikson, 1980; Rogers,1983); dándose un acuerdo generalizado sobre la existencia de un conjunto de factores que resultan determinantes en este momento evolutivo, a saber, el rol sexual, el establecimiento de nuevas relaciones sociales, así como el necesario desarrollo intelectual y la interiorización de un sistema propio de valores (Serrano et al., 1996). El periodo evolutivo de la adolescencia fue considerado como transitorio por psicólogos y educadores como Blos (1979) y Erikson (1980), quien además consideró esta etapa como un periodo de *"moratoria social"*, reseñando que en este estadio evolutivo el niño se prepara para asumir los roles de adulto, es decir, deja de ser niño sin las posibilidades del adulto.

Para Berger (2007), la adolescencia es el período de transformación psicosocial, cognitiva y biológica que parte desde la niñez hasta la edad adulta. Flores (2008) aporta que la adolescencia responde a tres factores que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar y comprender este estadio evolutivo. El primero de ellos, el físico, aborda los cambios que tienen como objetivo la transformación del cuerpo infantil en adulto, en segundo lugar, el elemento cognitivo, que apela a los cambios acontecidos en los procesos de pensamiento y, por último, la perspectiva psicosocial, ocupada de las relaciones que el adolescente establece con su entorno, es decir, con su familia, con sus amigos y con la sociedad.

Es común observar en el adolescente conductas sociales que difieren de la etapa anterior como son, la trasgresión, el deseo de independencia, la necesidad de pertenecer a un grupo de iguales, el interés por la sexualidad y el espíritu de contradicción de manera especial con la figura del adulto (Flores, 2008). En nuestra cultura occidental, la adolescencia ha

sido estudiada y relacionada con factores sociales como la escolarización obligatoria, la dependencia económica de las figuras parentales, la segregación de los jóvenes, la demora en el establecimiento de la relación de pareja y los cambios estructurales en la familia (Pedreira y Martin, 2000). Además, Perinat (2003) insiste en la universalidad y uniformización en los gustos por parte del colectivo de individuos que componen la generación adolescente en un determinado momento, aspecto que se halla fortalecido por el fácil acceso de este colectivo a las tecnologías que les permite estar en contacto permanentemente.

Desde otra perspectiva de análisis, cabe destacar las diferencias existentes a nivel cerebral entre el niño y el adolescente. Si se establece una comparativa del cerebro antes y después de la pubertad cierto es que, en lo que respecta a las neuronas, los cuerpos celulares y las dendritas, apenas se observan cambios, sin embargo, sí que cambian los axones y, por tanto, el proceso de mielinización, ocasionando un aumento en la velocidad de la transmisión de la información nerviosa en la corteza frontal. En este sentido, otros autores confirman que el cerebro es uno de los órganos que mayor número de modificaciones sufre durante la etapa adolescente, transformándose estructuralmente de forma significativa a través del crecimiento de los lóbulos temporales y parietales, relacionados con la función lingüística y espacial respectivamente (Moreno 2007; Punset, 2012). Aunando conocimientos en este campo, se considera que este proceso de cambios en el nivel físico del desarrollo, se erige, a menudo, como un elemento relevante ya que el individuo se encuentra inmerso en la definición de su identidad y autoestima (Coleman y Hendry, 2003). Para comprender mejor esta idea, conviene dejar de concebir la biología como un factor causal de los cambios psicológicos o viceversa, para aceptar que los cambios producidos en el cuerpo humano vienen determinados por un amplio abanico de factores que giran en torno al contexto personal y cultural de pertenencia del sujeto. Además, estos cambios en la apariencia conllevan implicaciones psicológicas relacionadas generalmente con la manera en que el individuo se define, el nivel de satisfacción con dicha definición y la asunción de la propia identidad con el rol masculino, femenino u otro. Durante este tiempo el adolescente lleva a cabo una reelaboración de su imagen

corporal y una interrogación sobre su propio nivel de atracción (Moreno, 2007). En segunda instancia, atendiendo al desarrollo cognitivo de los adolescentes, se desea reseñar que la adolescencia es una etapa manifiesta de egocentrismo en la que se centraliza el pensamiento en ellos mismos excluyendo a los demás; hecho que les conduce a la firme convicción de determinadas falsas creencias como pueden ser:

- Invencibilidad: puede conllevar la asunción de conductas arriesgadas como el consumo de drogas o las relaciones sexuales sin protección.
- Mito personal: tienden a pensar que su vida es excepcional, única y heroica.
- Público imaginario: el adolescente suele fantasear acerca de la importancia que otros conceden a su apariencia física y a sus conductas (Berger, 2007).

Como novedad central en el pensamiento adolescente se manifiesta la capacidad de recapacitar más allá del presente, pasando del "aquí y ahora" que caracteriza a la etapa de la niñez al "allí y entonces", como modo de pensamiento propio de la adolescencia y de la edad adulta. Dicho esto, se puede condensar lo dicho hasta aquí puntualizando que, con la entrada en el estadio evolutivo adolescente, el individuo abandona el tipo de pensamiento concreto y comienza a hacer uso de un tipo de pensamiento formal, que según Moreno (2007) se caracteriza por:

- Razonar sobre posibilidades.
- Razonar sobre el futuro.
- Razonar sobre hipótesis.
- Razonamiento sobre el razonamiento (meta razonamiento).

Atendiendo a Pedreira y Martín (2000) esta nueva posibilidad de razonamiento es la que facilita a los individuos el abandono del egocentrismo, disfrutando de la posibilidad de tener en cuenta la existencia de los demás y contemplar, de este modo, las dificultades que se encuentran a lo largo de una vida.

1.2 Adolescencia y música

Una vez abordados diferentes aspectos sociológicos y psicológicos relativos a la adolescencia, se pretende dar luz a otras cuestiones relacionadas con el hecho cultural *grosso modo*, así como con la dimensión cultural de la música e interacción de los adolescentes, como grupo social, con esta en la sociedad. Una de las herramientas fundamentales para la existencia humana es la cultura, concretamente, la cultura popular; la cual se haya, en la actualidad, estrechamente ligada a los medios de comunicación de masas (Fernández-Company, 2015).

Por consiguiente, la cultura es un proceso dinámico que se desarrolla, se transforma y se consume en la sociedad. Para cada grupo social la cultura es percibida de manera distinta y tiene significados y aplicaciones diferentes. Ahondando en este concepto, el término cultura visto desde una perspectiva idealista, queda definido como el conjunto de conocimientos y aptitudes intelectuales asociadas con el esmero, el saber o la educación (García Canclini, 2003). En contraposición a dicho enfoque, surgieron otras acepciones que, desde un punto de vista científico, pretendieron apartar la cultura de la naturaleza y de la sociedad; permitiendo esto dilucidar que todas las sociedades tienen su propia cultura. Para Hargreaves (2002), es el entorno social quien determina y moldea el gusto cultural de un colectivo, así como cuáles son los elementos que conforman una obra de arte. Siguiendo este orden de ideas, Bourdieu (2006) expone que las fuerzas sociales moldean el gusto cultural y que además imponen sus criterios sobre el *gusto legitimado* en determinadas obras de arte. Abundando en este concepto, Martín Cabello (2008) añade que las culturas son constructos sociales creados por los seres humanos a través de la interacción con las condiciones sociales, históricas y personales. Dentro de este contexto, la música es un elemento socio-cultural que ha estado presente en todas las culturas conocidas desempeñando diferentes funciones que han ido variando. Según Martín Herrero (1977), todas las culturas aprecian la música como algo positivo y valioso, además de que para Fernández-Company (2015) la música constituye una manifestación social.

La regulación afectiva se considera la función más importante de la escucha de música. Sobre este particular, algunos estudios sugieren que las diferencias de edad indican que la escucha de música tiene una función adaptativa en la que las personas más jóvenes inciden en el uso de la música para la regulación afectiva y conexión social, mientras que con el incremento de la edad las personas se apoyan principalmente en funciones más eudaimónicas de la música (Groarke y Hogan, 2016). En definitiva, estos hallazgos proporcionan evidencia acerca del uso de la música con fines de regulación cognitiva y emocional que pueden mejorar el bienestar (Chin y Rickard, 2014). Siguiendo esta línea continuista, entre las estrategias de selección de música se incluye la mejora del estado de ánimo (Van den Tol y Edwards, 2013). Las estrategias de selección de música con el objetivo de autorregulación y de la mejora del estado de ánimo muestran que, si las personas tienen la intención de mejorar el estado de ánimo mediante la escucha de música, a menudo esto se lograba realizando procesos de reevaluación cognitiva (Van den Tol y Edwards, 2015). En este sentido, las personas que escuchan música cuando se encuentran mal anímicamente creen en la capacidad de la música para influir en su estado de ánimo, prestan más atención a sus emociones y utilizaron estrategias para regular el estado de ánimo a través de la música de un modo más intenso (Shifriss et al., 2015). Sobre este particular, aquellas personas que se enfrentan a situaciones tristes *no resueltas* suelen elegir música alegre, emocionante, optimista y activa en contraposición con aquellas que lo hacen ante circunstancias tristes *ya resueltas* por lo que parece ser que la elección de música alegre por parte de las personas que se enfrentan a situaciones tristes *no resueltas* encierra una motivación personal (Tahlier et al., 2013). A pesar de que elegir escuchar música autoidentificada como triste cuando no se experimentan situaciones de bienestar anímico parece paradójico esta es una práctica habitual cuando las personas se enfrentan circunstancias psicológicas negativas (Van den Tol y Edwards, 2013). De igual modo, para Van den Tol y Giner-Sorolla (2017) la música desconocida desempeñaba principalmente un papel social mientras que el uso de la música conocida se encuentra relacionado con otro tipo de funciones más íntimas. A la par, la selección de música con un alto valor estético percibido por las personas es la estrategia de selección de música que

predice directamente la mejora del bienestar anímico (Van den Tol y Edwards, 2015).

La adolescencia es una época de múltiples cambios personales, físicos, emocionales y sociales e identitarios. Además, como indica la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre los 10 y 19 años el 16% de los adolescentes se ven afectados por problemas de salud mental (O.M.S., 2019). Desde esta perspectiva, resulta interesante conocer con qué recursos cotidianos cuentan los chicos y chicas adolescentes para mejorar su bienestar. En este sentido, se conoce que la música genera efectos positivos en el bienestar de las personas (Daykin et al., 2015). Además, las personas utilizan la música en diversos contextos de la vida cotidiana y de distintas formas para regular su estado emocional. En este sentido, el ámbito emocional se encuentra fuertemente relacionado entre los principales motivos por los que la mayoría de las personas escuchan música (Juslin y Laukka, 2004). Así, escuchar música alberga diversas funciones adaptativas, principalmente relacionadas con la regulación emocional y del del estado de ánimo (Groarke y Hogan, 2020) en la vida diaria de las personas que, a la par, correlacionan positivamente con el bienestar (Groarke y Hogan, 2018). Siguiendo esta línea de análisis, ante circunstancias de malestar anímico la escucha musical se encuentra entre las principales estrategias a las que las personas recurren para afrontar dichas situaciones u olvidar problemas asociados con estados afectivos negativos, relacionados con la salud o con el malestar emocional. En definitiva, se recurre a la escucha de música para satisfacer necesidades emocionales específicas, determinadas por un estado de ánimo concreto (Randall y Rickard, 2017). Específicamente, casi el 70% de los adolescentes reconoce que usa la música con esta finalidad. Principalmente, chicas con niveles altos de ansiedad o depresión, quienes manifiestan tener preferencia por la música *pop* y para aquellos que atribuyen más valor a la música (ter Bogt et al., 2017).

Desde la perspectiva del universo adolescente, la música constituye uno de los elementos de mayor atractivo y motivación para los mismos, suponiendo por ello un importante factor de impacto y motivación. En este sentido, la escucha de música se encuentra entre las principales actividades de tiempo libre que realizan los adolescentes (Fernández-

Company, 2015, 2020; MCUD, 2019; Rodríguez y Ballesteros, 2019). La música, como lenguaje emocional, fomenta el desarrollo de la sensibilidad estética de los adolescentes mediante la evocación de sentimientos; favoreciendo el desarrollo de sensaciones emocionales placenteras (Yepes y Aranguren, 2003). El hecho de que la música juega un papel importante en la vida de los adolescentes es una realidad común y ampliamente estudiada (Arnett et al., 1995; North et al., 2000; Stalhammar, 2003). La música es un estímulo omnipresente en la vida de los adolescentes, al que asiduamente acceden a la música popular tanto a través de los medios de comunicación de masas como de recursos personales (Thompson, 2020).

Asimismo, los adolescentes tienen un alto grado de participación (Thompson, 2020) y consumo frecuente de música (Fernández-Company, 2015; Lorenzo Quiles et al., 2014). A la par, la música juega un papel significativo en la transición de la vida de los adolescentes, ya que a través de este recurso desarrollan sus identidades personales y sociales y configuran sus preferencias musicales (Thomas, 2016). Igualmente, el gusto por la música se desarrolla considerablemente en la adolescencia temprana y se concreta aún más durante la adolescencia tardía (Mulder et al., 2010) y generalmente, los adolescentes escuchan música congruente con su estado de ánimo (ter Bogt et al., 2021).

La investigación acerca de las preferencias musicales es un tema que ha sido ampliamente estudiado (Bonneville-Roussy et al., 2013; Brisson y Bianchi, 2020; Christenson y Peterson, 1988; Hird y North, 2021; LeBlanc et al., 1996; Warrener et al., 2020), específicamente en contextos educativos (Droe, 2006; Montgomery et al., 1996; Williams, 2017) y a mayor precisión, con población adolescentes (Crowther y Durkin, 1982; Fernández-Company, 2015; Fernández-Company et al., 2020; Hargreaves et al., 1995; Morgan et al., 2015; Schwartz y Fouts, 2003). De igual modo, otras investigaciones destacan el uso de la música como herramienta para la regulación emocional (Cohrdes et al., 2017; Cook et al., 2019; Fiveash y Luck, 2016; García-Rodríguez et al., 2021; Kalebić et al., 2021; Pridy et al., 2021). De igual modo, la música es un recurso muy importante que se utiliza frecuentemente para mejorar el estado de ánimo (ter Bogt et al., 2011). En sí, las preferencias

musicales individuales ostentan un patrón complejo y cambiante, asociado a las particularidades de cada persona desde la infancia hasta la adolescencia (Hargreaves et al., 2006). Sobre este particular, a edades tempranas se muestra una mayor predilección por estilos musicales más *suaves* (Lorenzo-Quiles et al., 2020).

Estudios llevados a cabo en el ámbito de la influencia que la música ejerce sobre la etapa adolescente (Fernández-Company, 2015; Flores, 2008; Megías y Rodríguez, 2003) se muestran de acuerdo en que la música constituye un medio indispensable en los momentos de diversión de los adolescentes y un canal de comunicación con sus iguales; además, reconocen que las funciones más importantes que la música cumple en la vida del adolescente están relacionadas principalmente con la formación de la identidad y con sus relaciones sociales. En cuanto a la función que este sector de población atribuye a la música, dichas investigaciones reflejan que la población adolescente utiliza la música para sentirse mejor anímicamente, activarse y divertirse, percibiéndose así una relación entre los usos y las funciones de la música. Finalmente, aparece una relación directa entre preferencia musical y sensación de mejora del bienestar anímico (McFerran et al., 2015; Papinczak et al., 2015). Desde una perspectiva emocional, el colectivo adolescente busca y elige una música para cada momento y que le acompañe a modo de refuerzo en función de sus necesidades afectivas y emocionales (Fernando, 2009).

Desde una perspectiva del estilo musical, estudios previos (Dunbar-Hall y Wemyss, 2000; Faure et al., 2020; Hakanen y Wells, 1993; Herrera et al., 2018; Stalhammar, 2000; Wells y Tokinoya, 1998) ya afirmaron que el *pop* tiene una amplia representación en el entorno sonoro de los jóvenes y que, a su vez, es el estilo musical mayormente relacionado con este grupo de edades. En este sentido, acerca de los estilos musicales que configuran el amplio espectro de preferencias musicales entre los adolescentes algunas investigaciones enfatizan en otros estilos predominantes como el *rock* (Hakanen y Wells, 1993; Herrera et al., 2018). En cuanto al género, algunas investigaciones muestran que los chiscos revelan una mayor preferencia por estilos de música actual

intensa y sofisticada (Colley, 2008; Lorenzo-Quiles et al., 2020) y de la música *pop* entre las chicas (Colley, 2008; Faure et al., 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo primordial de este estudio es el de conocer el papel que desempeña la escucha musical voluntaria, a través de las preferencias musicales, en el bienestar anímico de los adolescentes en función de otras variables como la edad, el sexo, el nivel de estudios musicales o el valor que otorgan a la música.

3 MATERIALES Y MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Participaron en el estudio, de forma voluntaria y previo consentimiento informado por parte de las familias o personas encargadas de la tutela del alumnado, 185 adolescentes de desarrollo típico con edades comprendidas entre 12 y 17 años: 97 chicas (52,7%) y 88 chicos, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Como único criterio de exclusión adicional, se eliminaron aquellos cuestionarios de los participantes que no habían completado el cuestionario en su totalidad. A continuación, la Tabla 1 recoge las características sociodemográficas de la muestra. Asimismo, esta investigación se realizó según los principios éticos fijados en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2001), manteniendo tanto el anonimato de las personas participantes como de sus resultados.

TABLA 1. *Distribución de la muestra por variables*

N válida= 185		Frecuencia	Porcentaje
Género	Chicas	97	52,4%
	Chicos	88	47,6%
Estudios musicales	Sí	161	87,0%
	No	24	13,0%
Lateralidad	Diestra	44	23,8%
	Zurda	141	76,2%
Edad	12	42	22,7%
	13	52	28,1%
	14	38	20,5%
	15	19	21,1%
	16	13	7,0%
	17	1	0,5%

3.2 Medidas

En este estudio se ha utilizado como instrumento de recopilación de información un cuestionario elaborado *ad hoc*. Una vez diseñado el cuestionario, se le sometió a una prueba previa con la finalidad de validar y optimizar su utilización, aplicación y análisis de los datos, procurando evitar generalizaciones incorrectas. El cuestionario incluye la recogida de datos sociodemográficos: sexo, edad o estudios musicales, así como las preguntas que debían ser contestadas. La cumplimentación del cuestionario fue totalmente anónima, no precisando la realización de ninguna identificación por parte del alumnado participante en la muestra.

3.3 Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó mediante la herramienta Google Forms asegurando el anonimato de las personas participantes. Para ello, se utilizó exclusivamente el correo institucional del centro educativo. Asimismo, se procedió a la eliminación del Internet Protocol (IP) configurando la herramienta tanto para no recopilar datos de direcciones de correo electrónico como para controlar que cada persona sólo pudiera responder una vez a la encuesta. El cuestionario se realizó durante el tiempo lectivo indicado por la dirección del centro educativo.

3.4 Análisis de datos

En primer lugar, se diseñó una investigación descriptiva de prevalencia a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple. Con la finalidad de abordar los objetivos propuestos en este estudio, se exportó la información obtenida mediante el cuestionario de recogida de la información elaborado *ad hoc* al programa de análisis estadístico IBM SPSS Stadistics v25 (IBM, 2017), aplicando técnicas descriptivas básicas con la finalidad de una lectura aislada de cada variable por frecuencias de una forma absolutamente descriptiva, intentando descubrir relaciones significativas mediante el cruce de variables. Seguidamente y teniendo en cuenta los objetivos planteados, se utilizaron frecuencias relativas y porcentajes absolutos y pruebas estadísticas descriptivas para analizar el uso de la escucha musical con la intención de mejora del bienestar. Finalmente, se han analizado las diferencias entre las edad y sexo, entendiendo como variables independientes aquellas relativas al perfil poblacional de la muestra y como variable dependiente el estilo musical que facilita la mejora del bienestar anímico.

4. RESULTADOS

A continuación, en la Tabla 2 se expone el nivel de correlación entre variables. Como se puede apreciar, se observa que existen numerosas relaciones significativas. Entre dichas correlaciones significativas entre variables se encuentran: *edad* x *estudios musicales* (r =, 189; *p* = .010), *edad* x *frecuencia de escucha musical* (r =, 196; *p* = .007). *Sexo* x estudios musicales (r =, 176; *p* = .016), *sexo* x *frecuencia de escucha musical* (r = -,315; *p* = .0) y *sexo* x *valor que otorgan a la música* (r =, 189; *p* = .010). *Estudios musicales* x *preferencia estilo musical* (r =, 189; *p* = .010). *Frecuencia de escucha musical* x *preferencia estilo musical* (r =, 211; *p* = .004) y *frecuencia de escucha musical* x *valor que otorgan a la música* (r =, 610; *p* = .0). *Preferencia estilo musical* x *estilo musical que escuchan cuando se encuentran bien anímicamente* (r =, 590; *p* = .0), *preferencia estilo musical* x *estilo musical que escuchan cuando se encuentran mal anímicamente* (r =, 449; *p* = .0) y *preferencia estilo musical* x *valor que otorgan a la música* (r =, 164; *p* = .026). Y para

concluir, *estilo musical que escuchan cuando se encuentran bien anímicamente* x *estilo musical que escuchan cuando se encuentran mal anímicamente* (r =, 294; p = .0).

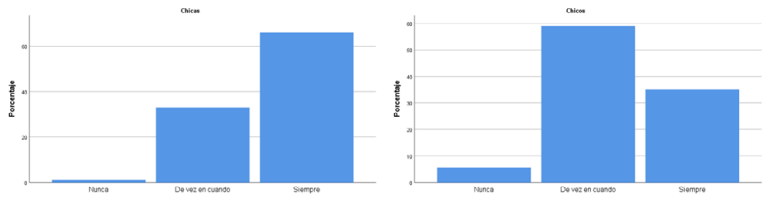
TABLA 2. *Correlaciones entre variables*

Correlaciones									
		E.	**S.**	**E. M.**	**F.**	**P.**	**E. B. A.**	**E. M. A.**	**V. M.**
E.	C. de P.	1	,080	,189**	,196**	,062	,084	,124	,099
	Sig.		,278	,010	,007	,402	,255	,093	,180
S.	C. de P.		1	,176*	-,315**	,003	-,040	,029	-,233**
	Sig.			,016	,000	,971	,591	,694	,001
E.M.	C. de P.			1	-,109	,173*	,134	,045	-,008
	Sig.				,138	,019	,069	,545	,917
F.	C. de P.				1	,211*	,141	,133	,616**
	Sig.					,004	,056	,071	,000
P.	C. de P.					1	,590**	,449**	,164*
	Sig.						,000	,000	,026
E.B.A.	C. de P.						1	,294**	,100
	Sig.							,000	,176
E.M.A.	C. de P.							1	,029
	Sig.								,691
V.M.	C. de P.								1
	Sig.								

NOTA: E.= edad, S.= sexo, E.M.= estudios musicales, F.= frecuencia estilo musical, P.= preferencia musical,
E.B.A.= estilo musical que escuchan cuando se encuentran bien anímicamente, E.M.A.= estilo musical que
escuchan cuando se encuentran mal anímicamente, V.M.= valor que otorgan a la música.
**. p < 0,01; *. p < 0,05.

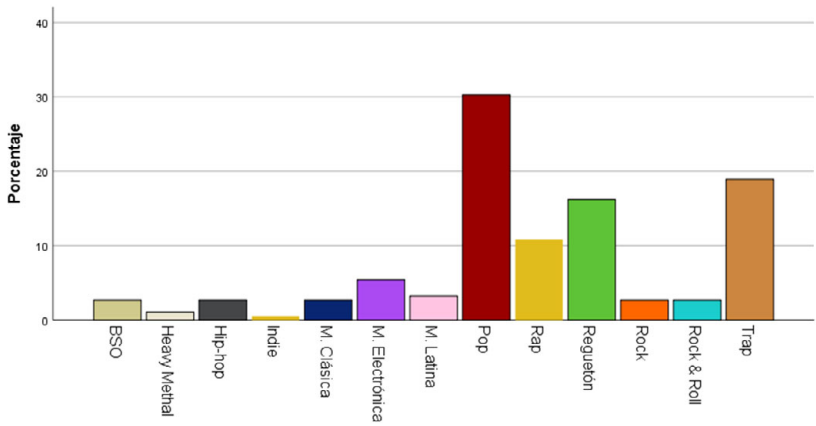
En el Gráfico 1 se aprecia que las chicas de escuchan voluntariamente música con mayor frecuencia que sus iguales varones.

GRÁFICO 1. *Frecuencia de escucha voluntaria de música según la variable género*



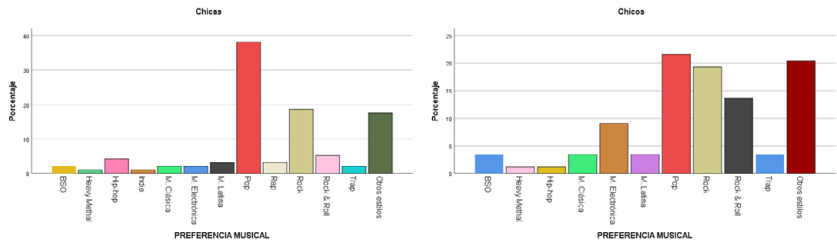
A continuación, en el Gráfico 2 se muestra que la música *pop* es el estilo musical preferido entre los adolescentes, seguido del *rap* y del *reguetón*.

GRÁFICO 2. *Preferencias musicales*



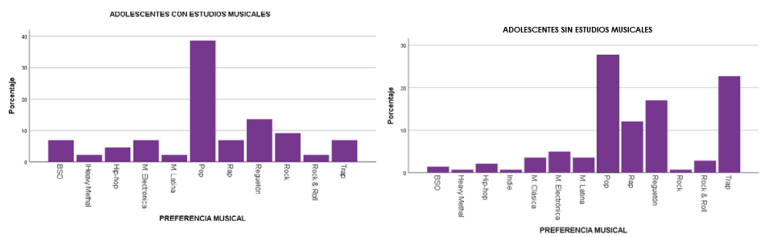
Igualmente, en el Gráfico 3 se detalla que, aunque la música *pop* es la preferencia musical mayoritaria entre los chicos, no lo es de un modo tan claro como entre sus iguales femeninas.

GRÁFICO 3. *Preferencias musicales según la variable género*



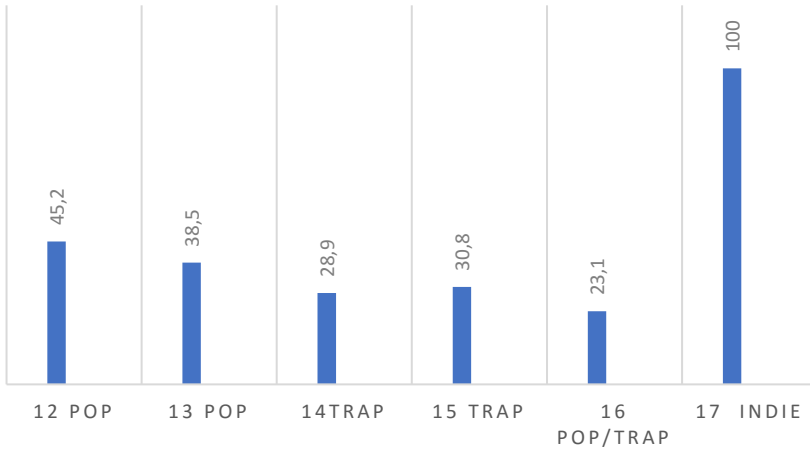
A la par, en el Gráfico 4 se observa que, aunque la música *pop* es la preferencia musical mayoritaria entre los adolescentes sin estudios musicales, este hecho se muestra con mayor contundencia en la población con estudios musicales.

GRÁFICO 4. *Preferencia musical de los adolescentes según la variable estudios musicales*



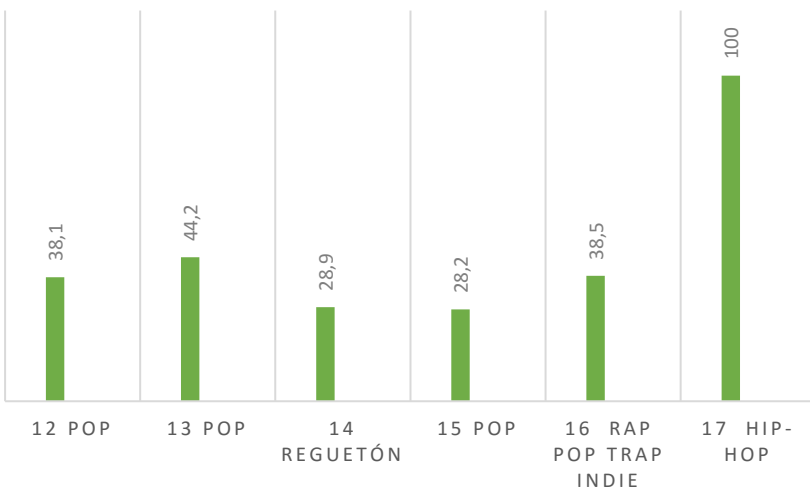
Así, en el Gráfico 5 aunque el estilo *pop* se encuentra muy presente a lo largo de la adolescencia, se aprecian modificaciones sobre las preferencias de estilos musicales con el trascurso de la edad.

GRÁFICO 5. *Preferencia musical de los adolescentes según la variable estudios musicales*



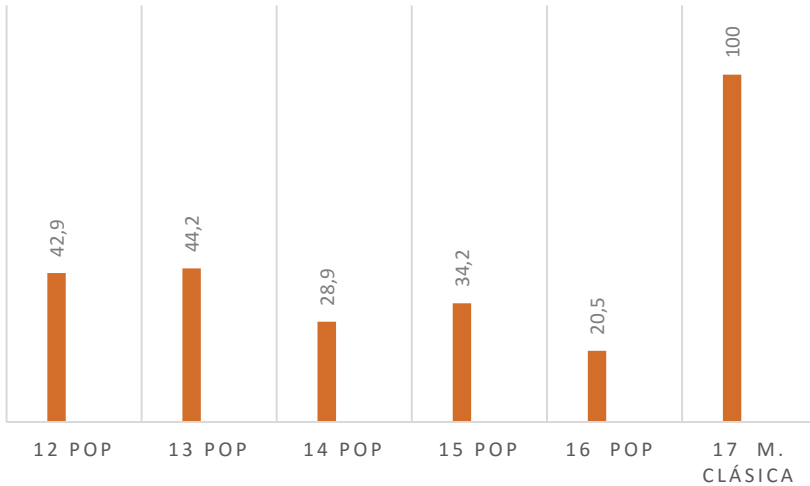
Igualmente, en el Gráfico 6 aunque el estilo *pop* se encuentra muy presente a lo largo de la adolescencia, se observan modificaciones sobre las preferencias de estilos musicales a los que recurren los adolescentes cuando se encuentran bien anímicamente con el trascurso de la edad.

GRÁFICO 6. *Estilo musical al que recurren los adolescentes cuando se encuentran bien anímicamente según la edad*



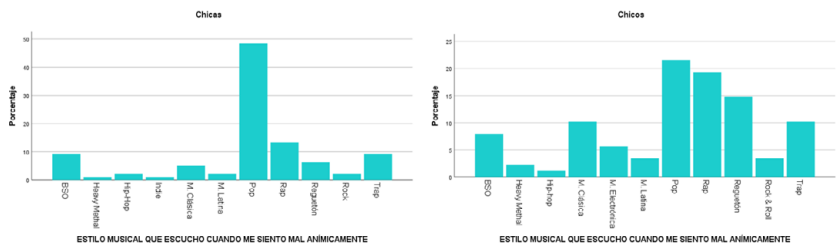
No obstante, en el Gráfico 7 se observa que los adolescentes, cuando se encuentran mal anímicamente, recurren mayoritariamente a la música *pop*.

GRÁFICO 7. *Estilo musical al que recurren los adolescentes cuando se encuentran mal anímicamente según la edad*



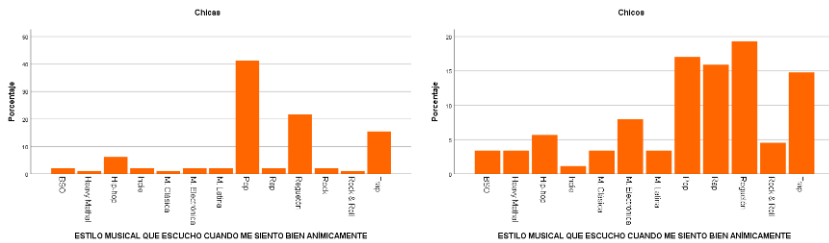
Potencialmente, en el Gráfico 8 se detalla que, aunque la música *pop* es el estilo musical mayoritario al que recurren los chicos adolescentes cuando se encuentran mal anímicamente, no lo hace de un modo tan preciso como en el caso de las chicas.

GRÁFICO 8. *Estilo musical al que recurren los adolescentes cuando se encuentran mal anímicamente según la variable género*



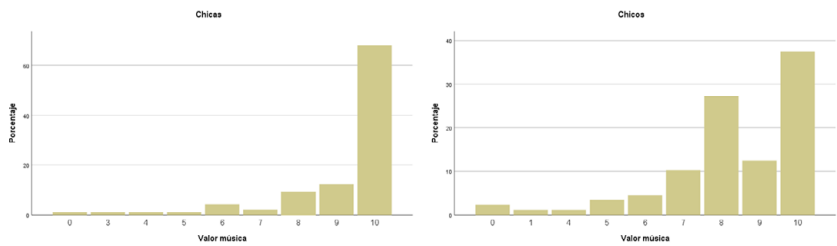
No obstante, en el Gráfico 9 se detalla que, aunque la música *pop* sigue siendo el estilo musical mayoritario al que recurren las chicas cuando se encuentran bien anímicamente, en el caso de los chicos es el *reguetón*.

GRÁFICO 9. *Estilo musical al que recurren los adolescentes cuando se encuentran bien anímicamente según la variable género.*



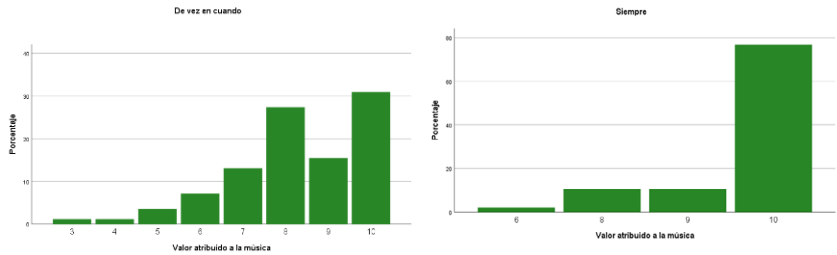
A la par, en el Gráfico 10 se detalla que las chicas otorgan un valor más alto a la música que los chicos.

GRÁFICO 10. *Valor atribuido a la música según la variable género*



Desde esta perspectiva, en el Gráfico 11 se observa que, conforme aumenta la frecuencia con la que los adolescentes escuchan música, se incrementa el valor que le otorgan a la misma.

GRÁFICO 11. *Valor atribuido a la música por los adolescentes según la variable frecuencia voluntaria de escucha musical*



5. DISCUSIÓN

Este estudio aporta datos novedosos acerca del impacto de la escucha musical en el bienestar de los adolescentes españoles. De igual modo, destaca el importante papel que juega la escucha de música en la mejora del bienestar de los adolescentes en la compleja relación entre variables como la frecuencia de escucha musical, los estilos musicales, la edad, el género o el valor que los adolescentes otorgan a la música en sus vidas. Actualmente, nuestros resultados indican que el hábito de escuchar música de forma voluntaria es una práctica habitual por parte de los adolescentes en línea con los alcanzados en otros estudios (Fernández-Company, 2015, 2010; MCUD, 2019; Lorenzo Quiles et al., 2014; Papinczak et al., 2015; Rodríguez y Ballesteros, 2019). Específicamente, en esta investigación los resultados han indicado que este uso es más frecuente entre las chicas que entre los chicos

De igual modo, a partir de los resultados alcanzados, es plausible considerar el consumo de música por parte de los adolescentes no conforma un acto de simple consumo, sino que responde a una serie de motivaciones personales coincidiendo con Tahlier et al. (2013). En los resultados obtenidos se muestra que los adolescentes usan la música para la autorregulación (Chin y Rickard, 2014) y para mejorar su estado de ánimo coincidiendo en este sentido con los de otras investigaciones (Groarke y Hogan, 2016; McFerran et al., 2015; Papinczak et al., 2015; Van den Tol y Edwards, 2013; Van den Tol y Edwards, 2015). Asimismo, los resultados manifiestan que, conforme aumenta la frecuencia

con la que los adolescentes escuchan música, se incrementa el valor que le otorgan a la misma y que las chicas otorgan un valor más alto a la música que los chicos.

Del mismo modo, nuestra investigación pone de manifiesto que, en líneas generales, las chicas de escuchan voluntariamente música con mayor frecuencia que sus iguales varones. Además, se muestra que la música *pop* es el estilo musical preferido entre los adolescentes, seguido del *rap* y del *reguetón* y que, aunque la música *pop* es la preferencia musical mayoritaria entre los chicos, no lo es de un modo tan claro como entra sus iguales femeninos. A la par, se observa que, aunque la música *pop* es la preferencia musical mayoritaria entre los adolescentes sin estudios musicales, este hecho se muestra con mayor contundencia en la población con estudios musicales. Sobre este particular, se detalla que, aunque la música *pop* también es el estilo musical mayoritario al que recurren los chicos adolescentes cuando se encuentran mal anímicamente, no lo hacen de un modo tan preciso como en el caso de las chicas. No obstante, aunque la música *pop* sigue siendo el estilo musical mayoritario al que recurren las chicas cuando se encuentran bien anímicamente, en el caso de los chicos es el *reguetón*.

Estos hallazgos nos hacen pensar que las personas que escuchan música cuando se encuentran mal anímicamente creen en la capacidad de la música para influir en su estado de ánimo, prestan más atención a sus emociones y utilizaron estrategias para regular el estado de ánimo a través de la música de un modo más intenso (Shifriss et al., 2015) y que la selección de música con un alto valor estético percibido por las personas es la estrategia de selección de música que predice directamente la mejora del bienestar anímico (Van den Tol y Edwards, 2015). De igual modo, consideramos que la música es un recurso muy importante que se utiliza frecuentemente para mejorar el estado de ánimo (Ter Bogt et al., 2011). Fernández, 2015, 2020; Flores, 2008; Megías y Rodríguez, 2003) y que existe una relación directa entre preferencia musical y sensación de mejora del bienestar anímico (Groarke y Hogan, 2016; McFerran et al., 2015; Papinczak at al., 2015; Van den Tol y Edwards, 2013; Van den Tol y Edwards, 2015) y que generalmente, los adolescentes

escuchan música congruente con su estado de ánimo (ter Bogt et al., 2021).

Además, como ya afirmaron (Dunbar-Hall y Wemyss, 2000; Faure et al., 2020; Fernández-Company, 22015, 2020; Hakanen y Wells, 1993; Herrera et al., 2018; Stalhammar, 2000; Wells y Tokinoya, 1998) el *pop* tiene una amplia representación en el entorno sonoro de los jóvenes y que, a su vez, es el estilo musical mayormente relacionado con este grupo de edades. Específicamente, coincidimos con aquellas investigaciones en las que la variable género muestra que los chiscos revelan una mayor preferencia por estilos de música actual intensa y sofisticada (Colley, 2008; Lorenzo-Quiles et al., 2020) y de la música *pop* entre las chicas (Colley, 2008; Faure et al., 2020).

Así, escuchar música alberga diversas funciones adaptativas, principalmente relacionadas con la regulación emocional (Groarke y Hogan, 2020) que, a su vez, correlacionan positivamente con el bienestar (Groarke y Hogan, 2018). En definitiva, consideramos que los adolescentes utilizan la escucha de música para satisfacer necesidades emocionales específicas que vienen determinadas por estados de ánimo específicos (Randall y Rickard, 2017). Coincidimos además con que la mayoría de los adolescentes reconoce que usa la música con esta finalidad (ter Bogt et al., 2017). Acerca de la variable edad, el estilo *pop* se encuentra muy presente a lo largo de la adolescencia y aunque también es uno de los estilos musicales que principalmente utilizan los adolescentes cuando se encuentran bien anímicamente con el trascurso de la edad, se observan algunas modificaciones acerca de esta finalidad. No obstante, la música *pop* es el *refugio* al que, mayoritariamente, los adolescentes recurren cuando se encuentran mal anímicamente. En conclusión, ponemos de manifiesto que los adolescentes utilizan la música como un mediador ante situaciones que les generan malestar en la vida cotidiana.

Sin embargo, aunque los resultados obtenidos en esta investigación apuntan a la identificación del uso de ciertos estilos musicales en la mejora del estado de ánimo por parte de los adolescentes, este estudio no carece de limitaciones. Consideramos necesario realizar más estudios de este tipo, en poblaciones más extensas y diversas para comparar

los resultados tanto en población clínica como no clínica. A pesar de estas limitaciones, nuestros resultados muestran una correlación positiva entre la escucha de música y la regulación emocional en personas que tienen diferentes preferencias musicales. Desde esta perspectiva, los adolescentes, como principales consumidores de música, pueden considerarse agentes activos de explícitas subculturas que mejoran su bienestar a través del consumo de música. Así, la vertiente más positiva del consumo de música, han permitido que numerosas variables influyan en las preferencias musicales. En este sentido, consideramos que en investigaciones futuras se pueden explicitar nuestros hallazgos al estudiar la eficacia de diferentes estilos de música que permiten modular diferentes estados emocionales en población adolescente.

De igual modo, consideramos que, al examinar estos resultados, podemos ampliar la comprensión de algunas de las razones por las que los adolescentes tienen determinadas preferencias musicales, lo que puede ayudar tanto a profesores de música como a musicoterapeutas a determinar las mejores vías de presentar la música a los adolescentes en contextos educativos y terapéuticos. En definitiva, consideramos que el hecho de poder identificar determinados patrones que se dan respecto a las preferencias musicales y que se encuentran vinculados con el bienestar percibido durante la adolescencia, puede favorecer que podamos generar explicaciones e investigar acerca de los mecanismos que generan dicho bienestar en lugar de simplemente limitarnos a describirlos.

En conclusión, esta investigación muestra que la música es un mediador eficaz para la identificación y regulación emocional, constituyendo, en este sentido, un recurso cotidiano que utilizan los adolescentes para mejorar sus índices de bienestar. A partir de nuestros resultados relacionados con las preferencias musicales correlacionan visiblemente con un uso de la escucha musical con funciones eudaimónicas en términos de mejora del bienestar. No obstante, es plausible considerar que desde una perspectiva hedónica de la música no solamente debemos valorar el bienestar en términos de recompensa a través del placer, sino que también sería razonable explorar si este consumo de música puede perseguir la evitación de estados de malestar.

6. CONCLUSIONES

La adolescencia en un periodo de fuertes cambios evolutivos, biológicos, cognitivos y psicosociales. En este sentido, durante este periodo de transición a la edad adulta, se produce el inicio del desarrollo de la identidad, que continúa a lo largo de toda la vida. Sobre este particular, la música juega un importante papel en la socialización y búsqueda de identidad adolescente. Igualmente, la música es una de las actividades más motivadoras y a la que dedican la mayor parte del tiempo libre la población adolescente. En definitiva, música y adolescencia conforman un binomio inseparable con un atractivo potencial de estudio para los investigadores. La música ha acompañado al ser humano durante toda su evolución y ha sido estudiada por eruditos y pensadores a lo largo de la historia. En este momento, el estudio de la música como estímulo suscita el interés de numerosos profesionales de disciplinas como la sociología, la psicología de la música, la neurociencia o la musicoterapia, con el afán de conocer nuevas aplicaciones de esta enigmática disciplina. De igual modo, un amplio abanico de publicaciones científicas expone el fuerte impacto que la música, en general, y las preferencias musicales en particular, generan en el ser humano. Los resultados alcanzados muestran una fuerte correlación entre las funciones y preferencias musicales de los adolescentes y sus índices de bienestar anímico percibido. A modo de síntesis, se puede dilucidar que la música, como manifestación sociocultural, se encuentra inmersa en una concatenación de elementos que conforman un apasionante engranaje complejo de explicar. Asimismo, desde diferentes prismas, la música parece ser el resultado de una necesidad humana que se ha ido ajustando a lo largo del tiempo en función de las demandas estéticas, de los avances tecnológicos, de factores psicosociales, del consumo, de los dictámenes de los medios de comunicación de masas y de la industria cultural, del modo de pensar o de la realidad social imperante en cada época y lugar; lo cual ha dado lugar a la aparición de diferentes estilos musicales y a la diversidad de usos y funciones que se le han otorgado. Este análisis también se corresponde, como no podía ser de otro modo, con la realidad actual de los adolescentes en la sociedad.

7. REFERENCIAS

Arnett, J. J., Larson, R., y Offer, D. (1995). Beyond effects: Adolescents as active media users. *Journal of youth and adolescence, 24*(5), 511-518.

https://doi.org/10.1007/BF01537053

Arnheim, R. (1980). *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía.* Alianza.

Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia.* Panamericana.

Blos, P. (1979). *La transición adolescente*. Amorrortu.

Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P.J., Xu, M.K. y Potter, J. (2013). Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 105*(4), 703-717. https://doi.org/10.1037/a0033770

Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Brisson, R. y Bianchi, R. (2020). On the relevance of music genre-based analysis in research on musical tastes. *Psychology of Music*, *48*(6), 777-794. https://doi.org/10.1177/0305735619828810

Chin, T. y Rickard, N.S. (2014). Emotion regulation strategy mediates both positive and negative relationships between music uses and well-being. *Psychology of Music, 42*(5), 692-713. https://doi.org/10.1177/0305735613489916

Christenson, P.G. y Peterson, J.B. (1988). Genre and Gender in the Structure of Music Preferences. *Communication Research, 15*(3), 282–301. https://doi.org/10.1177/009365088015003004

Cohrdes, C., Wrzus, C., Frisch, S. y Riediger, M. (2017). Tune yourself in: Valence and arousal preferences in music-listening choices from adolescence to old age. *Developmental Psychology, 53*(9), 1777-1794. https://doi.org/10.1037/dev0000362

Coleman J.C. y Hendry L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata.

Colley, A. (2008). Young People's Musical Taste: Relationship with Gender and Gender-Related Traits1. *Journal of Applied Social Psychology, 38*, 2039-2055. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00379.x

Cook, T., Roy, A.R.K. y Welker, K.M. (2019). Music as an emotion regulation strategy: An examination of genres of music and their roles in emotion regulation. *Psychology of Music, 47*(1), 144-154. https://doi.org/10.1177/0305735617734627

Crowther, R.D. y Durkin, K. (1982). Sex- and Age-Related Differences in the Musical Behaviour, Interests and Attitudes Towards Music of 232 Secondary School Students. *Educational Studies, 8*(2), 131-139. https://doi.org/10.1080/0305569820080206

Daykin, N., Mansfield, L., Meads, C., Julier, G., Tomlinson, A., Payne, A., Grigsby Duffy, L., Lane, J., D'Innocenzo, G., Burnett, A., Kay, T., Dolan, P., Testoni, S. y Victor, C. (2018). What works for wellbeing? A systematic review of wellbeing outcomes for music and singing in adults. *Perspectives in Public Health, 138*(1), 39-46. https://doi.org/10.1177/1757913917740391

Droe, K. (2006). Music Preference and Music Education: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 24*(2), 23-32. https://doi.org/10.1177/87551233060240020103

Dunbar-Hall, P. y Wemyss, K. (2000). The Effects of the Study of Popular Music on Music Education. *International Journal of Music Education, 36*(1), 23-34. https://doi.org/10.1177/025576140003600104

Erikson, E.H. (1980). *Identidad: juventud y crisis.* Taurus.

Faure, A., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2020). Modelos sonoros en la adolescencia: preferencias musicales, identidades e industria discográfica. *Música Hodie, 20*. https://doi.org/10.5216/mh.v20.63134

Fernández-Company, J.F. (2015). *Usos, funciones y preferencias musicales de los adolescentes en la actualidad: una perspectiva psicosocial para la investigación en musicoterapia* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Pontificia de Salamanca, Campus de Madrid.

Fernández-Company, J.F., García-Rodríguez, M., Alvarado, J.M., y Jiménez, V. (2020). Adolescencia y música, una realidad positiva. En M. del C. Pérez et al. (Comps.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento Multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 47-59). Dykinson.

Fernando, L. (2009). La música y su potencial educativo. *Cuadernos Fundación SM*, *14*, 133-135

Fiveash, A. y Luck, G. (2016). Effects of musical valence on the cognitive processing of lyrics. *Psychology of Music, 44*(6), 1346-1360. https://doi.org/10.1177/0305735615628057

Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. (Tesis de Doctorado). UNED.

García Canclini, N. (2003). Cómo estudiar la cultura si hay tantas definiciones. En Roberto Aparici Marino, Víctor Manuel Marí Sáez, *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio* (pp. 31-40). UNED.

García-Rodríguez, M., Fernández-Company, J.F., Alvarado, J.M., Jiménez, V. e Ivanova-Iotova, A. (2021). Pleasure in music and its relationship with social anhedonia (Placer por la música y su relación con la anhedonia social). *Studies in Psychology*, *42*(1), 158-183.

García-Rodríguez, M., Fernández-Company, J.F., Alvarado, J.M., Jiménez, V. e Ivanova-Iotova, A. (2021). Pleasure in music and its relationship with social anhedonia (Placer por la música y su relación con la anhedonia social). *Studies in Psychology*, *42*(1), 158-183. https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1857632

Groarke, J.M. y Hogan, M.J. (2016). Enhancing wellbeing: An emerging model of the adaptive functions of music listening. *Psychology of Music, 44*(4), 769-791. https://doi.org/10.1177/0305735615591844

Groarke, J.M. y Hogan, M.J. (2018). Development and Psychometric Evaluation of the Adaptive Functions of Music Listening Scale. *Frontiers in Psychology*, *9*, 516. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00516

Groarke, J.M. y Hogan, M.J. (2020). The Eudaimonic Functions of Music Listening Scale: An Instrument to Measure Transcendence, Flow and Peak Experience in Music. *Frontiers in Psychology, 11*, 566296. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566296

Hakanen, E.A. y Wells, A. (1993). Music preference and taste cultures among adolescents. *Popular Music & Society*, *17*(1), 55-69. https://doi.org/10.1080/03007769308591505

Hargreaves, D.J. (2002). *Música y desarrollo psicológico.* Graó.

Hargreaves, D.J., Comber, C. y Colley, A. (1995). Effects of Age, Gender, and Training on Musical Preferences of British Secondary School Students. *Journal of Research in Music Education, 43*(3), 242-250. https://doi.org/10.2307/3345639

Hargreaves, D.J., North, A.C. y Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. En G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 135-154). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0007

Herrera, L., Soares-Quadros J.F. Jr y Lorenzo, O. (2018). Music Preferences and Personality in Brazilians. *Frontiers in Psychology, 9*, 1488. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01488

Hird, E. y North, A. (2021). The relationship between uses of music, musical taste, age, and life goals. *Psychology of Music, 49*(4), 872-889. https://doi.org/10.1177/0305735620915247

IBM Corp. Released. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. IBM Corp.

Juslin, P.N. y Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research, 33*(3), 217-238. https://doi.org/10.1080/0929821042000317813

Kalebić Jakupčević, K., Reić Ercegovac, I. y Dobrota, S. (2021). Music as a tool for mood regulation: the role of absorption vs. Mindfulness. *Primenjena Psihologija*, *14*(2), 229-248. https://doi.org/10.19090/pp.2021.2.229-248

LeBlanc, A., Sims, W.L., Siivola, C. y Obert, M. (1996). Music Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education, 44*(1), 49-59. https://doi.org/10.2307/3345413

Lorenzo Quiles, O., Pérez Garrido, Á.L. y Soares de Quadros Júnior, J.F. (2014). Estudo Sobre Preferências de Estilo Musical em Estudantes Espanhóis de Ensino Superior do Real Conservatorio Superior de Música "Victoria Eugenia". *Revista Música Hodie*, *14*(1). https://doi.org/10.5216/mh.v14i1.32979

Lorenzo-Quiles, O., Soares-Quadros, J.F. Jr. y Abril, J.E. (2020). Musical preferences of Brazilian high school students. *PLOS ONE 15(*9), e0239891. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239891

Macionis, J. y Plummer K. (2005). *Sociología*. Prentice Hall.

Martín Cabello, A. (2008). ¿Una cultura global? Las dinámicas culturales del proceso de globalización. En F.O. Uña, J. Hormigos y A. Martín Cabello (Coords.), *Las dimensiones sociales de la globalización* (pp. 229-252). Paraninfo.

Martín Herrero, J. A. (1997). *Manual de antropología de la música*. Amarú.

McFerran, K.S., Garrido, S., O'Grady, L., Grocke, D. y Sawyer, S.M. (2015). Examining the relationship between self-reported mood management and music preferences of Australian teenagers. *Nordic Journal of Music Therapy, 24*(3), 187-203. https://doi.org/10.1080/08098131.2014.908942

Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: Hábitos, gustos y referentes musicales.* INJUVE.

Ministerio de Cultura y Deporte. (2019). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2018-2019.* Secretaría General Técnica - Subdirección General de Atención al ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Montgomery, A.P. (1996). Effect of Tempo on Music Preferences of Children in Elementary and Middle School. *Journal of Research in Music Education, 44*(2), 134-146. https://doi.org/10.2307/3345666

Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. UOC.

Morgan, J.P., MacDonald, R.A.R. y Pitts, S.E. (2015). "Caught between a scream and a hug": Women's perspectives on music listening and interaction with teenagers in the family unit. *Psychology of Music, 43*(5), 611-626. https://doi.org/10.1177/0305735613517411

Mulder, J., Ter Bogt, T.F.M., Raaijmakers, Q.A.W., Gabhainn, S.N. y Sikkema, P. (2010). From death metal to R&B? Consistency of music preferences among Dutch adolescents and young adults. *Psychology of Music, 38*(1), 67-83. https://doi.org/10.1177/0305735609104349

North, A.C., Hargreaves, D.J. y O´Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(2), 255-272. https://doi.org/10.1348/000709900158083

O.M.S. (2019). *Adolescent mental health*. World Health Organization. url: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health (Consultado 28 de agosto de 2021)

Papinczak, Z.E., Dingle, G.A. Stoyanov, S.R. Hides, L. y Zelenko, O. (2015). Young people's uses of music for well-being. *Journal of Youth Studies, 18*(9), 1119-1134. https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020935

Pedreira, J.L. y Martín, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social, 120*, 69-90.

Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistémico*. UOC.

Pridy, C.B., Watt, M.C., Romero-Sanchiz, P., Lively, C.J. y Stewart, S.H. (2021). Reasons for Listening to Music Vary by Listeners' Anxiety Sensitivity Levels, *Journal of Music Therapy*, thab014. https://doi.org/10.1093/jmt/thab014

Punset, E. (2012). *Lo que nos pasa por dentro, un millón de vidas al descubierto*. Destino.

Randall, W.M. y Rickard, N.S. (2017). Reasons for personal music listening: A mobile experience sampling study of emotional outcomes. *Psychology of Music, 45*(4), 479-495. https://doi.org/10.1177/0305735616666939

Rodríguez, E. y Ballesteros, J.C. (2019). *Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías.* Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.

Rogers, E.M. (1983). Difussion of innovations. MacMillan.

Sanmartín, R. (1993). *Identidad y creación. Horizontes culturales e interpretación antropológica.* Humanidad.

Schopenhauer, A. (1998). *Pensamiento, palabras y música*. Edaf.

Schwartz, K.D. y Fouts, G.T. (2003). Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* **32,** 205-213. https://doi.org/10.1023/A:1022547520656

Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, *8*(1), 25-44.

Serrano, M. y Gil, J. (2000). *Música.* MAD.

Shifriss, R., Bodner, E. y Palgi, Y. (2015). When you're down and troubled: Views on the regulatory power of music. *Psychology of Music, 43*(6), 793-807. https://doi.org/10.1177/0305735614540360

Stalhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education, 36*(1), 35-45. https://doi.org/10.1177/025576140003600105

Stalhammar, B. (2003). Music teaching and young people's own musical experience. *Journal of Research in Music Education, 5*(1), 61-68. https://doi.org/10.1080/14613800307100

Tahlier, M., Miron, A.M. y Rauscher, F.H. (2013). Music choice as a sadness regulation strategy for resolved versus unresolved sad events. *Psychology of Music, 41*(6), 729-748. https://doi.org/10.1177/0305735612446537

ter Bogt, T., Canale, N., Lenzi, M., Vieno, A. y van den Eijnden, R. (2021). Sad music depresses sad adolescents: A listener's profile. *Psychology of Music, 49*(2), 257-272. https://doi.org/10.1177/0305735619849622

Ter Bogt, T.F.M., Mulder, J., Raaijmakers, Q.A.W. y Nic Gabhainn, S. (2011). Moved by music: A typology of music listeners. *Psychology of Music, 39*(2), 147-163. https://doi.org/10.1177/0305735610370223

ter Bogt, T.F.M., Vieno, A., Doornwaard, S.M., Pastore, M. y van den Eijnden, R.J.J.M. (2017). "You're not alone": Music as a source of consolation among adolescents and young adults. *Psychology of Music, 45*(2), 155-171. https://doi.org/10.1177/0305735616650029

Thomas, K.S. (2016). Music Preferences and the Adolescent Brain: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 35*(1), 47-53. https://doi.org/10.1177/8755123315576534

Thompson, K.P. (2020). Media, music, and adolescents. En *Early Adolescence* (pp. 407-418). Routledge.

Van den Tol, A.J.M. y Edwards, J. (2013). Exploring a rationale for choosing to listen to sad music when feeling sad. *Psychology of Music, 41*(4), 440-465. https://doi.org/10.1177/0305735611430433

Van den Tol, A.J.M. y Edwards, J. (2015). Listening to sad music in adverse situations: How music selection strategies relate to self-regulatory goals, listening effects, and mood enhancement. *Psychology of Music, 43*(4), 473-494. https://doi.org/10.1177/0305735613517410

Van den Tol, A.J.M. y Giner-Sorolla, R. (2017). Listening to ironically-enjoyed music: A self-regulatory perspective. *Psychology of Music, 45*(3), 321-337. https://doi.org/10.1177/0305735616658956

Warrener, E., Krause, A.E. y North, A.C. (2020). Parenting style as a predictor of music preference. *Psychology of Music, 48*(5), 611-625. https://doi.org/10.1177/0305735618816173

Wells, A. y Tokinoya, H. (1998). The Genre Preferences of Western Popular Music by Japanese Adolescents. *Popular Music and Society, 22*(1), 41-54. https://doi.org/10.1080/03007769808591696

Williams, M. (2017). Preference for Popular and World Music: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 35*(3), 31-37. https://doi.org/10.1177/8755123316630349

World Medical Association. (2001). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Bulletin of the World Health Organization, 79*(4), 373-374.

Yepes, R. y Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana.* EUNSA.

MUSICOTERAPIA ORIENTADA ANALÍTICAMENTE: TRIBUTO A MARY PRIESTLEY

MARÍA GARCÍA RODRÍGUEZ
Facultad de Humanidades de la Universidad Internacional de la Rioja
JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ COMPANY
Facultad de Humanidades de la Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La música ha acompañado al ser humano desde el comienzo de la historia, permaneciendo como uno de los estímulos más presentes en nuestra vida cotidiana. De igual modo, la música, en sí misma, contiene una fuerte carga emocional que la mayor parte de las personas, de forma activa o receptiva, pueden haber experimentado en alguna ocasión. Igualmente, la música, como elemento socio-cultural, ha estado presente en todas las culturas conocidas desempeñando diferentes funciones que han ido variando con el devenir del tiempo.

Históricamente, las funciones atribuidas a la música han consistido en exaltar la importancia de los eventos públicos; siendo esta una forma de enaltecer y coordinar sentimientos de grupo (Storr, 2007). Además, según Fernández-Company (2015), las funciones atribuidas a la música a lo largo de la historia incluyen numerosos aspectos sociales y le confieren la capacidad de producir diversos efectos fisiológicos, conductuales o terapéuticos. Así, el vínculo perenne de las prácticas curativas a través de la música se ha desarrollado a lo largo del tiempo, dependido en gran medida del contexto ideológico, social, político, o económico de cada momento histórico (Ansdell, 2002).

Si bien la música es la más joven de las artes, sus orígenes se remontan a los del ser humano. Asociadas a la existencia humana se encuentran canciones que se utilizan en diferentes momentos especiales de la vida cotidiana como en ceremonias, caza, ritos funerarios, nacimientos,

recolección de alimentos o en la sanación. Desde la antigüedad han sobrevivido diferentes culturas que han empleado la música como herramienta terapéutica en rituales de sanación (Gouk, 2000). En este sentido, los médicos utilizaban gritos y cantos con los que, junto al movimiento, pretendían paliar efectos negativos y atraer buenos augurios (Poch, 1999). Además, la música también era utilizada para generar cambios en el estado de ánimo de las sociedades y de los individuos que las conformaban. Los elementos de la música se utilizaron de manera consciente, esto es, la armonía se empleó para despertar pasiones espirituales, la melodía para evocar emociones y el ritmo para activar el cuerpo (Carroll, 2011) de tal forma que en el proceso terapéutico terapeuta y paciente han necesitado una estructura a través de la cual se pudiera interpretar y validar el *tratamiento* (Ansdell, 2002).

En las culturas preliterarias, la música jugó un papel indirecto en los procesos de sanación a través del acercamiento y la súplica a fuerzas divinas, que eran llamadas por sus poderes curativos. Desde esta perspectiva, se evidencia la relación entre sanación y mundo espiritual, ya que determinadas sociedades preliterarias consideran que el origen directo de las canciones curativas procede de fuentes sobrehumanas transmitidas a los miembros de la comunidad, convirtiéndose así en un símbolo vinculado con la memoria y los sistemas de creencias de un grupo social (Merriam, 1964). El curandero o chamán tomaba las decisiones sobre el tratamiento de una enfermedad y contaba con un repertorio de canciones apropiadas a tales fines. Los sanadores de las culturas preliterarias utilizaban gritos y cantos unidos al movimiento para atenuar los efectos negativos y atraer los buenos augurios.

Para comprender el significado profundo de estos ritos es necesario detenerse a reflexionar sobre el pensamiento filosófico de estos pueblos (Poch, 1999). En este sentido, Nettl (1955) hace alusión a la capacidad de la estructura interna de la música para crear respuestas físicas y emocionales. De este modo, gracias a la música y la danza, el paciente alcanzaba un estado de trance que, a través de la catarsis, permitía la sanación. A pesar de todas estas consideraciones, existen dudas acerca de si la música era utilizada para invocar a un espíritu sobrehumano para sanar, o si el poder curativo recaía sobre la propia música, ya que

autores como Blumer y Meyer (2007) insisten en esta última hipótesis. Desde una perspectiva antropológica, los autores sugieren que las canciones eran utilizadas como forma específica de comunicación con los espíritus con la intención de que estos intercedieran con su poder curativo. Asimismo, la música instrumental, las canciones y la danza, formaban parte de los rituales previos de acceso a las fuerzas espirituales antes o durante las ceremonias de curación (Thaut, 2015). En este sentido, Carroll (2011) indica que la música fue creada a partir de la necesidad del hombre de comunicarse con el mundo exterior a través de la imitación de sonidos del interior, de su propio cuerpo y del exterior.

Asimismo, tanto en las culturas semitas como en las indoeuropeas, la enfermedad se relacionaba con la perversidad y ofensa a los dioses, constituyendo la música una herramienta de poder para la consecución de favores divinos. Estas culturas también han dejado importantes principios como el concepto dual del bien y el mal, la concepción divina de la música y el procedimiento terapéutico de la misma (Laín, 1961); siendo la música considerada como la medicina del alma (Thaut, 2000). De igual modo, en la cultura hindú se emitían sonidos de menos de un cuarto de tono varias veces al día con el propósito de desarrollar las facultades mentales y místicas, mientras que en la cultura china se encuentran algunas pautas referentes a las propiedades curativas de la música (Scott, 1969). En la escritura egipcia, el signo jeroglífico de la música y el de la alegría coinciden. El templo era el lugar donde se interpretaba la música como honra a los dioses y como comunicación con los difuntos. La música se utilizaba con un fin terapéutico. Los egipcios no desarrollaron un sistema para representar la música, por lo que no se conoce con exactitud cómo se producía la transmisión de maestro a alumno. Para los egipcios, la música influía sobre el estado emocional, poniendo en valor este conocimiento desde edades tempranas (Poch, 1999).

Del mismo modo que en las antiguas culturas de China, Egipto y la India, existía en Grecia la creencia común de que la música gozaba de autoridad para producir cambios en sociedades corruptas (Carroll, 2011), pudiéndose distinguir dos etapas que dan cuenta de la importancia de la música en esta época: la primera desde Homero hasta los

pitagóricos y la segunda, desde Aristóteles y Platón hasta la crisis del pitagorismo (Poch, 1999). Los pitagóricos llegaron a adquirir destrezas destinadas a la curación (Guthrié, 1973); la música formaba parte de los misterios, era considerada un don y se le atribuía poderes mágicos (Tatarkiewicz, 1991). Gracias a los poemas de Homero (siglo VIII a C.) se puede constatar la importancia de la música en este periodo y, aunque esta posee un carácter eminentemente hedonista, en *La Odisea* surge la figura del músico como profesional de su arte (Fubini, 2007). Por su parte, en Orfeo, considerado el mito musical por excelencia de la Antigua Grecia, se narra que Orfeo conseguía amansar a las fieras y abrir la puerta de los infiernos para recuperar a su amada Eurídice (Masmitjá y Sabartés, 1997). Transversalmente, la música conseguía la purificación del alma y la liberación de problemas corporales, por tanto, era algo único, diferente a las otras artes (Tatarkiewicz,1991). La música romana adoptó los mismos patrones de realización del arte griego (Masmitjá y Sabartés, 1997). Durante los siglos I y II los emperadores favorecieron el arte propiciando la configuración de la época de mayor esplendor. Asimismo, durante la decadencia del Imperio, se utilizó un tipo determinado de música rítmica y de percusión, considerada apta para aquellos jóvenes que ya no querían trabajar ni ir a la guerra (Comellas, 2006).

El trascurso del tiempo mantuvo los modos clásicos, los cuales constituyen un legado para etapas posteriores. Fubini (2007) considera esta época como un período de transición entre el mundo antiguo y el medieval en el que los Padres de la Iglesia, San Agustín, Boecio, Casiodoro y San Isidoro de Sevilla ensalzaron la música por su poder para encumbrar las almas hacia la contemplación de las divinidades, ya que estas influían de manera positiva en el carácter de los practicantes (Grout y Palisca, 1988). En esta época el sacerdote es considerado como un padre, amoroso y compasivo, que ve en el paciente un cuerpo débil y mortal con un alma inmortal que se salvará. La música era utilizada con un mensaje de esperanza en el que el paciente tenía una actitud humilde ante un Dios misericordioso y se utilizaron himnos de música en los que el elemento melódico predominó para transmitir la idea de ascensión al cielo. Ciertos instrumentos como la flauta, el arpa, el

tambor y la trompeta, fueron prohibidos por considerarlos asociados con el culto pagano y la moral relajada de la vida secular (Carroll, 2011).

San Agustín se apoya en esta teoría ya que el mismo Platón concebía el ritmo como la base constituyente e imprescindible del hecho musical; algo así como el orden en el movimiento (Fraisse, 1976). Así, según Fubini (2007), la idea de música como ciencia es originaria de la tradición pitagórica. Del mismo modo, San Isidoro de Sevilla (560-636 d. C.) es otro destacado pensador que considera la música como la ciencia de todas las ciencias, afirmando que sin música no puede existir ninguna disciplina. San Isidoro será el enlace con las obras de Boecio y Casiodoro y facilitará la difusión de la música (Subirá, 1953). En *Etimologías,* San Isidoro de Sevilla expone una nueva concepción, la de la modulación, y, en *De Institutione música,* Boecio (482-525) aporta casos que ilustran la influencia que tiene la música sobre la violencia, curaciones llevadas a cabo por Pitágoras a un borracho o por Empédocles a un loco o cómo una dulce melodía ayudaba a dormir a los pitagóricos (Potiron, 1961), estableciendo estos autores una transición entre el mundo antiguo y el medieval. En esta época la música no formaba parte de las Bellas Artes, como tampoco la danza. Era considerada como filosofía y su conocimiento suponía el contacto con todas las leyes de la creación. Su uso, profano o religioso, dependía de la función que se le atribuyera. La nobleza la utilizaba para diferenciarse del pueblo y como entretenimiento. Por el contrario, la Iglesia la utiliza para fomentar el ánimo de los fieles frente a las persecuciones de la soberanía romana (Cullin, 2005).

A partir del siglo IV, aparecerá el canto gregoriano, que servirá, en primera instancia, para unificar los ritos en los diferentes países en los que se desarrolló el cristianismo. Se debe recordar que el Canto Gregoriano recibe su nombre en honor al Papa Gregorio Magno. Su textura es monódica y sin acompañamiento instrumental. El ritmo es libre, utiliza ocho modos y su función es estrictamente litúrgica. El canto gregoriano genera efectos beneficiosos. Cada modo provoca una resonancia diferente a nivel fisiológico y además puede inducir a la meditación trascendente (Grout y Palisca, 1988).

De igual modo, durante el Renacimiento continuará vigente la teoría de los cuatro humores de la mano de autores como Tinctoris (1435-1511), que en su obra *Complexus effectuum musites*, destacó la capacidad de la música para influir en la espiritualidad, el estado de ánimo o sobre la enfermedad (Betés de Toro, 2000). Cada uno de ellos estaba asociado con uno de los cuatro líquidos o humores: sangre, bilis amarilla, bilis negra, flema, y con uno de estos cuatro elementos: aire, fuego, tierra y agua. En esta época se consideraba la enfermedad como el resultado de ciertas alteraciones bioquímicas, es decir, el desequilibrio de uno o más de dichos humores. Además, se consideraba que la música tenía una influencia directa sobre el sistema nervioso y que, a su vez, armonizaba y equilibraba estas alteraciones. Desde esta perspectiva, Descartes también observó el efecto de los intervalos musicales en el estado emocional.

Seguidamente, durante el Barroco que, musicalmente hablando, se enmarca entre el nacimiento de la ópera aproximadamente en 1600 y que, en un primer momento, tomará como denominación *melodrama* o *dramma in música* y la muerte de J.S. Bach en 1750. En este periodo, la música alcanza una mayor complejidad y algunos autores consideran que la música puede inducir emociones en el oyente. Por ejemplo, en el caso de *Crucifixus* en la Misa en Si menor de J.S. Bach o en *El lamento de Dido* de la ópera *Dido y Eneas* de H. Purcell se utiliza un recurso musical denominado *bajo de lamento*, es decir, un descenso cromático desde el I al V grado, que reflejaba un momento de desconsuelo o tristeza. En esta época, con respecto a las anteriores, la tonalidad va despuntando frente a la melodía, hecho que marca notables diferencias entre esta época y las anteriores. Igualmente, contrastan las ideas encuadradas en el racionalismo, en oposición con la ornamentación propia de esta época (Valverde, 1981). Avanzado en el tiempo, en pleno siglo XVIII encontramos la obra *Palestra crítico-médica,* creación del monje cisterciense Antonio José Rodríguez (1703-1777), considerada como la primera obra de Musicoterapia escrita en España. En ella, el autor medita acerca de la música como un medio capaz de cambiar el estado anímico, atribuyéndole propiedades anestésicas, catárticas y cierta influencia sobre algunas funciones corporales, llegando a afirmar que “la

música es una ayuda eficaz en todo tipo de enfermedades" (Poch, 1999, p. 99).

Ya en el Siglo XX, surgirán infinidad de estilos y corrientes musicales que rompen la unidad del lenguaje con el afán de buscar nuevas sonoridades. A principios del siglo XX se desarrollan dos corrientes relacionadas con el Romanticismo: Impresionismo y Expresionismo. Para algunos autores en esta época se pueden distinguir tres usos estratégicos de la música por el poder: la música producida en el ritual para tratar de olvidar la violencia general, la música para hacer creer en la armonía del mundo y, por último, la música para hacer callar (Attali, 1995). Desde esta línea de análisis, Blaukopf (1988), al considerar que el hombre del capitalismo no tiene poder alguno sobre su ser social, llega a afirmar que el arte es el único instrumento que permite el acceso a la totalidad del espíritu humano. A la par, la humanidad satisface su aspiración a la verdad y al dominio de la naturaleza y de la sociedad puesto que no puede hacerlo en la realidad. Con la rápida urbanización proliferaron centros de salud mental en los que se hicieron intentos de tratamiento activo a través de la música interpretada en el hospital por músicos de la comunidad. Antes de la I Guerra Mundial se conocen en Estados Unidos algunos casos aislados del uso de la música en hospitales. En la primera década de este siglo, Eva Vescelius fue la pionera en utilizar la música con soldados afectados por neurosis. Más tarde, el regreso de veteranos de la Segunda Guerra Mundial, impactados por las experiencias traumáticas vividas en la guerra, y sus respuestas positivas a la música, estimuló un creciente interés en el uso terapéutico y de rehabilitación a través de la música tanto en vivo como grabada (Carroll, 2011). Gracias a este avance técnico se expandió su uso, llegando a ser utilizada como medio para relajar a pacientes que iban a ser intervenidos quirúrgicamente. Asimismo, también se vio cómo el jazz de comienzos de siglo, generaba importantes efectos fisiológicos.

Mientras tanto, en España, encontramos el discurso que Víctor Marín Corralé pronunció bajo el título *La música como agente terapéutico* en la inauguración del Curso de la Academia de Medicina de Zaragoza en 1935 (Poch, 1999). Al mismo tiempo, se asistió a un creciente número de publicaciones en las que se exponían casos de musicoterapeutas

competentes que fueron capaces de utilizar técnicas de intervención específicas para la evaluación y tratamiento de los pacientes de diferentes edades que presentaban una amplia gama de patologías. La necesidad de musicoterapeutas especialmente formados impulsó la creación del primer programa de formación en la Universidad Estatal de Michigan en 1944. En 1950 se crea la primera Asociación de Musicoterapia en Estados Unidos. Durante esta época, los musicoterapeutas investigan antiguas tradiciones curativas mediante la música, así como la evidencia científica, basada en la investigación, sobre los efectos psicológicos, fisiológicos y en el comportamiento de la música en el ser humano (Carroll, 2011). Será en 1999, durante el Congreso de Washington, cuando se acuerde y definan, oficialmente, cinco modelos de Musicoterapia: Modelo Benenzon, Modelo Conductista, Modelo G.I.M. (Guided Imaginery and Music- Helen Bonny), Modelo de Nordoff-Robbins (Humanista-Transpersonal) y Modelo Psicoanalítico (Mary Priestley).

1.1 Modelo Psicoanalítico: Musicoterapia Orientada Analíticamente

De ahora en adelante, la música debería
ser una parte esencial de todo análisis
Carl Gustav Jung (Hitchcock, 1987)

El término *musicoterapia analítica* hace referencia a un modelo específico de la práctica de esta disciplina, no haciendo alusión a cualquier otra aplicación de la musicoterapia que incorpore conceptos teórico-prácticos del psicoanálisis (Aigen et al., 2021). En las décadas de 1960 y 1970, el trabajo de Mary Priestley con musicoterapia encontró un hueco en instituciones psiquiátricas comenzando a asemejarse a un *modelo psicológico.* Para ello, junto a una práctica social de la musicoterapia muy variada de musicoterapia, Priestley, al mismo tiempo, estaba desarrollando su modelo de musicoterapia analítica intentando integrar la teoría y la práctica de la musicoterapia dentro de las metodologías de trabajo psicoanalítico individuales, no como un complemento, sino como tratamiento propio (Ansdell, 2002).

Mary Priestley nació en 1925 y falleció en junio de 2017 a la edad 92 años en Londres. Hija de padre cantante y madre pianista, estudió

piano, violín y composición. Su interés por la musicoterapia surge cuando escucha una conferencia de Juliette Alvin, pionera en musicoterapia, y entra en contacto con su obra, dándose cuenta de que podía complementar aquello que había aprendido en su análisis con la música, convirtiéndose pronto en un referente obligado. A comienzos de la década de los setenta, Priestley desarrolló un modelo de musicoterapia conocido como Musicoterapia Analítica, alcanzando su consolidación en 1975 con la publicación *Music Therapy in Action*. La musicoterapia analítica es un modelo dinámico en el que los pacientes se implican activamente en las sesiones organizadas clínicamente y en el que la improvisación es la técnica más utilizada; la cual se considera la vía de expresión, tonal o atonal, de los clientes. Es un modelo basado en la improvisación donde la Musicoterapia emerge de la relación entre terapeuta y cliente y los sonidos son el medio utilizado para crear un contacto en el que no existe la palabra. Potencialmente pretende promover y facilitar tanto la comunicación entre el interior y el exterior del paciente como la expansión de un estado de consciencia mediante la adquisición de conocimientos para el dominio de un instrumento. Como técnicas se maneja la creación de canciones o piezas instrumentales, pudiéndose utilizar, además, música ya compuesta (Wigram et al., 2011).

Priestley no estableció una sede u organización que se dedicara a la práctica y difusión de su modelo, por lo que su influencia no tuvo tanto impacto como la de algunos otros modelos de musicoterapia. Sobre este particular, una de sus discípulas, Benedikte B. Scheiby, se encargó en difundir el modelo en la década de los 80 junto a Inge Nygaard-Pedersen en Dinamarca y posteriormente en la de los 90 en Estados Unidos. Sin embargo, este modelo obtuvo el reconocido internacional como uno de los cinco modelos de esta práctica en el Congreso Mundial de Musicoterapia de 1999. La razón principal por la que obtuvo este reconocimiento fue porque Priestley creó un modelo adecuado con algunas de las bases fundamentales del psicoanálisis, demostrando su potencial clínico para generar cambios en las personas (Aigen et al., 2021). En determinados países como Dinamarca y Alemania, la Musicoterapia Analítica pasó a denominarse *Musicoterapia Orientada Analíticamente*

(MOA); teniendo como finalidad el desarrollo personal del paciente a través de la misma (Wigram et al., 2011).

La autora y creadora de este modelo asistió durante años a un proceso terapéutico personal, donde, además de desarrollar una mirada más profunda de sí misma, adquirió ideas sobre psicoanálisis, descubrió la combinación del procesamiento verbal y de la expresión no verbal que se encuentra en la música improvisada con un propósito, dentro de un marco estructurado y comenzó a desarrollar una teoría que combinaba musicoterapia y psicoanálisis (Wigram et al., 2011) basada en las teorías de Jung, Freud, Lowen y Klein (Bruscia, 2010). En consecuencia, la pionera de la musicoterapia analítica abstracta, ha realizado una síntesis profunda de las teorías de dichos autores, estableciendo un puente fundamental entre la teoría psicoanalítica y la musicoterapia que ha aportado una contribución sustancial al desarrollo de esta disciplina. Priestley creó modos de interpretar procesos inconscientes que se dan a través de la improvisación (Hadley, 2001). En este aspecto, a través de su trabajo Priestley examina las improvisaciones del paciente con el terapeuta para entrar en contacto con sus sentimientos y material inconsciente: Por ejemplo, los sueños (Hitchcock, 1987).

Mary Priestley integró conceptos de Freud, Klein y Jung en su trabajo con los sueños de sus pacientes y desarrolló las técnicas para trabajar con sueños y poder así ubicarlos en la teoría freudiana. Así, desde una perspectiva analítica, durante la improvisación el inconsciente puede manifestarse a través de la música. En este sentido, cambios rítmicos repentinos, el uso de elementos polirrítmicos o de rupturas rítmicas en una improvisación musical pueden exteriorizar material que el cliente encuentra en su inconsciente. Sobre este particular y desde un sentido más general del inconsciente freudiano, este recurso es clínicamente muy útil para poder tener una concepción dinámica del inconsciente (Auf der Heyde, 2021). Siguiendo esta línea de análisis, Priestley examinó el concepto Jungiano de la *sombra*, o inconsciente personal, relacionándolo con improvisaciones musicales de pacientes con trastornos emocionales en musicoterapia. En este sentido, a partir del concepto moderno de la *sombra brillante* de Jung, la autora muestra el potencial de la música para el desarrollo del paciente que no puede exteriorizar

sus sentimientos de ninguna otra forma. Así, el paciente es capaz de hacer que este potencial junto a otros factores, como el apoyo del terapeuta o del entorno, y el sentimiento de su propósito en la vida se conviertan en agentes de cambio en su vida (Priestley, 1987).

Este tipo de experiencias ofrecen numerosos beneficios sobre las habilidades clínicas de los musicoterapeutas. Así, se sugiere que las formaciones de musicoterapia deben incorporar profundas experiencias personales a través de la música, crear competencias y preparación a los supervisores y profesores de musicoterapia, de tal forma que los estudiantes supervisados tengan un *feedback en vivo* de su trabajo clínico que permitan mejorar sus habilidades (MacRae, 2021).

Aunque la musicoterapia analítica se desarrolló en el ámbito de la psiquiatría con adultos, ha demostrado ser capaz de adaptarse a otras áreas como el trabajo con niños, siendo una herramienta flexible que se ha adecuado a las necesidades relacionales, culturales y terapéuticas contemporáneas (Aigen et al., 2021).

La eficacia, desarrollo y aplicaciones de la musicoterapia analítica han sido ampliamente estudiados (Langenberg et al., 1993; Priestley, 1988; Scheiby, 1999; Shelley et al., 2021). La musicoterapia analítica consiste en el uso de la improvisación musical para interpretar los procesos conscientes e inconscientes integrando el psicoanálisis con los efectos de la música improvisada entre el terapeuta y el paciente. Dicho de otra manera, este modelo de musicoterapia queda definido por la utilización de música improvisada entre paciente y terapeuta con el objetivo de profundizar en el mundo interior del primero y promover su desarrollo.

Esta relación se constituye a través de un dato sonoro de la siguiente secuenciación:

I. El paciente lo aporta.
II. El terapeuta intenta razonar el código.
III. Lo encuadra dentro de él.
IV. Adquiere parte de su realidad.
V. Responde a su pregunta.

No cabe duda de que el enfoque se llama analítico por tener sus orígenes en el pensamiento psicoanalítico. Estableciendo diferencias entre las dos disciplinas, se puede afirmar que la musicoterapia analítica se desarrolla en dúos de improvisación musical y verbal entre paciente y terapeuta. Las sesiones de musicoterapia analítica pueden ser individuales o grupales, predominando las primeras y pretendiendo que el cliente consiga ser más consciente de su realidad y que esto le permita reorientarla hacia un punto de mayor equilibrio personal (Bruscia, 2010).

La musicoterapia analítica, es una forma de psicoterapia a través de la música que se utiliza tanto como un modo de apoyo como de comprensión. En esta dirección, la musicoterapia analítica pretende eliminar aquellos obstáculos que impiden que los pacientes se den cuenta de su potencial y que, de este modo, pueda lograr objetivos personales específicos mediante experiencias a través del uso activo de la música (Scheiby, 1999), ofreciendo importantes implicaciones clínicas y culturales para la práctica e investigación en este ámbito (Abrams, 2021). En consecuencia, el objetivo de las sesiones no es alcanzar una reciprocidad estética, sino que la respuesta sea adecuada al código expuesto. Por lo demás, se tienen en consideración las relaciones afectivas y emociones manifestadas por el paciente al terapeuta (Franco, 2000).

La musicoterapia analítica es esencialmente un modelo relacional entre uno mismo, los demás y la música, situada en el centro de todas las interacciones. Este modelo invita a quien lo experimenta a involucrarse en una profunda auto-indagación, partiendo de la idea fundamental de que cuanto mejor nos conozcamos a nosotros mismos, mejor podremos hacerlo con los demás. Los programas de entrenamiento con metodologías avanzadas conforman el elemento vital del desarrollo de la musicoterapia. En este sentido, la musicoterapia analítica desafía y orienta a los alumnos hacia un nuevo escenario de la música en y como terapia (Aigen et al., 2021) en los que Priestley invita a los estudiantes y musicoterapeutas a ser más conscientes tanto del poder creativo de la música como de su capacidad para desarrollarnos (Hitchcock, 1987). Sobre este particular se llevan a cabo el uso de técnicas avanzadas en musicoterapia como en el caso del *insight* (entrar en comunicación somática) (Scheiby, 1999).

El proceso terapéutico se desarrolla en tres etapas (Bruscia, 2010):

1. Establecimiento de la relación terapeuta-cliente.
2. Trabajo del centro del ser del cliente.
3. Separación.

Generalmente, antes de cada sesión, el terapeuta expone un tema sobre el que improvisar. Dependiendo del tema sobre el que se quiera trabajar se utilizan unas técnicas u otras. En otras ocasiones se comienza la sesión improvisando libremente, sin un tema acordado de antemano. Posteriormente, se verbalizan los sentimientos y reacciones que surgen después de la sesión. Las técnicas empleadas en el modelo de Musicoterapia Analítica se recogen en diferentes conjuntos y permiten, a través de la unión de elementos del psicoanálisis y de la música, que el paciente alcance un nivel inconsciente:

a. Técnicas individuales: permiten explorar el material consciente, el material inconsciente y fortalecer el yo.
b. Técnicas de dúo: utilizadas para explorar relaciones.
c. Técnicas de grupo: empleadas para buscar diferentes temas.

Tras el análisis de grabaciones de sesiones individuales de Musicoterapia Analítica realizadas entre 1975 y 1991, Mary Priestley examinó e identificó auditivamente aquellos fenómenos musicales y patrones que le permitieron implementar 15 técnicas que facilitaban la exploración del material consciente y de este modo, proporcionaban el acceso al material inconsciente y posterior fortalecimiento del ego de sus pacientes. Con mayor nivel de concreción, algunas de las técnicas utilizadas para fortalecer el ego son:

- Sujeción: el terapeuta ofrece apoyo al cliente mientras este explora su consciente e inconsciente. El primero aporta seguridad al segundo al tiempo que este vive una experiencia emocional a través de la música.
- División: permite explorar experiencias que impliquen polaridades, conflictos o fuerzas opuestas con pacientes que proyectan partes de sí mismos en otra persona.

– Investigación de la inversión emocional: se utiliza cuando el paciente no siente claridad emocional hacia los demás y cuando el lenguaje verbal no contribuye positivamente a ello.

– Comunicación somática: empleada cuando el paciente se expresa emocionalmente a través de síntomas físicos; siendo esto un indicio de represión de una determinada emoción.

– Imaginación guiada, mitos y trabajo con los sueños: son técnicas empleadas como medio de acceso al material inconsciente del paciente.

– Recreación de la realidad: a través de esta técnica el paciente consigue afrontar miedos internos y ansiedades surgidos por un cambio próximo en su vida.

– Integridad: el paciente actúa a través de la improvisación como si fuese una perfecta totalidad, como si estuviese solo.

– Exploración de relaciones: se crean dos roles, el del paciente y el de una persona cercana a él a través de la música. Bien el terapeuta recrea a esa persona y el paciente improvisa sobre él mismo o viceversa; incluso el terapeuta puede improvisar solo sobre ambos roles.

– Afirmación y celebración: se insta al paciente a revivir experiencias positivas.

– Comunicación no verbal: el paciente y el terapeuta improvisan juntos, sin tema.

– Patrones de significado: el cliente improvisa sobre emociones y sentimientos acerca de acontecimientos relevantes como el nacimiento, la muerte, etc.

– Regresión programada: mediante la cual se guía al paciente a un momento de su vida importante para el transcurso de la terapia.

Sobre este particular, la Temple University de Filadelfia creó un archivo con las publicaciones de Priestley y otros autores sobre temas relacionados con la musicoterapia analítica, incluyendo sus diarios personales y clínicos, así como diversos materiales audiovisuales sobre su trabajo clínico desde 1971 a 1990 aproximadamente (Kirkland, 2013).

Las sesiones se desarrollan en cuatro fases bien diferenciadas (Bruscia, 2010):

1. Identificación de un tema sobre el cual improvisar.
2. Definición de los roles a desempeñar en la improvisación.
3. Establecimiento de un título.
4. Discusión de la improvisación. En esta última parte se analizan las improvisaciones del cliente, su lenguaje corporal y sus verbalizaciones.

2. CONCLUSIONES

De acuerdo con Fernández-Company (2015), en la actualidad, son numerosos los ámbitos de aplicación de la Musicoterapia. Dentro del entorno educativo, se desarrolla el trabajo en centros de integración, de educación especial, escuelas de música e infantiles. En este contexto, la Musicoterapia estimula la exploración emocional en el individuo, facilitando el desarrollo de estrategias que permiten afrontar y resolver tanto problemas de conducta como aquellos relacionados con el propio aprendizaje (Albornoz, 2009). Además, existen programas de intervención escolar con alumnado en situación de riesgo por abandono escolar, colectivo en el cual la expresión a través de la música constituye un recurso terapéutico fundamental a nivel cognitivo y conductual, potenciando las relaciones sociales y el conocimiento y control emocional (Faulkner et al., 2012). En este sentido, Brown y Sax (2013) se muestran de acuerdo con esto afirmando que aquellos programas educativos que incluyen la música como medio de intervención se desarrollan en un espacio tiempo caracterizado por emociones positivas como la

alegría, lo cual facilita a su vez el control emocional de los alumnos y alumnas.

En este sentido, los programas de intervención educativa en los que se utiliza la música como herramienta de intervención facilitan el control emocional del alumnado y promueven un clima de trabajo y experiencia en torno a emociones positivas como la alegría. La atención de la musicoterapia se extiende hoy a diversas aplicaciones clínicas. En lo que al ámbito sanitario se refiere, la Musicoterapia se aplica en numerosas unidades hospitalarias como: trasplantes, diálisis, unidad del dolor, cuidados paliativos, oncología, neonatos, psiquiatría, pediatría, geriatría, etc. Por último, en el ámbito social, se trabaja con terapia a través de la música en centros de menores, casas de acogida, instituciones penitenciarias, residencias y centros de día de la tercera edad, entre otras instituciones.

A modo de recapitulación y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, se observa que, al igual que la música como manifestación artística ha tenido una relación directa con los cambios sociales y el contexto en el que se ha producido; desde la perspectiva de la Musicoterapia, las características sociales del momento también han influido en la aplicación de la música con una función terapéutica concreta.

Desde lo expuesto en estas páginas, se puede considerar que la música ha estado presente en numerosos ámbitos de la vida de los seres humanos desde su inicio. Asimismo, la música ha sido utilizada como un medio de comunicación y de curación desde el comienzo de la humanidad, lo cual implica una relación en constante evolución entre música, paciente y terapeuta. En este sentido, las funciones reconocidas en la música a lo largo de la historia incluyen numerosos aspectos sociales a los que se les atribuye la capacidad de generar efectos fisiológicos, conductuales o terapéuticos, desarrollándose todos estos a lo largo del tiempo.

De igual modo, la figura del sanador ha evolucionado con el transcurso del tiempo, teniéndose cada vez más en consideración determinadas cualidades como la personalidad y el papel del mismo en la comunidad, destrezas y conocimientos musicales, creencias y conocimientos de

teorías acerca de la naturaleza y causa de la enfermedad del paciente, así como del papel de la música en su tratamiento. Sobre la figura del paciente se analizan aspectos tales como la naturaleza del problema, la voluntad de ser tratado o las respuestas musicales y no musicales. Y en cuanto a la música, hay que tener en consideración aspectos relacionados con el estilo, instrumentación, composiciones previas, improvisaciones y uso de elementos musicales como el ritmo, la melodía, la armonía, la dinámica, el timbre o la forma.

Respecto al modelo psicoanalítico de musicoterapia la autora y creadora de este modelo, Mary Priestley, descubrió la combinación del procesamiento verbal y de la expresión no verbal que se encuentra en la música improvisada con un propósito, dentro de un marco estructurado y comenzó a desarrollar una teoría que combinaba musicoterapia y psicoanálisis basada en las teorías de Jung, Freud, Lowen y Klein. En consecuencia, la pionera de la musicoterapia analítica abstracta, ha realizado una síntesis profunda de las teorías de dichos autores, estableciendo un puente fundamental entre la teoría psicoanalítica y la musicoterapia que ha aportado una contribución sustancial al desarrollo de esta disciplina, estableciendo diferencias entre las dos disciplinas, se puede afirmar que la musicoterapia analítica se desarrolla en dúos de improvisación musical y verbal entre paciente y terapeuta.

Asimismo, la musicoterapia analítica, es una forma de psicoterapia a través de la música que se utiliza tanto como un modo de apoyo como de comprensión. En esta dirección, la musicoterapia analítica pretende eliminar aquellos obstáculos que impiden que los pacientes se den cuenta de su potencial y que, de este modo, pueda lograr objetivos personales específicos mediante experiencias a través del uso activo de la música, ofreciendo importantes implicaciones clínicas y culturales para la práctica e investigación en este ámbito.

3. REFERENCIAS

Abrams, B. (2021). Encountering transgenerational trauma through analytical music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy, 30*(3), 197-218. https://doi.org/10.1080/08098131.2020.1853801

Aigen, K., Harris, B.T. y Scott-Moncrieff, S. (2021). La música interior de la musicoterapia analítica. *Nordic Journal of Music Therapy, 30*(3), 195-196. https://doi.org/10.1080/08098131.2021.1904667

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere, 13*(44), 67-73.

Ansdell, G. (2002). Community Music Therapy & The Winds of Change. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, *2*(2). https://doi.org/10.15845/voices.v2i2.83

Attali, J. (1995). *Ruidos: Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo XXI.

Auf der Heyde, T. (2021). Listening to the rhythms of the unconscious in dreams. *Nordic Journal of Music Therapy, 30*(3), 261-273. https://doi.org/10.1080/08098131.2021.1877183

Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Morata.

Blumer, R. H. y Meyer, M. (2007). *The new medicine*. Middlemarch Films.

Brown, E.D. y Sax, K.L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Chilhood Research Quarterly, 28*(2), 337-346. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.002

Bruscia, K. (2010). *Modelos de improvisación en Musicoterapia*. Agruparte.

Carroll, D. (2011). Historical roots of music therapy: A brief overview. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, 2*, 171-178.

Comellas, J.L. (2006). *Historia sencilla de la música*. Rialp.

Cullin, O. (2005). *Breve historia de la música en la Edad Media*. Paidós.

Faulkner, S., Wood, L., Ibery, P. y Donovan, R. (2012). It is not just music and rhythm. *Evaluation of a drumming-based intervention to improve the social wellbeing of alienated youth. Children Australia, 37*, 31-39. https://doi.org/10.1017/cha.2012.5

Fernández-Company J.F. (2015). Usos, funciones y preferencias musicales de los adolescentes en la actualidad. Una perspectiva psicosocial para la investigación en Musicoterapia. (Tesis de Doctorado). Universidad Pontificia de Salamanca, campus de Madrid.

Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Morata

Franco, G. (2000). Modelos analíticos: musicoterapia y psicoanálisis. En M. Betés de Toro (Ed.), *Fundamentos de musicoterapia* (pp. 318-328). Morata.

Fubini, E. (2007). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el Siglo XX*. Alianza.

Gouk, P. (2000). *Music healing in cultural contexts.* Ashgate.

Grout, D.J. y Palisca, C.V. (1988). *A history of western music.* Norton.

Guthrié, W.K.C. (1973). *Orfeo y la religión griega.* Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Hadley, S. (2001). Exploring Relationships Between Mary Priestley's Life and Work. *Nordic Journal of Music Therapy, 10*(2), 116-131. https://doi.org/10.1080/08098130109478026

Hitchcock, D.H. (1987). The Influence of Jung's Psychology on the Therapeutic Use of Music. *Journal of British Music Therapy*, *1*(2), 17-21. https://doi.org/10.1177/135945758700100204

Kirkland, K. (2013). *Dictionary of Music Therapy*. Routledge.

Laín, P. (1961). *Enfermedad y pecado*. Toray.

Langenberg, M., Frommer, J. y Tress, W. (1993). A Qualitative Research Approach to Analytical Music Therapy. *Music Therapy*, *12*(1), 59-84. https://doi.org/10.1093/mt/12.1.59

MacRae, A. (2021) The influences of inter music therapy on music therapists who experience it. *Nordic Journal of Music Therapy, 30*(3), 238-260. https://doi.org/10.1080/08098131.2020.1837211

Masmitjá, P.A. y Sabartés, F.S. (1997). *La música y su evolución: historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Grao.

Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.

Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology. Twenty-Nine Issues and Concepts.* University of Illinois Press.

Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia I.* Herder.

Potiron, H. (1961). *Boèce, Théoricien de la Musique Greque*. Bloud et Gay.

Priestley, M. (1987). Music and The Shadow, *Music Therapy*, 6(2), 20-27.

https://doi.org/10.1093/mt/6.2.20

Priestley, M. (1988). Music and the Listeners. *Journal of British Music Therapy, 2*(2), 9-13. https://doi.org/10.1177/135945758800200203

Priestley, M. (1994). *Essays on Analytical Music Therapy*. Barcelona Publishers.

Scheiby, B. B. (1999). Music as symbolic expression: Analytical music therapy. En D.J. Wiener (Ed.), *Beyond talk therapy: Using movement and expressive techniques in clinical practice* (pp. 263-285). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10326-013

Scott, W.C.M. (1969). Book Review: Psychiatry. *Canadian Psychiatric Association Journal, 14*(1), 83-83. https://doi.org/10.1177/070674376901400116

Shelley, M., Kowski, J. y Frances Smith Goldberg, F. (2021). Three roads diverged: Transformative self-experience in AMT and GIM. *Nordic Journal of Music Therapy, 30*(3), 289-308. https://doi.org/10.1080/08098131.2021.1903976

Solanki, M.S., Zafar, M. y Rastogi, R. (2013). Music as a therapy: Role in psychiatry. *Asian Journal of Psychiatry, 6*(3), 193-199. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2012.12.001

Storr, A. (2007). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones.* Paidós.

Stravinsky, I. (2006). *Poética musical*. Acantilado.

Subirá, J. (1953). *Historia de la Música Española e Hispanoamericana*. Salvat.

Tatarkiewicz, W. (1991). *Historia de la estética: La estética antigua*. Akal.

Thaut, M. (2000). *Introducción a la Musicoterapia.* Boileau.

Thaut, M.H. (2015). The discovery of human auditory-motor entrainment and its role in the development of neurologic music therapy. En Eckart Altenmüller, Stanley Finger y François Boller (Eds.) *Progress in Brain Research*,21 (pp.)253-266. Elsevier. https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.030

Valverde, J.M. (1981). *El barroco: una visión de conjunto.* Montesinos.

Wigram, T., Nygaard, I. y Bonde, L.O. (2011). *Guía completa de musicoterapia.* AgrupArte.

ANATOMÍA DE LA TRISTEZA: EL LAMENTO COMO FÓRMULA AFECTIVA SUPERVIVIENTE EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL

VALENTÍN BENAVIDES GARCÍA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Transmitir emociones es uno de los objetivos esenciales de toda obra artística. Un cuadro, una escultura, un monumento arquitectónico, un poema o una canción pueden sacarnos una sonrisa, despertar nuestro asombro, provocarnos temor o sumirnos en un estado de melancolía. Los artistas de diferentes épocas han encontrado diversas formas de plasmar lo emocional en la materia de la obra de arte. Este capítulo está dedicado específicamente a una de las emociones básicas del ser humano, la tristeza, y a cómo la música occidental ha logrado materializarla mediante el tópico del lamento.

Para ahondar en este tópico musical y entender cómo ha sobrevivido y cómo se ha manifestado a lo largo de los siglos resulta útil acudir a la teoría del arte desarrollada por el historiador alemán Aby Warburg (1866-1929). Especialmente revelador es el concepto warburgiano de *Pathosformel* (fórmula de *pathos*), que hace referencia a la fórmula mediante la cual una cultura ha plasmado una determinada emoción en el objeto artístico en un cierto momento de la historia. Este tipo de fórmulas se han trasmitido de una época a otra, lo cual supone una clara muestra de supervivencia emocional materializada en el arte a través del tiempo. Las estéticas cambian, pero la emoción permanece a través de determinadas *Pathosformeln* que perviven adaptadas a cada período histórico.

La música ha encontrado en el tópico del lamento una fórmula idónea para expresar un estado de desolación y dolor. Esta *Pathosformel*

musical de la tristeza ha adquirido diferentes formas a lo largo de la historia, pero todas tienen como característica común la presencia de algún tipo de gesto melódico descendente. Este capítulo hace un recorrido histórico desde la Edad Media hasta nuestros días por diversas obras musicales donde aparece materializada de algún modo dicha *Pathosformel*. Cada uno de los ejemplos analizados plasma esa fórmula de acuerdo con la estética propia de su tiempo, pero en todos ellos se evidencia el uso por parte de los diferentes compositores de un mismo gesto esencial para transmitir una emoción de tristeza.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es mostrar la supervivencia de una determinada fórmula de lamento a lo largo de la historia de la música occidental para expresar la emoción de la tristeza.

A partir de este objetivo general, se establecen otros cuatro objetivos más específicos:

- Realizar una breve revisión de los principales aspectos de la teoría del arte de Aby Warburg que permita tomar algunos conceptos teóricos esenciales para entender la transmisión de fórmulas expresivas artísticas entre diferentes épocas.
- Mostrar la relación entre el gesto expresivo en el arte y el gesto expresivo en el cuerpo humano para comprender la conexión entre la fórmula musical del lamento y la emoción de tristeza.
- Realizar un recorrido por una selección de obras musicales de diferentes épocas que presenten algún gesto musical semejante ligado a la expresión de la tristeza.
- Analizar cómo han variado con el tiempo las fórmulas afectivas de la tristeza de acuerdo con las características estéticas propias de cada época.

3. SUPERVIVENCIA, EXPRESIÓN Y EMOCIÓN EN EL ARTE

3.1 Los conceptos de *Nachleben* y *Pathosformel* de Warburg

En la teoría del arte desarrollada por Aby Warburg hay dos conceptos esenciales: *Nachleben* y *Pathosformel*. La noción de *Nachleben* puede traducirse como "supervivencia". Hace referencia a elementos culturales que transitan por épocas diferentes, que surgen en un momento de la historia, que desaparecen y reaparecen. Una supervivencia tiene algo de la energía de un tiempo pasado manifestada en un nuevo tiempo (Didi-Huberman, 2009).

Al estudiar el arte del Renacimiento, Warburg descubrió elementos supervivientes de la Antigüedad clásica. Por ejemplo, en su estudio del *Nacimiento de Venus* de Botticelli, Warburg (2005b) fijó toda su atención en la cabellera al viento de la diosa y en los movimientos de los ropajes. En este tipo de detalles aparentemente menores es donde el autor encontró las supervivencias del mundo clásico en el Renacimiento. Warburg llegó a la conclusión de que en el Renacimiento se manifestó una "inclinación, nacida del conocimiento que entonces se tenía del mundo antiguo, a recurrir a las obras de arte de la Antigüedad siempre que se trataba de encarnar la vida de su movimiento externo" (p. 87). La idea esencial aquí es que la imagen ondulante que el arte renacentista toma del arte clásico no es mera imitación, sino la transmisión de algo superior, la expresión misma del movimiento. Este tipo de supervivencias en el arte han llegado incluso hasta nuestros días. Así, el *Nachleben* warburgiano es una reminiscencia del pasado, un síntoma de algo que parecía extinto pero que aún perdura en nuestra cultura.

El otro concepto fundamental en la teoría de Warburg es el de *Pathosformel*, que suele traducirse como "fórmula de *pathos*" o "fórmula patética", aunque también se ha empleado el término "fórmula afectiva" para describirlo (Forster, 2005, p. 23). Una *Pathosformel* es la fórmula que ha encontrado una cultura en una determinada época para expresar una emoción concreta en el arte. Warburg detectó la supervivencia de la Antigüedad a través de una serie de *Pathosformeln* presentes en las imágenes del Renacimiento. Un determinado gesto, un ademán, una torsión precisa del cuerpo o una ondulación en el tejido son ejemplos

de *Pathosformel* que las obras renacentistas tomaron del arte clásico. Estas fórmulas, transmitidas de una época a otra, son una muestra de supervivencia emocional. Tal como señala Didi-Huberman (2009), las fórmulas de *pathos* son los síntomas visibles del *Nachleben* (p. 254).

Warburg (2005a) estudió, Por ejemplo, la supervivencia de una misma fórmula patética en diferentes imágenes de *La Muerte de Orfeo*. La técnica particular empleada por cada uno de los artistas que han abordado este mismo tema queda en un plano absolutamente secundario; no hay cabida para juicios estéticos que valoren la calidad del resultado en términos de perfección imitativa, equilibrio en la disposición de los elementos, ni nada parecido. Resulta indiferente si el dibujo que realizó Durero en el siglo XV es más perfecto y sofisticado que una pintura sobre un ánfora griega del siglo V a. C. Todo eso es accesorio; lo esencial, lo que sobrevive en las imágenes, es la expresión de lo trágico. Cada tiempo, cada época, cada cultura, cada estilo artístico tiene sus técnicas, sus materiales y sus métodos constructivos. Pero hay algo que trasciende la propia materialidad de la obra: la emoción que trata de expresar.

Por lo tanto, estas fórmulas patéticas trasmitidas desde la Antigüedad no deben ser entendidas exclusivamente como tópicos formales o iconográficos, sino como la representación gráfica de ciertas supervivencias de la expresión humana. Warburg trataba "cada imagen como producto de una dialéctica entre un impulso expresivo individual y un repertorio heredado de formas prefiguradas" (Antacli, 2012, p. 57). Esas fórmulas de *pathos* que buscaba surgen de explorar "el territorio movedizo en el que los afectos y las formas se encuentran y se constituyen en figuras" (Careri, 2003, p. 45). Como resultado, en el concepto de *Pathosformel* "no es posible distinguir entre forma y contenido ya que designa un entramado indisoluble de carga emotiva y fórmula iconográfica" (Agamben, 2007, p. 159). De este modo, a través de las *Pathosformeln* de la Antigüedad, las imágenes artísticas pueden ser interpretadas como testimonios de estados de ánimo transformados en imágenes, como huellas de un pasado visible para las generaciones posteriores donde se revelan las profundas conmociones de la existencia humana (Antacli, 2012, p. 62).

3.2 Un atlas de memoria y emociones

Warburg dedicó los últimos años de su vida a la creación del *Atlas Mnemosyne* (2010), un proyecto finalmente inacabado que, bajo el formato de un montaje fotográfico, muestra imágenes de procedencia muy diversa. Tras la aparente anarquía en la selección y disposición de los materiales, se esconde una profunda coherencia. Cada panel del *Atlas* se presenta como un puzle anacrónico compuesto por numerosas fotografías de obras de arte de distintas épocas. Todas las imágenes que conviven en cada uno de los paneles diseñados por Warburg presentan una misma *Pathosformel* que las explica y las liga entre sí a pesar de sus diferencias estéticas. Así, el aparente *collage* inconexo encuentra su sentido por las supervivencias que subyacen tras las imágenes que muestra.

El *Atlas* warburgiano es mucho más que una simple recopilación fotográfica. Como señala Buchloh (1999), es "un proyecto monumental que pretende reunir formas identificables de la memoria colectiva" (p. 122). Se trata de una especie de enorme archivo visual, un dispositivo de almacenamiento de una memoria sociocultural a través imágenes que transmiten determinados *pathos* y que "funcionan como representaciones visuales y como maneras de pensar, sentir y concebir la realidad" (Guasch, 2011, pp. 24-25). En efecto, el propósito de Warburg era dejar en evidencia las huellas emocionales que permanecen en la memoria cultural y que quedan reflejadas en el arte de diferentes épocas mediante fórmulas de *pathos* que han perdurado en el tiempo.

No cabe duda de que un proyecto como el *Atlas Mnemosyne* es susceptible de percibirse como un mero montaje fotográfico, pero, en realidad, la elección de esta forma de presentar el material es la consecuencia lógica del pensamiento que lo alumbra. Los paneles del *Atlas* warburgiano no surgen de imponer una forma determinada (el fotomontaje) a un contenido concreto, sino que es el contenido —y, sobre todo, el pensamiento que lo sustenta—el que impone la forma. Como afirma Didi-Huberman (2009), "la ruptura warburgiana consiste, justamente, en haber *pensado el tiempo mismo como un montaje* de elementos heterogéneos" (p. 437). Por lo tanto, pese a su heterogeneidad, el proyecto de

Warburg presenta una enorme coherencia entre teoría y praxis, entre contenido y forma.

3.3 El gesto como fórmula expresiva entre lo natural y lo cultural

El hallazgo de las *Pathosformeln* por parte de Warburg reside en su intento por traducir lo emocional a lo material de una obra artística. Esta traducción es posible a partir de la observación de cómo un estado mental se manifiesta físicamente en el cuerpo humano. El mecanismo es relativamente sencillo: si una emoción dada suele producir una cierta reacción corporal, cabe suponer que la plasmación gráfica de esa expresión del cuerpo puede desencadenar la misma emoción que la originó. El concepto warburgiano de *Pathosformel* sintetiza los componentes natural y cultural de los gestos expresivos para comprender su materialización en una obra artística. Si determinadas fórmulas de *pathos* sobreviven al tiempo no es solo porque los artistas han sabido copiar los modelos antiguos, sino también porque en los sucesivos contextos culturales no han desaparecido nunca de su memoria colectiva las improntas expresivas que encierran. Tal como señala Didi-Huberman (2009), algunas de las fórmulas patéticas que encontró Warburg plasmaban "un conflicto entre la naturaleza y la cultura, o, más exactamente, entre *manifestaciones* pulsionales y *fórmulas* simbólicas" (p. 211).

La parte cultural de una *Pathosformel* tiene algo de fingido y arbitrario, de escenificación y estilización de lo emocional. En este sentido, Schmelzer y Garcia (2018) se muestran tajantes al afirmar que "la autenticidad del afecto es siempre la autenticidad de su estilización, su dramaturgia, el nivel de credibilidad de su impostura" (p. 284). Estos autores, por tanto, desechan cualquier componente natural en la configuración de las fórmulas expresivas de las emociones y solo contemplan su vertiente teatralizada. Pero no cabe duda de que para que esa escenificación, para que ese fingimiento sea creíble, la estilización de un gesto debiera estar de alguna manera relacionada con una gestualidad emocional espontánea.

A lo largo de su vida, Warburg se afanó por entender el proceso que conduce de lo psíquico al gesto corporal y de ahí al gesto materializado en la imagen artística. El intercambio entre lo corporal y psíquico y la figuración del gesto no es algo exclusivo del pasado, sino que en la actualidad también se manifiesta en toda fórmula patética (Didi-Huberman, 2009, pp. 195-197). Como ya se ha señalado, Warburg veía en las *Pathosformeln* algo más que fórmulas simbólicas; veía en ellas una cierta "supervivencia de lo primitivo". Por eso, las *Pathosformeln* no tienen nada de evolutivo; al contrario, aportan un punto de regresión de las imágenes artísticas más sofisticadas a estadios primitivos de expresión de las emociones (Didi-Huberman, 2009, p. 211).

3.4 El gesto de lamento

Cuando Warburg emprendió la búsqueda de una antropología del gesto en las obras de arte, se enfrentó a dos cuestiones opuestas: por un lado, a todo aquello relacionado con lo natural, con las pulsiones animales, con lo no histórico; y por otro, a todo lo simbólico y arbitrario que entraña la cultura. El estudio de Charles Darwin sobre las expresiones humanas y animales fue decisivo para conciliar estos dos extremos aparentemente irreconciliables pero imprescindibles en la concepción de la *Pathosformel* (Didi-Huberman, 2009, pp. 208-209).

Centrémonos ya en el caso del estado emocional de tristeza. En su trabajo, Darwin (1872) describe algunos de los gestos característicos del abatimiento: los músculos se aflojan, los párpados cuelgan, los labios, las mejillas y la mandíbula inferior descienden por su propio peso, las cejas toman con frecuencia una posición oblicua (Figura 1) y los extremos de la boca se dibujan hacia abajo (pp. 178-179). Darwin observa que este último rasgo "es tan universalmente reconocido como señal de estar bajo de ánimo, que es casi proverbial" (p. 179).

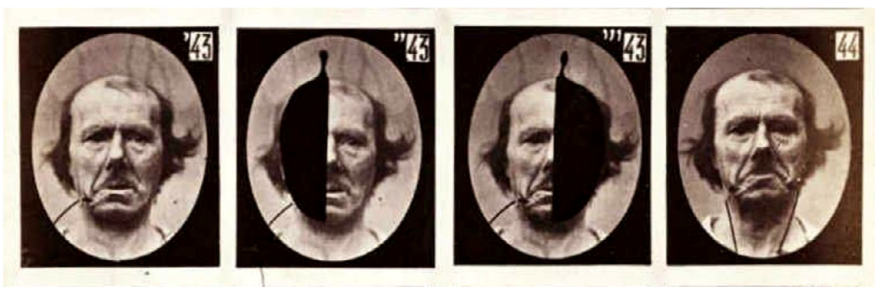
***FIGURA 1**. Oblicuidad de las cejas en la expresión de pena*



Nota. Tomado de *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (p. 180), por C. Darwin, 1872, John Murray.

Otro estudioso de la fisonomía de las emociones fue Guillaume Duchenne de Boulogne (1806-1875). Este investigador francés fue pionero en el uso de la estimulación eléctrica con fines clínicos y en la fotografía médica. En su obra *Mécanisme de la physionomie humaine* (1862) analizó meticulosamente los movimientos de cada músculo facial implicado en la conformación de las distintas expresiones emocionales. El propio Darwin citó su trabajo y utilizó varias de sus fotografías. Según los estudios de Duchenne de Boulogne (1862), la expresión de tristeza y abatimiento se ve reflejada en un desplazamiento hacia abajo de las comisuras de los labios, provocada por el músculo triangular de los labios (Figura 2), y un descenso de la mirada (p. 45).

***FIGURA 2**. Músculo de la tristeza*



Nota. Tomado de *Mécanisme de la physionomie humaine ou analyse électro-physiologique de l'expression des passions* (lamina V, extracto), por G.B. Duchenne de Boulogne, 1862, Jules Renouard.

Pero, sin duda, la parte más interesante del trabajo de Duchenne, en lo que respecta a la expresión artística, es su estudio comparativo entre los resultados de sus propios experimentos y el modo en que el arte había plasmado esas mismas emociones. Duchenne de Boulogne (1862) quería mostrar que sus investigaciones tenían utilidad en diferentes campos, entre ellos, el artístico (p. 55). Así, Por ejemplo, analizó la expresión de la frente y de las cejas en varias imágenes de la Antigüedad clásica para comprobar si su representación se ajustaba a la gestualidad natural que había observado en sus pacientes. Finalmente, llegó a la conclusión de que las expresiones faciales de obras como el *Laocoonte* no son del todo fieles a las expresiones naturales, de acuerdo con sus estudios fisionómicos (pp. 109-110). No obstante, la falta de una fidelidad fisionómica extrema no impide apreciar que este tipo de gestualidad de las imágenes está muy ligada a la reacción natural del rostro. Se podría decir que el arte ha sublimado la expresión natural provocada por las emociones humanas.

4. LA EXPRESIÓN MUSICAL DE LA TRISTEZA

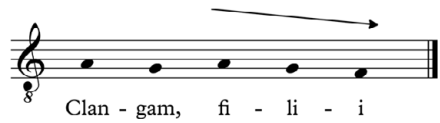
Como hemos visto, la tristeza provoca un tipo de gestualidad descendente en el rostro. Pues bien, la música occidental ha traducido dicha gestualidad en diseños melódicos descendentes para expresar la melancolía, la desolación o el dolor. De esta manera, a lo largo de la historia se ha ido conformando un tópico de lamento presente en muchas piezas musicales que tratan de transmitir tales emociones.

4.1 Los primeros lamentos musicales

Los lamentos se remontan en la tradición medieval a los epitafios y los *planctus* latinos (o su versión en lengua provenzal: los denominados *planh*) que cantaban los trovadores, habitualmente para expresar la tristeza por la muerte de algún personaje famoso (Hoppin, 1991, p. 289). Otra forma de lamento que se desarrolló en Francia en paralelo a los *planctus* fue el *tombeau* instrumental. Los textos de algunos *planctus* de los siglos VII al IX aparecen recogidos en manuscritos, pero sus melodías o no están anotadas o se encuentran escritas mediante neumas adiastemáticos, por lo que su transcripción resulta imposible.

El primer ejemplo conservado del que ha sido posible rescatar su melodía es el *Planctus cygni*, un lamento por la muerte de Carlomagno en el año 814. Este canto presenta un diseño melódico en el que los motivos descendentes adquieren un gran protagonismo (Hoppin, 1991, pp. 275-276). Su motivo inicial (Figura 3) dibuja un descenso de tercera que será recurrente a lo largo del *planctus*. En algunos momentos del texto incluso aparecen descensos de cuarta, subrayando la relevancia retórica de determinadas palabras (Mariani, 2017, p. 166).

***FIGURA 3**. Motivo inicial del Planctus cygni (s. IX)*



Nota. Adaptado de *Improvisation and Inventio in the Performance of Medieval Music: A Practical Approach* (p. 166), por A. Mariani, 2017, Oxford University Press.

4.2 La expresión de la tristeza en el Renacimiento: el modo frigio

En el Renacimiento, los dibujos melódicos descendentes seguían siendo un recurso para reflejar un estado de aflicción. Los tetracordos descendentes, esto es, grupos ordenados de cuatro notas consecutivas en descenso melódico, resultaban especialmente efectivos en combinación con el modo frigio. Para los músicos de los siglos XV y XVI, la elección del modo de una composición era un aspecto crucial. Los teóricos de la época habían desarrollado un interés por la música de la Antigüedad griega y trataron de rescatar su sistema modal —en realidad, construyeron uno nuevo—. Así, cada modo traía consigo una determinada carga afectiva. Entre todos ellos, el modo III (también denominado "frigio") estaba especialmente conectado con los sentimientos de ira, indignación y lamento. Para Gioseffo Zarlino, Por ejemplo, era un modo que conmovía hasta el llanto; para Nicola Burzio, en cambio, incitaba a la ira (Sabaino, 2005, p. 170).

El modo III (también el modo IV, denominado "hipofrigio") tiene su nota final (*finalis*) en *mi* y eso le confiere una característica muy especial que lo distingue claramente dentro del sistema modal: el semitono

entre su primer y segundo grado (*mi-fa*). Esta circunstancia hace que en este modo las cadencias presenten una tendencia melódica a caer a la *finalis* desde la nota superior en lugar de la inferior, como suele suceder en otros modos. Ese gesto melódico *fa-mi* es, gracias al semitono descendente, una sencilla célula propensa a generar un afecto de tristeza. Bermudo (1555) afirma en su célebre tratado *Declaración de instrumentos musicales* lo siguiente: "si fuere una palabra triste deve poner un bmol" (folio 125). El resultado de ese "bmol" es la aparición de un semitono que antes no existía entre la nota en cuestión y la inmediatamente inferior.

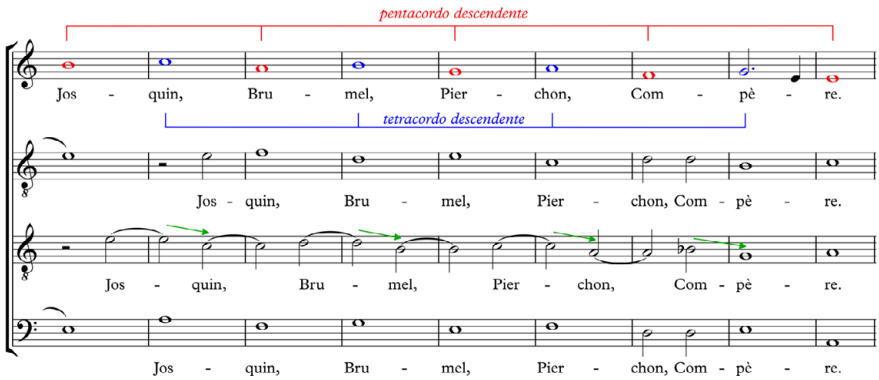
Por todo lo anterior, la elección del modo frigio resultaba adecuada para la composición de elegías. Ciertamente, no es casual que muchos músicos del siglo XV lo utilizaran para sus lamentos (Elders, 1994, pp. 138-139). El gran compositor Josquin des Prez (*ca*. 1450-1521) sentía una gran predilección por este modo, y así lo demostró en varias de sus más importantes obras de claro afecto doliente, como el *Miserere*, las dos versiones de *De profundis* (a cuatro y a cinco voces), la célebre canción *Mille regretz* y su conmovedor motete-chanson *Nymphes des bois* (Cœurdevey, 2000, p. 57; Milsom, 2011, p. 433).

Esta última obra, también conocida como *Déploration sur la mort de Johannes Ockeghem*, fue compuesta en 1497 como una elegía tras la muerte del músico más célebre del siglo XV, Johannes Ockeghem (*ca*. 1410-1497). Tal como ha observado Cœurdevey (2000), una de las características de esta pieza es la notable presencia del tetracordo descendente, lo que le aporta un afecto de tristeza y duelo (p. 67).

En uno de sus episodios Josquin teje una textura polifónico-imitativa a partir de una estructura melódica construida como un engranaje entre un pentacordo y un tetracordo descendentes (Figura 4). Josquin combina estos elementos de tal manera que se produce una secuencia de intervalos de tercera descendente muy original. No cabe duda de que el compositor quiso poner lo mejor de su arte y de su capacidad expresiva para este momento, puesto que se trata del episodio donde el texto invoca al propio Josquin y a otros tres músicos célebres de la época (Brumel, Pierchon —más conocido como Pierre de La Rue— y Compère) para llorar la muerte de Ockeghem. La combinación de una estructura

melódica descendente, el modo frigio y una serie encadenada de saltos de tercera sin duda logran un efecto impactante.

***FIGURA 4**. Estructura melódica descendente en Nymphes des bois de Josquin des Prez*



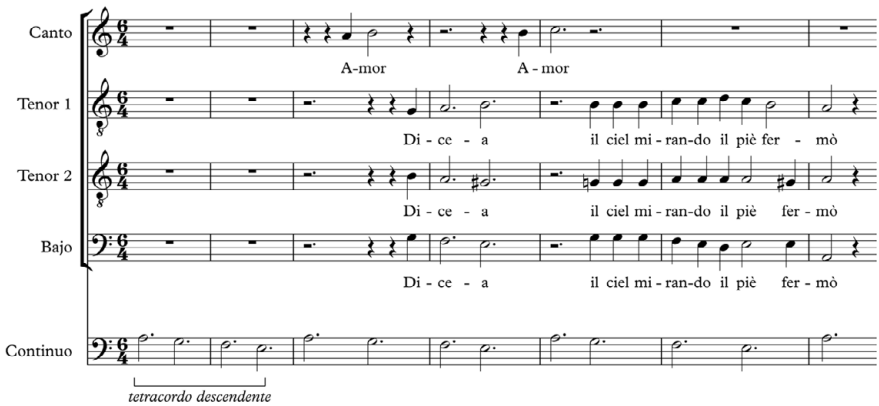
Fuente: elaboración propia

4.3 La consolidación del tetracordo descendente como tópico de lamento

Un tetracordo descendente en modo frigio (Por ejemplo, *la-sol-fa-mi*) produce la secuencia interválica tono-tono-semitono. En época barroca esto se corresponde con la sucesión de los grados I-VII-VI-V en el modo menor. Fue en el siglo XVII cuando este tetracordo menor descendente empezó a convertirse en un verdadero "emblema del lamento" (Rosand, 1979, p. 346).

El *Lamento della ninfa* de Claudio Monteverdi (1567-1643), publicado en el octavo libro de madrigales (1638), supuso un punto clave en este sentido, al estar enteramente construido sobre un bajo ostinato formado por un tetracordo descendente (Figura 5). Monteverdi logra desplegar todas las posibilidades dramáticas inherentes a este sencillo elemento. Como señala Rosand (1979), "en su incansable descenso, su gravedad, el motivo ofrece una analogía de la obsesión, perceptible como una expresión de sufrimiento sin esperanza" (p. 350).

***FIGURA 5**. Tetracordo descendente en el Lamento della ninfa (1638) de C. Monteverdi*

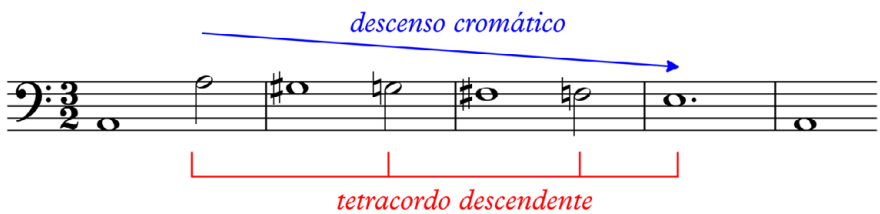


Fuente: elaboración propia

4.4 El lamento barroco: el *pianto* y el *passus duriusculus*

Las óperas de Francesco Cavalli (1602-1676) aportan numerosas muestras de lamentos basados en el ostinato del tetracordo descendente. Sin embargo, Cavalli no suele emplearlo de manera tan estricta como Monteverdi en el *Lamento della ninfa*, sino que opta por variar su fisonomía. Una de sus modificaciones más interesantes es la variante cromática (Figura 6), donde todo el recorrido descendente se hace por semitonos.

***FIGURA 6**. Variante cromática del tetracordo en la ópera Egisto (1643) de F. Cavalli (acto II, escena sexta)*

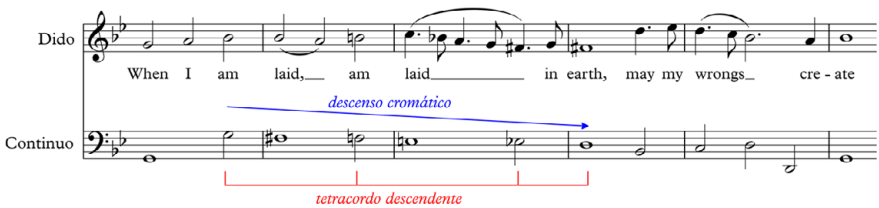


Nota. Adaptado de "The Descending Tetrachord: An Emblem of Lament" (p. 355), por E. Rosand, 1979, *The Musical Quarterly*, *65*(3).

Un ejemplo celebérrimo de esta versión cromática del tetracordo descendente es el "Lamento de Dido" de la ópera *Dido y Eneas* (*ca.* 1689) de Henry Purcell (1659-1695). El compositor inglés cimenta la pieza sobre un ostinato en el bajo continuo que incluye un descenso cromático

a partir de la estructura del tetracordo *sol-re* (Figura 7). Sobre esta línea del bajo emerge la melodía doliente de Dido en uno de los cantos más sobrecogedores de la historia de la música.

***FIGURA 7**. Variante cromática del tetracordo en el "Lamento de Dido" de H. Purcell*

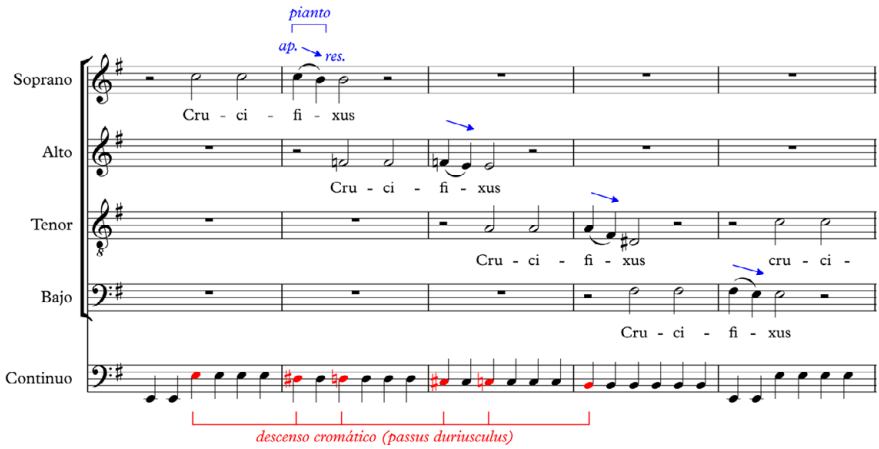


Fuente: elaboración propia

A lo largo de los siglos XVII y XVIII el tetracordo descendente, en sus versiones diatónica o cromática, se consolidó como un tópico de lamento. Un tópico que, además, proporcionaba la base para una estructura armónica y contrapuntística que potenciaba los afectos de tristeza y dolor. En este sentido, Caplin (2014) sostiene que el tópico del lamento se distingue de la mayoría de los tópicos precisamente por estar ligado a un esquema armónico característico (pp. 415-417).

Un buen ejemplo de esta conexión íntima entre el aspecto melódico y el soporte armónico de un lamento se produce en el "Crucifixus" de la *Misa en si menor* de Johann Sebastian Bach (1685-1750). Bach utiliza un ostinato cromático descendente en el bajo continuo como base armónica sobre la que va presentando las distintas voces del coro (Figura 8). En la tercera nota de cada voz se produce una apoyatura que choca abruptamente con la armonía. La estrategia es simple: cada línea del entramado polifónico desciende un tiempo de negra más tarde que el bajo continuo, provocando de este modo una tensión armónica y su consiguiente resolución. Se crea así lo que el musicólogo Hugo Riemann llamaba "el suspiro Mannheim" (Monelle, 2000, pp. 17 y 67), pero que, en realidad, puede rastrearse en un repertorio muy anterior al de los compositores de la Escuela de Mannheim del siglo XVIII.

***FIGURA 8**. Apoyaturas sobre un bajo cromático en el "Crucifixus" de la Misa en si menor de J. S. Bach*



Fuente: elaboración propia

Efectivamente, el descenso melódico de segunda menor que se produce entre la apoyatura y su resolución (Por ejemplo, *do-si* en la soprano y *fa-mi* en el alto de la Figura 8) es otro motivo característico que ha representado el lamento desde el siglo XVI, convirtiéndose en un verdadero signo icónico del llanto (Monelle, 2000, p. 17). Según Monelle (2000), "la asociación de este motivo con el *pianto*, la idea del llanto, parece estar lo suficientemente implantado en el repertorio antiguo como para que podamos asumir que en su origen se escuchaba como un icono literal" (p. 68). La regla del teórico renacentista Bermudo (1555) mencionada anteriormente que exige poner un bemol cuando la palabra es triste busca precisamente la formación de un intervalo descendente de semitono en la línea melódica; en definitiva, busca provocar ese *pianto*. El hecho de que Bermudo —un importante teórico del siglo XVI— impusiera tal regla refleja claramente que este sencillo motivo musical estaba ya incorporado en el lenguaje de los compositores de la época como un elemento expresivo de tristeza.

La versión cromática del tetracordo descendente está además directamente ligada a una figura retórica bien conocida en el repertorio barroco: el *passus duriusculus*. Este término —que podría traducirse como "paso duro", probablemente en relación con la "dureza" armónica

que provoca el cromatismo— procede del *Tractatus compositionis augmentatus* (1648-49) de Christoph Bernhard (Monelle, 2000, p. 73). Aunque hay musicólogos que niegan que su evocación dolorosa sea universal, Monelle (2000) considera que "en la práctica su significado es casi siempre disfórico" (p. 74). Puesto que el *passus duriusculus* no deja de ser una serie continua intervalos de segunda menor, podría verse como una cadena de *pianti*, lo que Monelle (2000) denomina de manera muy poética "una infinidad de lamentos" (p. 73). Además, parece claro que autores como Purcell o Bach asociaron el *pianto* con el *passus duriusculus* (Monelle, 2000, pp. 68-69). No cabe duda de que Bach fue plenamente consciente de su poder expresivo al emplearlo en uno de los momentos cruciales de su misa, el "Crucifixus". El resultado es ciertamente impactante; casi puede oírse el llanto de los testigos de la crucifixión de Cristo.

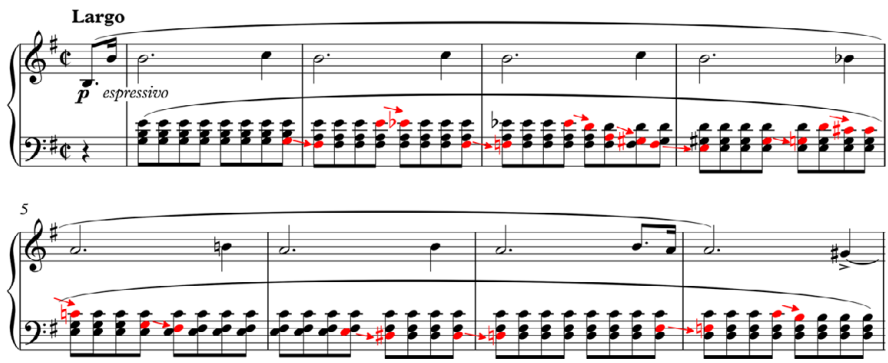
4.5 El lamento en el Romanticismo musical

La gran influencia de Bach sobre generaciones posteriores se puede rastrear también en relación con este tópico de lamento. Así, Por ejemplo, Biamonte (2012) ha encontrado una clara conexión entre el "Crucifixus" de la *Misa en si menor* de Bach, el *Preludio en mi menor*, op. 28, n.º 4 de Chopin y el *Preludio en mi menor*, op. 11, n.º 4 de Scriabin: las tres piezas están en *mi menor* y comparten el mismo diseño descendente del bajo junto con los elementos típicos de suspiro (apoyaturas y retardos).

Analicemos el caso de Frédéric Chopin (1810-1849). En efecto, el genial compositor polaco emplea unos recursos muy similares a los de Bach en su *Preludio en mi menor*, op. 28, n.º 4 para piano (Figura 9). La originalidad de Chopin reside en haber logrado crear una secuencia armónica claramente romántica tomando la esencia del *passus duriusculus* barroco. El *pianto* es plenamente visible en la melodía de la mano derecha, pero lo más interesante es cómo una sucesión de llantos queda inserta en el entramado armónico de la mano izquierda. Cada uno de los acordes modifica una nota (excepcionalmente, dos) con respecto al acorde anterior, bajándola medio tono (ocasionalmente, un tono entero) mientras que las demás notas permanecen inalteradas. Poco a poco

todo el conjunto se va sumiendo en un registro más grave. El resultado es una música profundamente melancólica. Chopin consigue así crear una pieza que "llora" tanto en lo melódico como en lo armónico.

***FIGURA 9**. Secuencia de lamentos en el Preludio en mi menor, op. 28, n.º 4 de F. Chopin*

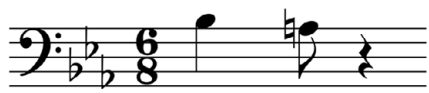


Fuente: elaboración propia

Richard Wagner (1813-1883) creó un complejo entramado de *leitmotivs* para su tetralogía *Der Ring des Nibelungen* (*El anillo del Nibelungo*). En ellos volcó muchos de los tópicos musicales heredados de épocas pasadas, fórmulas que le resultaron útiles para construir esos pequeños motivos musicales asociados a los distintos personajes, objetos, lugares y emociones que transitan sus dramas musicales.

En la primera ópera del ciclo, *Das Rheingold* (El oro del Rin), aparece el *leitmotiv* asociado a la aflicción cuando Alberich, el rey de los Nibelungos, se lamenta tras ser rechazado por las tres ondinas que custodian el oro del Rin. Se trata sencillamente de dos notas formando un intervalo de segunda menor descendente (Figura 10). Nuevamente nos encontramos con el motivo del *pianto*, el tópico de lamento por excelencia. A partir de este sencillo *leitmotiv* se forman otros a lo largo de la tetralogía wagneriana, como el *leitmotiv* de la esclavitud, que representa el penoso estado de los enanos sometidos al yugo del malvado Alberich.

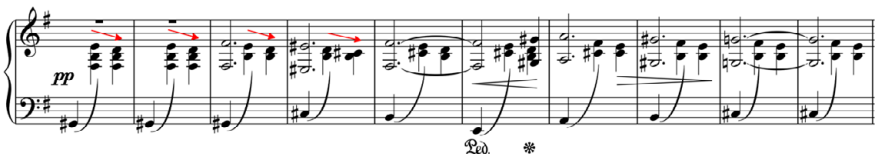
***FIGURA 10**. Leitmotiv de la aflicción en El anillo del Nibelungo de R. Wagner*



Nota. Tomado de *The Oxford History of Western Music, Music in the Nineteenth Century* (ex. 10-2p), por R. Taruskin, s.f., Oxford University Press, https://bit.ly/3ma46Hz

A principios del siglo XX, aunque con una estética todavía romántica, el compositor finlandés Jan Sibelius (1865-1957) compuso *Kuolema* (*La Muerte*), una pieza sinfónica concebida como música incidental para una obra de teatro homónima de Arvid Järnefelt. En uno de sus seis movimientos, titulado *Vals triste*, Sibelius se sirvió del motivo del llanto para construir el típico acompañamiento de vals, incorporándolo en el segundo y tercer tiempo de cada compás (Figura 11).

***FIGURA 11**. Motivo de lamento en el Vals triste de J. Sibelius*



Fuente: elaboración propia

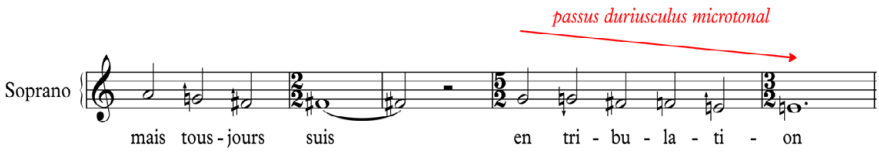
4.6 El lamento en la música contemporánea

Para acabar con este recorrido por distintas épocas tomemos una obra del compositor español José María Sánchez-Verdú (*1968), uno de los músicos contemporáneos más reconocidos en el panorama internacional. Su *Déploration sur la mort de Johannes Ockeghem,* compuesta en 2001 para coro y tres instrumentistas, está basada en la pieza homónima de Josquin des Prez analizada anteriormente (Figura 4). Sánchez-Verdú crea una obra intertextual a partir de materiales del pasado musical.

Como sucede en la *déploration* de Josquin, la pieza de Sánchez-Verdú está plagada de motivos melódicos descendentes, aunque el compositor consigue construir sus propios gestos de lamento con una estética claramente contemporánea. A veces, los descensos se presentan de manera muy esquemática mediante *glissandi*. Pero más interesantes resultan los

episodios donde las voces del coro descienden por cuartos de tono en lugar de semitonos. Así, Sánchez-Verdú elabora su propia versión microtonal del *passus duriusculus* (Figura 12). Ya sea mediante *glissandi*, semitonos o cuartos de tono, el gesto melódico descendente permanece, al igual que su carácter afectivo.

***FIGURA 12**. Passus duriusculus microtonal en la Déploration sur la mort de Johannes Ockeghem (2001) de J. M. Sánchez-Verdú*



Nota. Edición propia a partir del manuscrito de J. M. Sánchez-Verdú (partitura inédita).

5. CONCLUSIONES

Las obras musicales analizadas presentan discursos narrativos muy variados, pero todas ellas contienen un sustrato emocional semejante. El relato de desamor en el *Lamento della ninfa* de Monteverdi nada tiene que ver con la historia de la crucifixión de Cristo, pero la emoción que quiere trasmitir Monteverdi con su madrigal es la misma que pretende Bach con su "Crucifixus". El canto desolado de Dido ante su inminente muerte o el canto de Alberich al ser rechazado en un juego de seducción tienen una profundidad dramática ciertamente muy dispar, pero un mismo sentimiento aflige a ambos personajes y tanto Purcell como Warner recurren a un mismo gesto melódico esencial para expresar dicha aflicción. La *Déploration* de Sánchez-Verdú difiere lógicamente en su exterioridad estética con la de Josquin —cinco siglos separan ambas obras— pero una misma materia emocional transita por ellas. Las soluciones técnicas que cada compositor ha encontrado para plasmar una misma emoción son diversas, de acuerdo con su tiempo histórico, pero todas nacen de un gesto musical común que se erige, así como una verdadera fórmula expresiva de la tristeza.

En efecto, la música occidental parece haber hallado en el tópico de lamento una manera de traducir a su lenguaje la emoción de la tristeza.

Ya sea bajo la forma de un simple semitono, de un tetracordo, del *passus duriusculus* o de un descenso microtonal, estamos en esencia ante un mismo gesto melódico descendente que conecta con la gestualidad expresiva humana propia de la tristeza. Se podría decir que, en sentido warburgiano, ese gesto descendente se revela como una verdadera *Pathosformel*, una fórmula que materializa el *pathos* propio del lamento. Y, como cualquier *Pathosformel*, este gesto musical puede surgir en tiempos diferentes y no necesariamente continuos; puede manifestarse de manera ostensible en una época determinada y luego desaparecer para reaparecer más adelante. Esa es la esencia del *Nachleben* de Warburg, esa es la naturaleza discontinua y escurridiza de las supervivencias.

La aparición de una *Pathosformel* en momentos diferentes de la historia no debe entenderse como una imitación de una supuesta fórmula original, sino como el síntoma de una supervivencia emocional que ha encontrado una fórmula idónea para materializarse en el arte. La emoción que el ser humano experimenta ante una circunstancia triste es igual ahora que en el pasado, aunque puedan variar los modos externos de manifestarla. Asimismo, lo que provoca la tristeza puede variar mucho en cada caso, pero la sensación de pena resultante es invariable. De manera análoga, el hecho de que la misma *Pathosformel* de lamento se haya plasmado a lo largo de la música de diferentes maneras es tan solo la muestra de que cada época ha logrado materializarla mediante las técnicas compositivas acordes con su propia estética. Sin embargo, en esencia el gesto es el mismo, la fórmula se repite.

Todos los ejemplos musicales mostrados tendrían cabida en un imaginario panel musical de la tristeza, a la manera del *Atlas* de Warburg. Composiciones como *Nymphes des bois* de Josquin, el *Lamento della ninfa* de Monteverdi, el "Lamento de Dido" de Purcell, el "Crucifixus" de Bach, el *Preludio en mi menor* de Chopin, el *Vals triste* de Sibelius o la *Déploration sur la mort de Johannes Ockeghem* de Sánchez-Verdú podrían perfectamente compartir espacio con el panel dedicado a la expresión del sufrimiento que Warburg confeccionó para su *Atlas Mnemosyne*. Todas estas obras de arte comparten una misma *Pathosformel*,

lo cual significa que todas ellas nacieron bajo un impulso creativo similar: la sublimación expresiva de la tristeza.

El lamento como fórmula afectiva (*Pathosformel*) superviviente durante tantos siglos en la música occidental es el reflejo de una supervivencia emocional más profunda que conecta presente y pasado. La tristeza, al igual que otras emociones básicas, nos explica como seres humanos más allá de una época concreta: los que lloramos en el presente somos en esencia los mismos seres humanos que lloraron en el pasado y los mismos que llorarán en el futuro.

6. REFERENCIAS

Agamben, G. (2007). Aby Warburg y la ciencia sin nombre. En *La potencia del pensamiento: Ensayos y conferencias* (pp. 157-187). Adriana Hidalgo.

Antacli, P. (2012). Aby Warburg: De psico-historiador a sismógrafo de las pasiones humanas. *Estampa*, *11*(1), 57-67. https://bit.ly/3mdGFwX

Bermudo, J. (1555). *Declaración de instrumentos musicales*. Taller de Juan de León.

Biamonte, N. (2012). Variations on a Scheme: Bach's "Crucifixus" and Chopin's and Scriabin's E-Minor Preludes. *Intégral*, *26*, 47-89. http://www.jstor.org/stable/23629590

Buchloh, B. H. D. (1999). Gerhard Richter's "Atlas": The Anomic Archive. *October*, *88*, 117-145. https://doi.org/10.2307/779227

Caplin, W. E. (2014). Topics and Formal Functions: The Case of the Lament. En D. Mirka (Ed.), *The Oxford Handbook of Topic Theory* (pp. 415-452). Oxford University Press.

Careri, G. (2003). Aby Warburg: Rituel, Pathosformel et forme intermédiaire. *L'Homme*, *165*, 41-76. https://doi.org/10.4000/lhomme.198

Cœurdevey, A. (2000). Josquin des Prés, Nymphes des bois, déploration sur la mort de Johannes Ockeghem: de l'étude des sources à l'analyse. *Musurgia*, *7*(3/4), 49-81. https://www.jstor.org/stable/40567129

Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. John Murray.

Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente: Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Abada.

Duchenne de Boulogne, G. B. (1862). *Mécanisme de la physionomie humaine ou analyse électro-physiologique de l'expression des passions*. Jules Renouard.

Elders, W. (1994). *Symbolic Scores: Studies in the Music of the Renaissance*. E. J. Brill.

Forster, K. W. (2005). Introducción. En A. Warburg, *El renacimiento del paganismo: Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo* (pp. 11-56). Alianza.

Guasch, A. M. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010: Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akal

Hoppin, R. H. (1991). *La música medieval*. Akal.

Mariani, A. (2017). *Improvisation and Inventio in the Performance of Medieval Music: A Practical Approach*. Oxford University Press.

Milsom, J. (2011). Analysing Josquin. En R. Sherr (Ed.), *The Josquin Companion* (pp. 431-484). Oxford University Press.

Monelle, R. (2000). *The Sense of Music: Semiotic Essays*. Princeton University Press.

Rosand, E. (1979). The Descending Tetrachord: An Emblem of Lament. *The Musical Quarterly*, *65*(3), 346-359. https://doi.org/10.1093/mq/LXV.3.346

Sabaino, D. (2005). "Gli diversi effetti, gli quali essa harmonia suole produrre": ancora su teoria e prassi dell'ethos modale (per il tramite, questa volta, di alcuni testi petrarcheschi). En A. Chegai y C. Luzzi (Eds.), *Petrarca in musica: Atti del Convegno Internazionale di Studi: VII Centenario della nascita di Francesco Petrarca, Arezzo, 18-20 marzo 2004* (pp. 155-202). Libreria musicale italiana. https://bit.ly/3gjEXXb

Schmelzer, B. y Garcia, M. (2018). *Time Regained: A Warburg Atlas for Early Music*. MER Paper Kunsthalle.

Taruskin, R. (s.f.). *The Oxford History of Western Music, Music in the Nineteenth Century*. Oxford University Press. https://bit.ly/3ma46Hz

Warburg, A. (2005a). Durero y la Antigüedad italiana. En *El renacimiento del paganismo: Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo* (pp. 401-407). Alianza.

Warburg, A. (2005b). El Nacimiento de Venus y la Primavera de Sandro Botticelli: Una investigación sobre las representaciones de la Antigüedad en el primer Renacimiento italiano. En *El renacimiento del paganismo: Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo* (pp. 74-87). Alianza.

Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Akal.

EL PROCESAMIENTO DE LA MÚSICA COMO ESTÍMULO EMOCIONAL: APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN CON RESONANCIA MAGNÉTICA

MIRIAM ALBUSAC-JORGE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre el arte de los sonidos y la emoción humana han sido objeto constante de estudio a lo largo de la historia, considerando que "la emoción es una cuestión fundamental en la música" (Maojo, 2018, p. 50). Desde tiempos remotos se le ha atribuido el poder de actuación sobre el espíritu humano, el propio cuerpo y los afectos. Incluso en la actualidad, diversas industrias como la del cine, la publicidad o el marketing, se sirven de esta característica para la consecución de sus objetivos comerciales.

La filosofía griega está impregnada de la idea de que la música ejerce una influencia innegable en las emociones y los estados de ánimo. La teoría del *ethos,* que fue tomada de los egipcios, recogía esta concepción y fue especificada principalmente en los escritos platónico-aristotélicos. En ella, los estados de ánimo eran asociados con los diversos modos de la música griega, tendiendo cada uno de ellos su propio *ethos* (Palacios Sanz, 2001). A este respecto, Aristóteles, en el libro VIII de su obra *La Política*, destaca los efectos en el ánimo de quien escucha o practica música, enunciando que, dada la diversa naturaleza de los modos musicales, estos pueden influir de formas diferentes en los oyentes (Aristóteles, 2007, p. 316). En consonancia, los griegos clasificaron la música según la emoción producida, de manera que, Por ejemplo, el modo frigio era marcial y promovía el miedo y la agresividad para hacer frente a la batalla, y el modo jonio era el apropiado para los banquetes

y generaba emociones alegres y placenteras (Moreno Montoya et al., 2008, pp. 60-61).

No obstante, detrás este rasgo se esconde un fundamento de tipo biológico y neuronal. Por ello, la investigación contemporánea sobre música y emoción ha sido frecuente en los ámbitos de la cognición musical, la psicología de la música y la neurociencia de la música (Eerola y Vuoskoski, 2013, p. 307). Desde estas disciplinas se ha indagado sobre las relaciones de cada uno de los elementos de música –melodía, armonía, ritmo, etcétera– con la emoción; las reacciones ante la escucha de música agradable y desagradable; la influencia de las expectativas de los sujetos sobre la emoción; las experiencias de escalofrío; el vínculo entre la emoción y la memoria musical; o las ventajas y dificultades de la investigación de la emoción, entre otras múltiples cuestiones.

La música provoca diversas reacciones fisiológicas en el organismo que afectan tanto a los sistemas nerviosos autónomo y somático, como al propio sistema nervioso central. Estas pueden traducirse en alteraciones de "la frecuencia cardíaca, la presión arterial, la distribución del flujo sanguíneo, la transpiración y el sistema digestivo, entre otros, así como la liberación de hormonas" (Kolb y Whishaw, 2006, p. 518), ocasionando, Por ejemplo, que se ponga "el vello de punta" –piloerección– o que aparezcan sensaciones de escalofrío cuando una música nos emociona. Además, las respuestas emocionales vinculadas a este estímulo se producen de forma muy rápida, prácticamente desde el inicio de la escucha (Bachorik, et al., 2009; Bigand et al., 2005, p. 434; Grewe et al., 2007).

Aunque la psicología de la música dispone de una larga trayectoria histórica en la exploración sobre emociones, con el paulatino desarrollo de las técnicas de neuroimagen cerebral, las neurociencias pudieron ofrecer otra perspectiva en el estudio de las mismas –basada en los sustratos cerebrales–, utilizando herramientas como el electroencefalograma, la magnetoencefalografía, la tomografía por emisión de positrones o la resonancia magnética. Estas técnicas ofrecen información sobre el encéfalo y por ello, pueden también aportar datos sobre el impacto a nivel cerebral de las emociones asociadas a la música.

2. OBJETIVO

El presente texto realiza una revisión, desde una concepción neurocientífica, de la literatura reciente en la que se emplea la resonancia magnética como instrumento metodológico para el estudio de las emociones, exponiendo información actualizada sobre el procesamiento cerebral de la música como estímulo emocional.

3. RESULTADOS

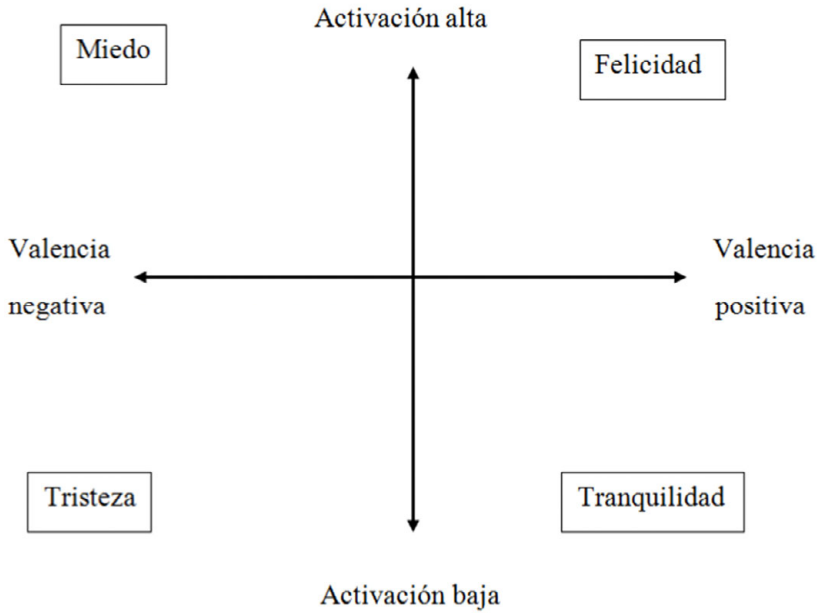
3.1 Definición de la emoción

Desde la neuropsicología, la emoción es considerada como una función superior, "un estado de la conducta inferido denominado afecto, un sentimiento consciente y subjetivo, acerca de un estímulo independiente" (Kolb y Whishaw, 2006, p. 517). Otras definiciones la consideran como "la interacción de factores objetivos y subjetivos que, mediados por los sistemas nervioso y endocrino, puede dar lugar a experiencias afectivas. Dichas experiencias pueden ser sentimientos de activación, de agrado o desagrado" (Moreno Montoya y Flores Cubos, 2008, p. 121).

3.2 La investigación en música y emoción: modelos para su estudio

Existen dos modelos dominantes en el estudio de las emociones: el discreto y el dimensional (Eerola y Vouskoski, 2011). El modelo de las emociones discretas sostiene que existe un número limitado de emociones básicas universales e innatas, como son el miedo, la ira, la angustia, la tristeza o la felicidad. Por su parte, el modelo dimensional asume que todos los estados afectivos pueden representarse en un *continuum* en el espacio, en torno a dos dimensiones o componentes principales: valencia y excitación o *arousal* (Russell, 1980, pp. 1161–1178). La valencia se representa en un eje entre lo positivo y lo negativo –lo agradable y lo desagradable–, mientras que la activación asume valores altos o bajos entre la máxima activación o la desactivación (Myers, 2005, p. 504). En relación a estos dos factores, las diferentes emociones se situarían en diversos planos del continuo.

FIGURA 1. *Valencia, arousal y su vínculo con algunas de las emociones*



En relación a ello, la respuesta emocional asociada a la música tiene tres componentes principales: el sentimiento subjetivo producido en la persona –entendido en términos discretos o dimensionales–, la conducta manifiesta y observable –expresiones faciales, risa, llanto...– y una respuesta fisiológica del organismo que puede ser cuantificada mediante instrumentos de registro (Fernández de Molina y Laín Entralgo, 1991, p. 3; Moreno Montoya y Flores Cubos, 2008, p. 122).

El estudio de la experiencia subjetiva y la conducta ante diferentes elementos de la música ha sido una temática reiteradamente abordada en las investigaciones: se ha estudiado la percepción emocional de los modos mayor y menor (Hevner, 1935); de los contornos melódicos tanto ascendentes como descendentes; de los ritmos lentos y fluidos; de las armonías disonantes y consonantes (Hevner, 1936); de los tonos agudos y graves (Hevner, 1937) y un largo etcétera. Las investigaciones se han llevado a cabo en muestras diversas, incluyendo población infantil (Gerardi y Gerken, 1995; Kastner y Crowder, 1990; Gregory et al., 1996), grupos de diferentes sexos, edades y experiencia musical, personas con

daño cerebral (Peretz et al., 1998) o de heterogéneas culturas (Balkwill y Thompson, 1999). En muchos casos, se han encontrado respuestas emocionales consistentes en los oyentes adultos (Gerardi y Gerken, 1995, p. 279).

Del mismo modo, la investigación de esta dualidad música-emoción también se ha preocupado por registrar las reacciones fisiológicas del organismo y por analizar las respuestas cerebrales asociadas, cuestiones que serán objeto de un epígrafe posterior.

3.3 El cerebro emocional

La mayor parte de las estructuras encargadas del procesamiento de la emoción se encuentran dentro del sistema límbico y paralímbico (Kober et al., 2008). Sin embargo, resulta muy difícil perfilar unívocamente el papel que cada una de estas estructuras adquiere en la conducta emocional ya que, al igual que en otros procesos cognitivos, múltiples sistemas cerebrales interrelacionados se ocupan de los diversos aspectos de la misma (Kolb y Whishaw, 2006, p. 542).

En 1937, el neurólogo americano James Papez se preguntó acerca de la emoción, cuestionando si se trataba de un proceso fisiológico dependiente de unas bases anatómicas. En aquel momento no se conocía sustrato anatómico alguno de los procesos emocionales, pero fue él quien sugirió que la emoción podía procesarse en el lóbulo límbico, que hasta ese entonces no tenía una función conocida. De esta manera surgía una de las primeras teorías relevantes en torno a la neurología de las emociones, proponiendo diversas estructuras límbicas como las responsables del procesamiento emocional (Kolb y Whishaw, 2006, p. 68).

La descripción realizada por Papez aludía al hipocampo y sus conexiones con el hipotálamo. Sin embargo, en la concepción actual se incluyen también otras estructuras como el tálamo, la amígdala y la corteza prefrontal: “el hipocampo, la amígdala y la corteza prefrontal se conectan con el hipotálamo. El núcleo mamilar del hipotálamo establece conexiones con el tálamo anterior que, a su vez, se vincula con la corteza cingulada. Las conexiones de la corteza cingulada completan el circuito al conectarse al hipocampo, la amígdala y la corteza prefrontal” (Kolb

y Whishaw, 2006, p. 527). Además, resulta relevante destacar que son las conexiones de estas estructuras con el sistema nervioso periférico las que permiten que se produzcan reacciones fisiológicas en el organismo (Maojo, 2018, p. 50). Así, Por ejemplo, la influencia de la música en el hipotálamo es la que dispone la aparición de alteraciones cardíacas, respiratorias o de la piel.

3.4 El procesamiento de la música como estímulo emocional

La música es capaz de inducir emociones de forma muy intensa. Ante esta máxima y con el objetivo de conocer cómo es la respuesta del organismo a la escucha musical y los mecanismos biológicos sobre los que se sustenta, se han empleado principalmente medidas de registro electrofisiológico y hemodinámico (Albusac-Jorge, 2020, p. 221).

Las medidas electrofisiológicas utilizadas para medir la respuesta emocional son muy diversas e incluyen el registro de la respuesta cardíaca (tasa cardíaca y presión arterial), respiratoria, conductancia o respuesta galvánica de la piel (GRS), temperatura, actividad de los músculos esqueléticos y de los ojos, o el patrón bioeléctrico cerebral. Para tal fin se realizan registros como el electrocardiograma (ECG), electromiograma (EMG), electrooculograma (EOG) o electroencefalograma (EEG) (Albusac-Jorge, 2020, p. 221). Entre ellas, la respuesta galvánica de la piel o conductancia es una de las medidas más usadas. Esta registra la resistencia de la piel ante el paso de un flujo de corriente eléctrica, que claramente puede ser evocada y modulada por la emoción ante la música (Khalfa, 2002, p. 145). Generalmente, las medidas fisiológicas indican un efecto importante de la música comparado con el intervalo pre-música (Krumhansl, 1997, p. 336). Por ejemplo, cuando se han estudiado los correlatos electrofisiológicos de la música agradable y desagradable –utilizando fragmentos consonantes y disonantes, respectivamente– se ha encontrado que la música desagradable evoca una disminución significativa de la frecuencia cardíaca, hecho que subraya la importancia general de este elemento como un índice del procesamiento emocional (Sammler et al., 1997, p. 293). También se han comprobado los efectos de fragmentos musicales agradables y desagradables en el reflejo de sobresalto de parpadeo ocular. La amplitud del reflejo de sobresalto es

más grande y su latencia menor durante la escucha de música desagradable en comparación con música agradable, lo que sugiere que el sistema emocional defensivo está probablemente modulado por la música. Además, el nivel de conductancia de la piel es mayor para los fragmentos agradables (Roy et al., p. 37). Por su parte, la experiencia de escalofrío corresponde a cambios significativos en la respuesta galvánica de la piel y se asocia con piloerección en algunos casos (Craig, 2005, p. 273). Igualmente, con la utilización de imágenes afectivas y fragmentos musicales acordes a las mismas se ha llegado a concluir que esta combinación de elementos provoca una experiencia emocional más alta que cuando ambas condiciones se dan por separado. Así, se sabe que la calidad de la experiencia emotiva es muy alta cuando están presentes elementos visuales y musicales, intermedia cuando solo aparecen imágenes y más baja cuando únicamente se presenta el sonido. En este mismo escenario, las modificaciones en la conductancia de la piel, la frecuencia cardíaca y la frecuencia respiratoria fluctúan más cuando se combinan los estímulos o cuando sólo está presente la música, en comparación con la condición en la que únicamente hay imágenes (Baumgartner et al., 2006a; Baumgartner et al., 2006b).

En cuanto a las medidas hemodinámicas, aunque existen diferentes técnicas para la obtención de imágenes funcionales del cerebro durante el estudio de la emoción vinculada a la música como, Por ejemplo, la Tomografía por Emisión de Positrones (PET) (Blood et al., 1999; Blood y Zatorre, 2001), este texto se centra principalmente en los resultados derivados de resonancia magnética funcional, que se exponen a continuación.

3.5 La investigación con resonancia magnética funcional

Las técnicas hemodinámicas han permitido saber que las emociones asociadas a la música se procesan también a ese nivel subcortical descrito para las emociones en general, activando el sistema límbico y accediendo de esta forma a los sustratos cerebrales que se vinculan a la recompensa y motivación, a reforzadores primarios como el sexo o la comida, o a la anticipación del peligro (Peretz y Sloboda, 2005, p. 410). En concreto, las respuestas intensamente placenteras debidas a la

música correlacionan con la actividad en regiones cerebrales como el estriado ventral, el mesencéfalo, la amígdala, la corteza orbitofrontal y el córtex prefontal ventral medial, que son conocidas por activarse en respuesta a otros estímulos que inducen euforia, como las drogas de abuso o los ya citados reforzadores primarios (Blood y Zatorre, 2001, p. 11818).

En este sentido, el grueso de estudios realizados con resonancia magnética funcional ha confirmado la activación de regiones tanto límbicas como paralímbicas durante el procesamiento de la música con valencia emocional, ya sea agradable o desagradable. Esto es así incluso cuando la música se escucha de forma pasiva, sin una meta consciente (Brown et al., 2004, p. 2033). Entre las estructuras implicadas se encuentran la amígdala, el núcleo accumbens, el hipocampo y la circunvolución del hipocampo, los polos temporales y la corteza auditiva, la corteza insular, el cuerpo estriado, el núcleo caudado, así como las cortezas cingulada y orbitofrontal (Etkin et al., 2015; Koelsch, 2005, p. 412; Schaefer, 2017). No obstante, en las investigaciones más recientes se han incluido también las cortezas somatosensorial y premotora como áreas de relevancia (Koelsch et al., 2021), destacando la importancia de la corteza auditiva como centro emocional (Cheung et al., 2019: Koelsch, 202o), más allá de su función para el procesamiento de la información sonora que llega desde los sentidos.

Sin embargo, los resultados de las investigaciones evidencian que distintas zonas se activan ante la disonancia frente a la consonancia. Por ejemplo, la escucha de música desagradable –permanentemente disonante– muestra activaciones de la amígdala, el hipocampo, la circunvolución del hipocampo, regiones del precúneo y los polos temporales. De hecho, algunas de estas estructuras se han implicado previamente en el procesamiento emocional de estímulos con valencia emocional negativa. Por ejemplo, en relación a la intervención del hipocampo en el procesamiento de la música desagradable, estudios en personas con resecciones en la corteza parahipocámpica han demostrado una disminución de la sensibilidad emocional hacia la música disonante (Soria-Urios et al., 2011, p. 49), quedando con ello confirmado su papel en la percepción de lo desagradable. Por otro lado, la música agradable

muestra activaciones de la circunvolución frontal inferior, la ínsula anterior superior, el estriado ventral, el giro de Heschl y el opérculo rolándico (Koelsch et al., 2006, p. 239).

Además, como ya se ha anticipado, la música modula la actividad en la vía mesolímbica, influyendo en estructuras implicadas en el procesamiento de la recompensa como el núcleo accumbens, la zona ventraltegmental, el hipotálamo y la ínsula. De hecho, existe una fuerte asociación entre la liberación de dopamina –un neurotransmisor asociado a los circuitos de placer– en el sistema del cuerpo estriado y la excitación del accumbens como respuesta a una música agradable (Salimpoor et al., 2011, p. 257). Esta circunstancia explicaría por qué escuchar música es una experiencia humana gratificante y placentera (Menon y Levitin, 2003, p. 175). De hecho, los metaanálisis respaldan y subrayan la naturaleza satisfactoria de la música (Koelsch, 2020). Estos hallazgos son muy significativos ya que unen a la música con estímulos relacionados con la supervivencia o biológicamente relevantes, a través del vínculo común con los circuitos cerebrales involucrados en el placer y la recompensa (Blood y Zatorre, 2001, p. 11818).

Del mismo modo, las respuestas fuertemente placenteras como las de escalofrío –que son un indicador fiable de los picos emocionales individuales (Grewe et al., 2009)–, muestran también la participación del núcleo caudado y el núcleo accumbens (Salimpoor et al., 2011, p. 257), siendo esta última estructura la más relacionada con el momento cumbre de placer.

Por otra parte, en relación a los vínculos entre la información auditiva y visual, durante la investigación de los correlatos neurales de la tristeza, el miedo y la alegría se ha observado que la información auditiva interactúa con la información visual en varias estructuras límbicas y paralímbicas, incluyendo la amígdala y el hipocampo. Así, se ha indicado que los cambios de actividad en estas estructuras fueron más fuertes durante la presentación combinada de fotografías tristes junto con música triste, en comparación a cuando se presentó sólo la información visual. Además, la presentación conjunta de la música y las fotografías también suscitó mayor activación en la circunvolución del hipocampo, y los polos temporales (Koelsch, 2010, p. 132).

No obstante, dependiendo de las emociones básicas –alegría, tristeza o miedo, entre otras–, las regiones cerebrales implicadas varían. Por ejemplo, un estudio sobre los estados afectivos felices y tristes inducidos por la música ha concluido que el mayor contraste de señal BOLD durante la presentación de música feliz se encuentra en el cuerpo estriado ventral y dorsal, el cíngulo anterior, la circunvolución del hipocampo y las áreas de asociación auditivas. Por otro lado, el uso de música triste determinó mayores respuestas en el hipocampo, la amígdala, el tálamo y áreas de asociación auditivas (Mitterschiffthaler et al., 2007, p. 1150; Okuya, 2017). Por su parte, el miedo se asoció con mayor actividad en la circunvolución parahipocampal, la corteza insular y la amígdala (Okuya, 2017).

Por último, referenciar las relaciones entre la emoción y la memoria, ya que se ha señalado la existencia de facilitación memorística asociada a los estímulos musicales positivos. Efectivamente, las piezas musicales que previamente han sido calificadas como muy positivas se reconocen mejor y más rápido a posteriori: la valencia musical parece ser un importante modulador para el rendimiento de la memoria (Altenmüller et al., 2014). Por tanto, las emociones fuertes relacionadas con la experiencia musical facilitan la memorización y la recuperación (Eschrich et al., 2008). Además, las personas con epilepsia intratable médicamente y enfermedad de Alzheimer muestran un rendimiento de memoria relativamente a salvo para la música, aún cuando coexisten trastornos graves de memoria verbal (Samson et al., 2009).

4. DISCUSIÓN

A pesar de los hallazgos expuestos, las implicaciones cerebrales en el procesamiento de la emoción musical aún no son bien comprendidas. Por ejemplo, no está del todo claro –y se está investigando en la actualidad– cómo funciona el cerebro cuando se procesan emocionalmente diferentes estilos musicales (Liu et al., 2020) o si las regiones del cerebro citadas responden de la misma manera independientemente de la fuente emisora de sonido (Sachs et al., 2018).

Igualmente hay que destacar que, hasta el momento, se han utilizado un gran número de enfoques y modelos de investigación para explorar por qué y cómo la música influye sobre los oyentes. Como consecuencia, los resultados aportados no son siempre coherentes. No es de extrañar si se cae en la cuenta de que la investigación sobre emoción en general ya supone un desafío en sí, sobre todo para definir el concepto de emoción de un modo en que la mayor parte de los estudiosos toleren (Eerola y Vouskoski, 2013, p. 307). Por ejemplo, una cuestión básica presente en los estudios de música y emoción ha sido la dualidad entre la posición emotivista y la cognitivista y el debate generado en torno a ello. La primera entiende que la música provoca respuestas en los oyentes y los emociona. En contraposición, el modelo cognitivista mantiene que la música no afecta al ser humano provocándole una emoción, sino que simplemente la música representa emociones que las personas son capaces de reconocer (Krumhansl, 1997, p. 336). Aquí entra en juego el llamado locus de la emoción, término acuñado por Evans y Schubert (2008), que está íntimamente ligado con estas dos posiciones. La posición emotivista guardaría relación con el locus interno, mientras que el hecho de que los sujetos únicamente percibieran estas emociones representadas por la música, referenciaría al locus externo. No obstante, aunque muchos autores apuntan que los diferentes efectos fisiológicos observados con la escucha de música, en general, respaldan la visión emotivista de las emociones musicales (Krumhansl, 1997, p. 336; Roy et al., 2009, p. 37), la abundancia de teorías y modelos sobre la emoción ha dificultado la tarea de investigación. Por ello, todas las investigaciones sobre emoción y música deberían contemplar la diferencia entre ambos locus, indicando qué posicionamiento está presente en las instrucciones dadas a los participantes, ya que la confusión entre ellos puede dar lugar a resultados ambiguos (Evans y Schubert, 2008, pp. 91-92).

Además, también dificulta el estudio de las emociones y la música en un entorno científico la circunstancia de que las respuestas son personales y heterogéneas y dependen de variables individuales difíciles de controlar: socioculturales, históricas, educativas y contextuales, entre otras (Zatorre, 2003, p. 10). Asimismo, estas reacciones pueden estar

sujetas a cambios temporales o afectivos (Moreno Montoya y Flores Cubos, 2008, p. 122). Por tanto, se pueden encontrar respuestas distintas dependiendo del estado en que se encuentre la persona o del momento concreto en que se produzca la escucha. A esta cuestión ha de sumarse igualmente la subjetividad: aunque dos personas admitan que una determinada música les agrada, no es posible saber si sus reacciones son similares.

Por otra parte, cabe mencionar que mientras que las respuestas desagradables en general, como el miedo o la ira, han sido dilatadamente investigadas por la psicología, las de placer –como las que produce la música–, son más difíciles de inducir con otro tipo de estímulos como los visuales. Esto le confiere una supremacía a la música (Koelsch, 2005, p. 412), ya que no sólo puede generar displacer como otros estímulos, sino que además puede infundir emociones muy placenteras. Esta cuestión resulta bondadosa en cuanto a la posibilidad de producir emociones positivas, pero supone un inconveniente porque las reacciones emocionales han sido principalmente estudiadas en relación a las funciones adaptativas, y la música es difícil de explicar desde esta perspectiva ya que no está ligadas directamente a la supervivencia de la especie (Moreno Montoya y Flores Cubos, 2008, p. 122).

Por último, destacar que el hecho mismo de medir empíricamente cómo es la respuesta emocional ya interfiere de por sí en la experiencia (Moreno Montoya y Flores Cubos, 2008, p. 122). No obstante, a pesar de todo ello, "la música es un estímulo muy valioso, válido y fiable para la investigación tanto de las emociones cotidianas como de las producidas en el laboratorio" (Koelsch, 2018, p. 1079).

5. CONCLUSIÓN

La música es, a priori, un estímulo recompensante y placentero en su propia naturaleza. Así, el conjunto de estudios realizados con imagen por resonancia magnética ha demostrado la activación de estructuras tanto límbicas como paralímbicas durante el procesamiento de la música, incluso cuando esta se escucha de forma pasiva, con acceso a los sustratos cerebrales que se asocian a la recompensa y motivación.

6. REFERENCIAS

Albusac-Jorge, M. (2020). La música de Beethoven en la investigación fisiológica: del electrocardiograma a la imagen por resonancia magnética. *Cuadernos de investigación musical*, (11), 216-244. https://doi.org/10.18239/invesmusic.2020.11.11.

Altenmüller, E., Siggel, S., Mohammadi, B., Samii, A., y Münte, T. F. (2014). Play it again, Sam: brain correlates of emotional music recognition. *Frontiers in psychology, 5*, 114. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00114.

Aristóteles (2007). *Política*. Alianza.

Bachorik, J. P. et al. (2009). Emotion in motion: Investigating the time-course of emotional judgments of musical stimuli. *Music Perception, 26* (4), 355-364. https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.4.355.

Balkwill, L. y Thompson, W. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: Psychophysical and cultural cues. *Music Perception, 17* (1), 43-64. https://doi.org/10.2307/40285811.

Baumgartner, T., Esslen, M. y Jäncke, L. (2006a). From emotion perception to emotion experience: Emotions evoked by pictures and classical music. *International Journal of Psychophysiology, 60* (1), 34-43. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2005.04.007.

Baumgartner, T., Lutz, K., Schimidt, C. F. y Jäncke, L. (2006b). The emotional power of music: How music enhances the feeling of affective pictures. *Brain Research, 1075* (1), 151-164. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2005.12.065.

Bigand, E., Filipic, S. y Lalitte, P. (2005). The time course of emotional responses to music. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1060* (1), 2005, 429-537. https://doi.org/10.1196/annals.1360.036.

Blood, A. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 98* (20), 11818-11823. https://doi.org/10.1073/pnas.191355898.

Blood, A., Zatorre, R. J., Bermudez, P. y Evans, A. C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience, 2* (4), 382-387. https://doi.org/10.1038/7299.

Brown, S., Martínez, M. J. y Parsons, L. M. (2004). Passive music listening spontaneously engages limbic and paralimbic systems. *Neuroreport, 15* (13), 2033-2037. https://doi.org/10.1097/00001756-200409150-00008.

Cheung, V. K. M., Harrison, P. M. C., Meyer, L., Pearce, M. T., Haynes, J. D. y Koelsch, S. (2019). Uncertainty and surprise jointly predict musical pleasure and amygdala, hippocampus, and auditory cortex activity. *Current Biology, 29* (23), 4084-4092. https://doi.org/10.1016/j.cub.2019.09.067.

Craig, D. (2005). An exploratory study of physiological changes during "chills" induced by music. *Musicae Scientiae, 9* (2), 273-287. https://doi.org/10.1177/102986490500900207.

Eerola, T. y Vuoskoski. J.K. (2011). A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music. *Psychology of Music, 19* (1), 18-49. https://doi.org/10.1177/0305735610362821.

Eerola, T. y Vuoskoski. J.K. (2013). A Review of music and emotion studies: approaches, emotion models, and stimuli. *Music perception, 30* (3), 307-340. https://doi.org/10.1525/mp.2012.30.3.307.

Eschrich, S., Münte, T. F. y Altenmüller, E. O. (2008). Unforgettable film music: The role of emotion in episodic long-term memory for music. *Bmc Neuroscience, 9*, 48. https://doi.org/10.1186/1471-2202-9-48.

Etkin, A., Büchel, C. y Gross, J. J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nature Reviews Neuroscience, 16* (11), 693-700. https://doi.org/10.1038/nrn4044.

Evans, P. y Schubert, E. (2008). Relationships between expressed and felt emotions in music. *Musicae Scientiae, 12* (1), 75-99. https://doi.org/10.1177/102986490801200105.

Fernández de Molina, A. y Laín Entralgo, P. (1991). *El camino cerebral de la emoción: discurso para la recepción pública del Académico Electo Excmo. Sr. D. Antonio Fernández de Molina y Cañas leído el día 15 de octubre de 1991 y contestación del Académico Numerario Excmo. Sr. D. Pedro Laín Entralgo*. Real Academia Nacional de Medicina.

Gerardi, G. M. y Gerken, L. (1995). The development of affective responses to modality and melodic contour. *Music Perception, 12* (3), 279-290. https://doi.org/10.2307/40286184.

Gregory, A. H., Worrall, L. y Sarge, A. (1996). The development of emotional responses to music in young children. *Motivation and Emotion, 20* (4), 341-348. https://doi.org/10.1007/BF02856522.

Grewe, O., Kopiez, R. y Altenmüller, E. (2009). Chills as an indicator of individual emotional peaks. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1169* (1), 351-354. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04783.x.

Grewe, O., Nagel, F., Kopiez, R. y Altenmüller, E. (2007). Emotions over time: Synchronicity and development of subjective, physiological, and facial affective reactions of music. *Emotion, 7* (4), 774-788. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.774.

Hevner, K. (1935). The affective character of the major and minor modes in music. *The American Journal of Psychology, 47* (1), 103-118. https://doi.org/10.2307/1416710.

Hevner, K. (1936). Experimental studies of the elements of expression in music. *The American Journal of Psychology, 48* (2), 246-268. https://doi.org/10.2307/1415746.

Hevner, K. (1937). The affective value of pitch and tempo in music. *The American Journal of Psychology, 49* (4), 621-630. https://doi.org/10.2307/1416385.

Kastner, M. P. y Crowder, R. (1990). Perception of the major minor distinction. Emotional connotations in young-children. *Music Perception, 8* (2), 189-201. https://doi.org/10.2307/40285496.

Khalfa, S., Peretz, I., Blondin J. P. y Manon, R. (2002). Event-related skin conductance responses to musical emotions in humans. *Neuroscience Letters, 328* (2), 145-149. https://doi.org/10.1016/s0304-3940(02)00462-7.

Kober, H., Barrett, L. F., Joseph, J., Bliss-Moreau, E., Lindquist, K. y Wager, T. D. (2008). Functional grouping and cortical-subcortical interactions in emotion: a meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuroimage, 42* (2), 998-1031. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.03.059.

Koelsch, S. (2005). Investigating emotion with music: neuroscientific approaches. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1060* (1), 412-418. https://doi.org/10.1196/annals.1360.034.

Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences, 14* (3), 131-137. https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.01.002.

Koelsch S. (2018). Investigating the neural encoding of emotion with music. *Neuron, 98* (6), 1075-1079. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2018.04.029.

Koelsch, S. (2020). A coordinate-based meta-analysis of music-evoked emotions. *Neuroimage, 223*, 117350. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117350.

Koelsch, S., Cheung, V. K. M., Jentschke, S. y Haynes, J. D. (2021). Neocortical substrates of feelings evoked with music in the ACC, insula, and somatosensory cortex. *Scientific Reports*, *11*, 10119. https://doi.org/10.1038/s41598-021-89405-y.

Koelsch, S., Fritz, T., Cramon, D. Y. V., Müller, K. y Friederici, A. D. (2006). Investigating emotion with music: An fMRI study. *Human Brain Mapping, 27* (3), 239-250. https://doi.org/10.1002/hbm.20180.

Kolb, B. y Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología humana*. Médica Panamericana.

Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 51* (4), 336-353. https://doi.org/10.1037/1196-1961.51.4.336.

Liu, Y., Tang, Q., Zhao, X., Lu, H., Yuan, G., Wang, G., y Liu, G. (2020). Neural activation of different music styles during emotion-evoking. *Psychology of Music*. https://doi.org/10.1177/0305735620968260.

Maojo, V. (2008). *Cerebro y música: entre la neurociencia, la tecnología y el arte*. EMSE EDAPP.

Menon, V. y Levitin, D. J. (2003). The rewards of music listening: Response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *Neuroimage, 28* (1), 175-185. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.05.053.

Mitterschiffthaler, M. T., Fu, C. H., Dalton, J. A., Andrew, C. M. y Williams, S. C. (2007). A functional MRI study of happy and sad affective states induced by classical music. *Human Brain Mapping, 28* (11), 2007, 1150-1162. https://doi.org/10.1002/hbm.20337.

Moreno Montoya, M., De Pablo, J. M., Caminero, A. Á. y Sánchez Santed, F. (2008). Biología evolucionista de la música. En D. Alonso Cánovas, Á. F. Estévez y F. Sánchez-Santed (Eds.), *El cerebro musical* (pp. 37-71). Editorial de la Universidad de Almería.

Moreno Montoya, M. y Flores Cubos, P. (2008). Música y emoción. En D. Alonso Cánovas, Á. F. Estévez y F. Sánchez-Santed (Eds.), *El cerebro musical* (pp. 121-137). Editorial de la Universidad de Almería.

Myers, D. G. (2005). *Psicología*. Médica Panamericana.

Okuya, T. (2017). Investigating the type and strength of emotion with music: An fMRI study. *Acoustical Science and Technology, 38* (3), 120-127. https://doi.org/10.1250/ast.38.120.

Palacios Sanz, J. I. (2001). El concepto de musicoterapia a través de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (42), 19-31.

Peretz, I., Gagnon, L. y Bouchard, B. (1998). Music and emotion: Perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage. *Cognition, 68* (2), 111-141. https://doi.org/10.1016/s0010-0277(98)00043-2.

Peretz, I. y Sloboda, J. (2005). Part VII: Music and the emotional brain. Introduction. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1060* (1), 409-411. https://doi.org/10.1196/annals.1360.067.

Roy, M., Mailhot, J. P., Gosselin, N., Paquette, S. y Peretz, I. (2009). Modulation of the startle reflex by pleasant and unpleasant music. *International Journal of Psychophysiology, 71* (1), 37-42. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.07.010.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology, 39* (6), 1161–1178. https://doi.org/10.1037/h0077714.

Sachs, M. E., Habibi, A., Damasio, A. y Kaplan, J. T. (2018). Decoding the neural signatures of emotions expressed through sound. *Neuroimage, 174*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.02.058.

Salimpoor, V., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. y Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience, 14* (2), 257-355. https://doi.org/10.1038/nn.2726.

Sammler, D., Grigutsch, M., Fritz, T. y Koelsch, S. (1997). Music and emotion: Electrophysiological correlates of the processing of pleasant and unpleasant music. *Psychophysiology, 44* (2), 293-304. https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2007.00497.x.

Samson, S., Dellacherie, D. y Platel, H. (2009). Emotional power of music in patients with memory disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1169* (1), 245-255. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04555.x.

Schaefer, H. E. (2017). Music-evoked emotions: Current studies. *Frontiers in Neuroscience, 11*, 600. https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00600.

Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de neurología, 52* (1), 45-55. https://doi.org/10.33588/rn.5201.2010578.

Zatorre, R. J. (2003). Music and the brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *999* (1), 4-14. https://doi.org/10.1196/annals.1284.001.

EL EFECTO DE INDUCIR UNA EMOCIÓN EN LA VOZ DE CANTANTES PROFESIONALES: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

MANUELA DEL CAÑO ESPINEL
Universidad de Valladolid

CARLOS GUTIERREZ CAJARAVILLE
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la música está estrechamente entrelazada al entendimiento de las emociones. Desde los griegos que afirmaban que la música moldea el espíritu de los hombres, asociando sus modos a un sentimiento o emoción (Whitfield, 2010) pasando por la *teoría de los afectos* en el periodo Barroco donde estructuras concretas codifican las emociones para conmover las pasiones. Llegando al Clasicismo y el Romanticismo donde la música sirve a los compositores para plasmar su alma en una partitura (Fubini, 2005). Incluso la ruptura con la tonalidad en la música del siglo XX no supuso su separación de la emoción (Fulcher, 2001; Schönberg, 1958) demostrando la naturaleza intrínseca de esta relación.

La voz cantada tiene un lugar especial dentro de este desarrollo expresivo por ser el único instrumento que, junto a su capacidad musical, puede además declamar un texto. La voz ha fascinado a filósofos, científicos y músicos como Aristóteles referenciando la ubicación del habla y la respiración, Leonardo da Vinci en sus estudios anatómicos, o Manuel García inventor del laringoscopio y creador de uno de los tratados de canto de referencia. Schönberg y su *Sprechgesang*, Berio y su *Sequenza III* o Xenakis en *Nuits*, son ejemplos de experimentos que pretendían llevar la voz hasta los límites en la búsqueda de su poder evocador emocional.

> "La voz conlleva siempre un exceso de connotaciones, sea lo que sea que esté haciendo. Desde el más grosero de los ruidos hasta el más delicado canto, la voz siempre significa algo, siempre refiere más allá de sí misma y crea una gran variedad de asociaciones" L. Berio.

La ciencia también ha encontrado, en la búsqueda de las conexiones entre la música y las emociones, un interesante campo de investigación nadando entre corrientes empiristas, racionalistas y sociológicas; pasando de un análisis elemental de la música (igual que se aísla una neurona para comprender su funcionamiento como base sobre la que cimentar el entendimiento del cerebro) a un enfoque holístico.

Desde la segunda mitad del siglo pasado disciplinas como la psicología moderna, la informática y la neurociencia se han puesto al servicio del estudio de la percepción de las emociones a través de la comprensión de los mecanismos fisiológicos que se ponen en funcionamiento y utilizando la música como un excelente estimulador emocional. Primeros estudios como el que analizaba la preferencia de diferentes melodías en función del estado de ánimo (Konecni, 2010) dieron paso, con el desarrollo de técnicas como la neuro-imagen, ha trabajos para determinar las áreas cerebrales involucradas en la actividad musical (Janata, 2002). Estudios analíticos han encontrado relaciones entre la escucha de cierta música y los niveles de prolactina en sangre o de dopamina en las zonas cerebrales asociadas al sistema de recompensa (Salimpoor, 2011; Blood y Zatorre, 2001). Estos y otros muchos experimentos confluyen en que el placer evocado por la música parece estar asociado a la activación de una red de recompensas filogenéticamente antigua que tiene como centro estructural y funcional la amígdala; que modula y regula los mecanismos que inician, mantienen y terminar una emoción. Pero la música también actúa a otros niveles como, por ejemplo, activando la región del hipocampo. La música nos "infecta" a través de nuestro sistema de detección de movimiento, el sentido del oído (Kraus y Canlon, 2012) y llega hasta el centro de nuestro cerebro aprovechando un canal directo que este tiene hacia nuestro sistema más primitivo de supervivencia relacionado con la memoria, control de emociones primarias y conducta.

La música juega con los sistemas que generan recompensa ante el control de lo esperado y la activación del estado de alerta ante una

resolución imprevista. Esto es lo que se conoce como tensión musical y es la base sobre la que se ha construido la música occidental: la acumulación, el cumplimiento y la violación de unas reglas. Toda esta explosión de estímulos hace que la música sea un código único, un transporte directo a las emociones más internas e irracionales, que ningún otro sistema de comunicación es capaz de emular.

La producción vocálica requiere de la intervención coordinada de varios sistemas: el respiratorio, el fonatorio, el de la resonancia, el postural, el auditivo, el endocrino, y el emocional. Una precisa coreografía de alrededor de 100 músculos en sintonía, sin contar con el sistema respiratorio (Dichter, 2018). El control inconsciente, asociado a la intencionalidad de una transmisión emocional, de la tensión de estos músculos nos permite variar los parámetros acústicos de la voz.

Las investigaciones sobre la expresión de las emociones a través de la voz se han centrado en encontrar los marcadores acústicos que definen cada emoción. Se han encontrado diferencias entre los mecanismos fisiológicos involucrados en la emoción real frente a la emoción actuada, por lo que es importante tenerlo en cuenta a la hora de trabajar con las emociones y la voz (Johnstone, 1999). En la voz hablada la variabilidad de parámetros es muy alta dado que personas de diferentes sexos y edades pueden utilizar una misma entonación con la misma función lingüística, pero en diferentes frecuencias. Incluso una misma persona puede variar la frecuencia de su entonación dependiendo de la carga emocional a transmitir (Anikin, 2018). El tempo o ritmo de pronunciación también se ve influido por el estado emocional del hablante. En música, por el contrario, las notas tienen unas frecuencias fijas al igual que un tempo más delimitado. Es por esto que trabajar con la voz cantada puede permitir determinar correlaciones mucho más específicas entre los parámetros acústicos y las emociones al poder mantener constantes y controlables algunos de los parámetros sin perder con ello la capacidad de transmisión emocional. (Coutinho, 2014).

Una emoción se transmite de manera similar a través del habla o del canto en cuanto a muchos de los parámetros acústicos asociados (Livingstone, 2013) pero no se percibe con la misma intensidad. Los estudios de neuroimagen sugieren que la percepción del canto es diferente

de la percepción del habla, ya que el canto evoca activaciones más fuertes en las regiones subcorticales que están asociadas con el procesamiento emocional (Kreutz et al., 2012).

El canto lírico implica un compromiso técnico-motor y emocional para comunicar los aspectos artísticos, emocionales y semánticos de una canción. Una estricta regulación del tono, la métrica y el ritmo, así como una mayor intensidad de sonido y rango vocal, vibrato y una expresión dramática de emoción. Todo esto con el objetivo final de la transmisión de la emoción (Scherer, 2013; 2017).

Si la emoción puede inferirse correctamente desde la voz entonces cabe pensar que las emociones afecten de manera diferencial a los mecanismos de vocalización y, en consecuencia, produzcan diferencias demostrables en el patrón acústico de las ondas del sonido resultante (Bachorowski, 2003). En los últimos años se han producido avances en las técnicas de análisis de la voz acústica digital sobre el patrón de parámetros acústicos de la voz (Gaminde, 2015).

Por lo tanto, el **objetivo** de este estudio preliminar se centra en poner en práctica un experimento piloto y realizar unas primeras medidas no estadísticas que nos permitan determinar si la emoción del cantante altera los parámetros acústicos implicados en la transmisión emocional: la frecuencia fundamental (F0), los formantes F1 y F2, el vibrato y los armónicos (Juslin et al., 2001; 2003;2015; 2008; 2010; Johnstone, 2000; López, 2016).

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

- Diseñar y validar un procedimiento experimental que permita analizar en qué medida una emoción inducida modifica los parámetros acústicos en los registros vocales en el canto lírico.

2.2. OBJETIVOS específicos

- Diseñar el procedimiento experimental y comprobar la viabilidad del mismo y su repetitividad.

- Analizar en los registros vocálicos de una nota el efecto de la inducción emocional y su efectividad en el tiempo.
- Analizar en los registros vocálicos de una nota, si la inducción congruente de emociones modifica los parámetros acústicos.
- Analizar en los registros vocálicos de una nota, si la inducción no-congruente de emociones modifica los parámetros acústicos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Participantes

Se contó con la colaboración de 3 cantantes líricas profesionales de alto nivel con tesitura de soprano. Las tres cumplían dos criterios fundamentales: no presentar trastornos emocionales y no tener ningún tipo de patología vocal.

3.2 Herramientas psicológicas

- Cuestionario de afecto positivo y negativo PANAS (Positive and Negative Affect Schedule; Watson et al., 1988), en la versión adaptada por Sandin, Chorot, Lostao, Joiner, Santed, y Valiente (1999).
- Inventario de Depresión de Beck II (BDI-II: (Beck et al., 1996: adaptación de Sanz et al., 2011)
- Cuestionario para evaluar la emoción percibida. Escala Emocional de Música de Ginebra (GEMS-45) (Zentner et al., 2008).

3.3 Fragmentos musicales

Se seleccionaron dos piezas musicales: “El tralalá y el punteado” como obra alegre y “la maja dolorosa” como obra triste. Ambas pertenecientes a la “Colección de tonadillas en estilo antiguo” de Enrique Granados sobre textos de Fernando Periquet. Fueron escritas en 1912 dentro de la estética de vuelta al nacionalismo musical basada en la estilización del

canto popular y en el idioma materno de las tres cantantes, su idioma emocional más básico.

La temática está tomada del mundo visual de los cuadros de escenas castizas de "majos y majas" pintados por Francisco de Goya, responde en cada obra a una suerte de sentimiento único.

Están escritas en un estilo que el autor define como "clásico", con una enorme austeridad de medios pianísticos y vocales que las dota de una "esencialidad emocional" (Perandones, M.(2009*)*.

ALEGRÍA	TRISTEZA
El tralalá y el punteado"	"La maja dolorosa"
Música: Enrique Granados Texto: Fernando Periquet	Música: Enrique Granados Texto: Fernando Periquet
Es en balde majo mío Que sigas hablando, Pues hay cosas que contesto yo, Siempre cantando. Tralalá. Por más que preguntes tanto, Tralalá, En mi no causas quebranto, Ni yo he de salir de mi canto. Tralalá.	¡ Ay majo de mi vida No, no, tú no has muerto! ¿Acaso yo existiese Si fuera eso cierto? ¡Quiero loca Besar tu boca! Quiero segura Gozar más de tu ventura. ¡Ay, de tu ventura!

Se realizó una grabación del acompañamiento de dichas obras para que las interpretaciones de las tres cantantes mantuvieran cierta homogeneidad que facilitara la comparativa entre las diferentes condiciones.

3.4 Equipo de grabación

Para obtener grabaciones con una calidad óptima se siguieron las recomendaciones de Barsties y de Bolt (2015): 1) micrófonos de condensador, preferiblemente de diadema, 2) cardioides, 3) con un rango de frecuencia entre 20-20000 Hz, 4) que presenten una frecuencia de respuesta plana con una desviación máxima de 2 dB, 5) un nivel de ruido equivalente menor o igual a 25 dB(A), 6) un nivel máximo de presión sonora igual o superior 126 dB SPL para un factor de distorsión no lineal del 3%, y 7) una alta sensibilidad, con un mínimo de -60 dB.

3.5 Análisis acústico

PRAAT es un programa de cómputo para analizar el canto mediante una serie de técnicas de procesamiento digital de señales. Este programa realiza dos procesos principales: la digitalización de la señal de audio y el análisis espectral de la señal digitalizada. Una vez extraído el espectro vocal se encarga de detectar los picos espectrales y permite analizar de manera no estadística diferentes parámetros acústicos (Batalla, 2014; Droguett, 2017).

3.6 Programa de inducción emocional

Para llevar a cabo la inducción emocional se utilizaron diferentes fragmentos de películas utilizados en el estudio Megías, et al. (2011). Se eligieron aquellos fragmentos más representativos y efectivos para inducir las emociones señaladas.

3.7 Condiciones experimentales

Se establecieron una serie de condiciones combinatorias entre la emoción de los fragmentos musicales (triste, alegre) y las condiciones de inducción (sin inducción, congruente y no congruente). La misma connotación emocional potencia el efecto del estado emocional. La última condición, la inducción emocional no congruente, permite determinar si el efecto es debido a cualquier manipulación emocional o si es dependiente del tipo de la emoción respecto al de la obra.

***TABLA 1**. Condiciones experimentales*

	Sin inducción No inducción / Fragmento	Congruente Inducción / Fragmento	No Congruente Inducción / Fragmento
Condición A	--- / Triste	Tristeza / Triste	Alegría / Triste
Condición B	--- / Alegre	Alegría / Alegre	Tristeza/ Alegre

3.8 Procedimiento experimental

La grabación de cada soprano se realizó en una sesión dividida en dos partes, una para cada emoción. Cada parte comenzó con la fase sin

inducción y, tras un periodo de "limpieza" (común a cada transición entre fases), se continuó con la condición congruente. En último lugar se realizó la grabación de la condición incongruente. Entre cada condición se esperó alrededor de una hora para evitar contaminaciones entre las diferentes inducciones (periodo de "limpieza"). Al comienzo de cada grabación se realizó un control de su estado emocional y una preparación previa sobre la obra a interpretar.

***TABLA 2**. Esquema del horario de grabación para cada cantante*

HORA	Inducción/Emoción
10:30-11:00	GRABACION 0-Triste
11:00-11:30	INDUCCIÓN Triste
11:30-12:00	GRABACIÓN Triste-Triste
12:00-12:30	
12:30-13:00	INDUCCIÓN Alegre
13:00-13:30	GRABACIÓN Alegre-Triste
13:30-14:00	
14:00-14:30	
14:30-15:00	
15:00-15:30	GRABACION 0-Alegre
15:30-16:00	INDUCCIÓN Alegre
16:00-16:30	GRABACIÓN Alegre-Alegre
16:30-17:00	
17:00-17:30	INDUCCIÓN Triste
17:30-18:00	GRABACIÓN Triste-Alegre

4. RESULTADOS

Como primera aproximación nos centramos en el análisis no estadístico de la vibración de la voz durante una nota tenida en búsqueda de variaciones entre las diferentes emociones. Para ello estudiamos particiones de la señal de la voz cantada de una duración de entre 1 y 2 segundos donde se mantiene la misma nota y comparando una misma vocal. De

toda la duración de cada pieza musical seleccionamos la última vocal de una palabra del texto que tuviera relación con la emoción de estudio y que estuviera asociada a una nota de larga duración. En concreto se estudiaron los parámetros acústicos de la o final de la palabra muerto en la obra triste y de la o final de la palaba cantando en la obra alegre.

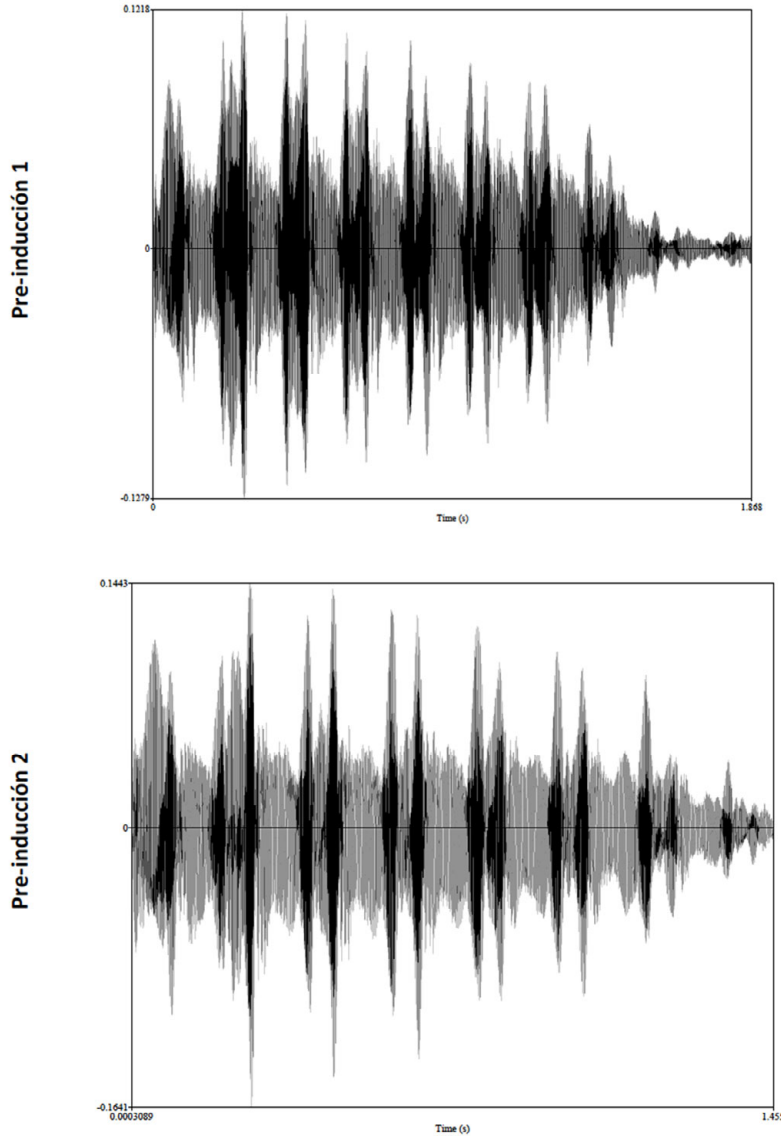
Comenzamos analizando las grabaciones de dos repeticiones de una misma cantante en las tres condiciones (*sin inducción, tras inducción congruente y tras inducción incongruente)* con el objetivo de comprobar la repetitividad de cada interpretación y poder determinar el nivel de ruido respecto a las variaciones debidas a las diferentes condiciones experimentales. Dichas repeticiones se realizaron de manera consecutiva sin tiempo de espera entre ella para evitar distracciones o relajamientos en las cantantes. Tras esta comprobación comparamos las interpretaciones en las diferentes condiciones con el fin de determinar los parámetros alterados por las diferentes inducciones emocionales.

Se analizaron los siguientes parámetros:

- Evolución temporal de la señal: intensidad de la señal en función del tiempo.
- Espectro frecuencial de la señal: intensidad de la señal en función de la frecuencia.
- Pitch: frecuencia fundamental del espectro frecuencial de la voz, en este caso, mientras se canta una nota mantenida.
- Formantes: frecuencias naturales del tracto vocal que permiten distinguir los sonidos del habla, principalmente las vocales.
- Espectrograma: resultado de calcular el espectro de una señal en función del tiempo. Gráfica tridimensional que representa la energía del contenido frecuencial de la señal a lo largo del tiempo donde las formantes se representan por franjas horizontales y los valores de la amplitud de la señal en función de la frecuencia se presentan en tonalidades de color gris en sentido vertical.

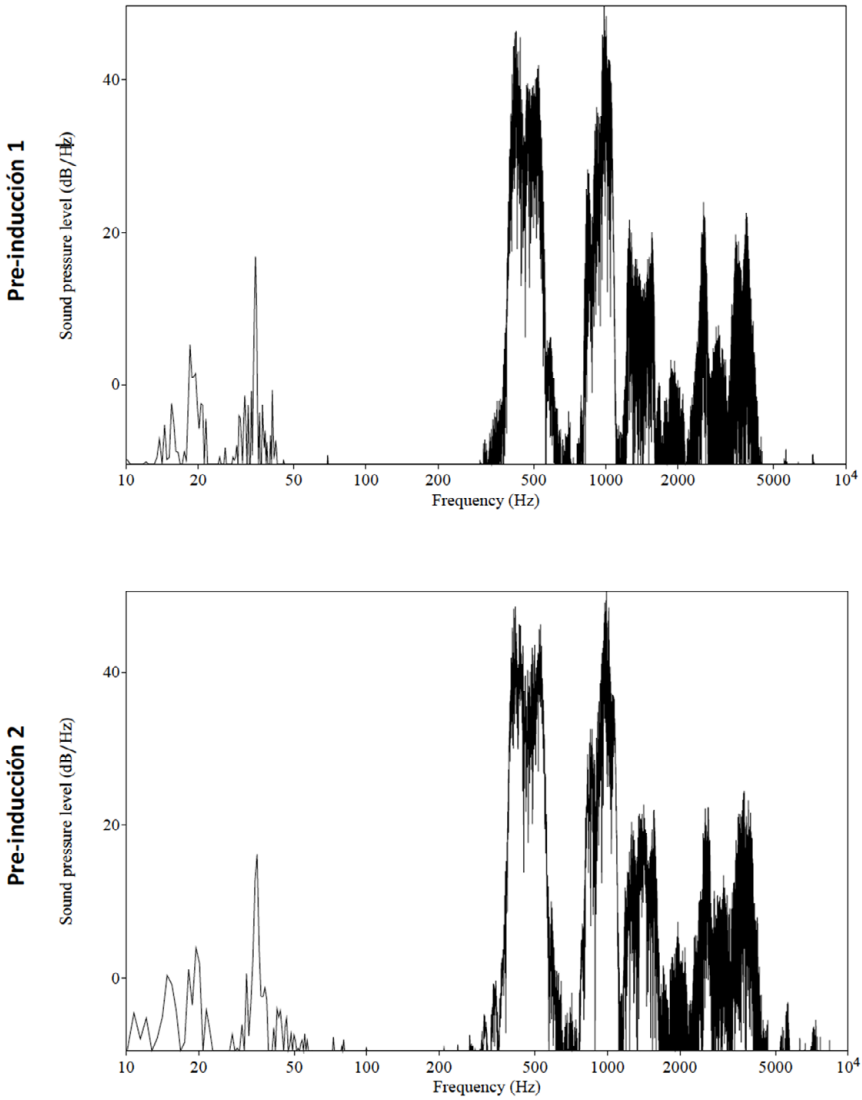
4.1 Comparación de las grabaciones 1 y 2 en la condición *Obra triste sin inducción* del final de la palabra "muerto" por Eugenia Boix

4.1.1 Evolución temporal



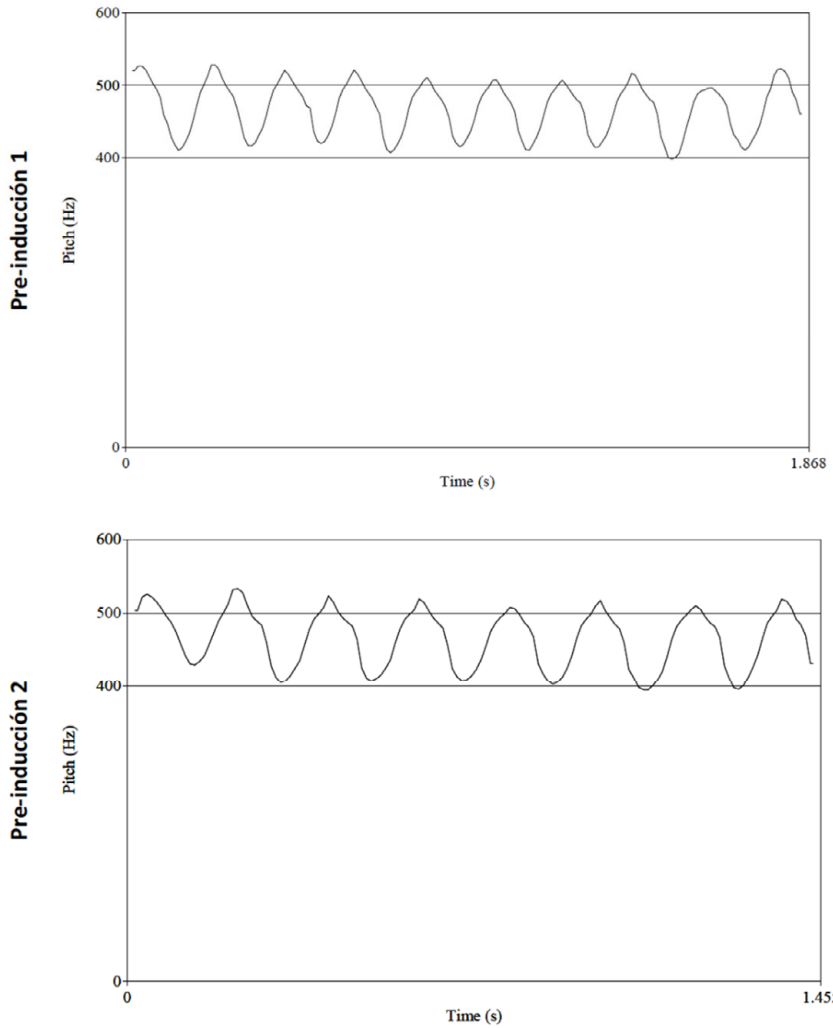
Se observan variaciones en la duración de la nota seleccionada entre las repeticiones. Es más larga en la primera repetición que en la segunda.

4.1.2 Espectro frecuencial:



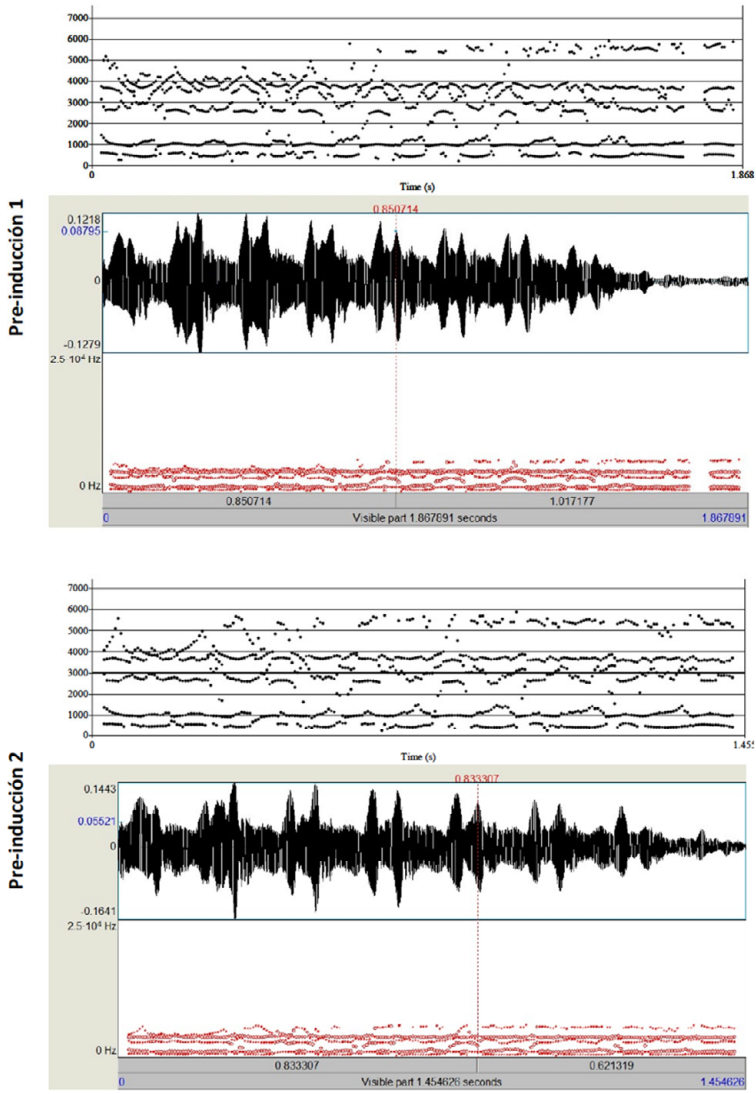
El espectro frecuencial de la nota cantada es muy similar en ambos casos.

4.1.3 Pitch (afinación)



La frecuencia fundamental emitida en ambos casos es muy parecida, 408.2 Hz en el primer caso y 414.7 Hz en el segundo.

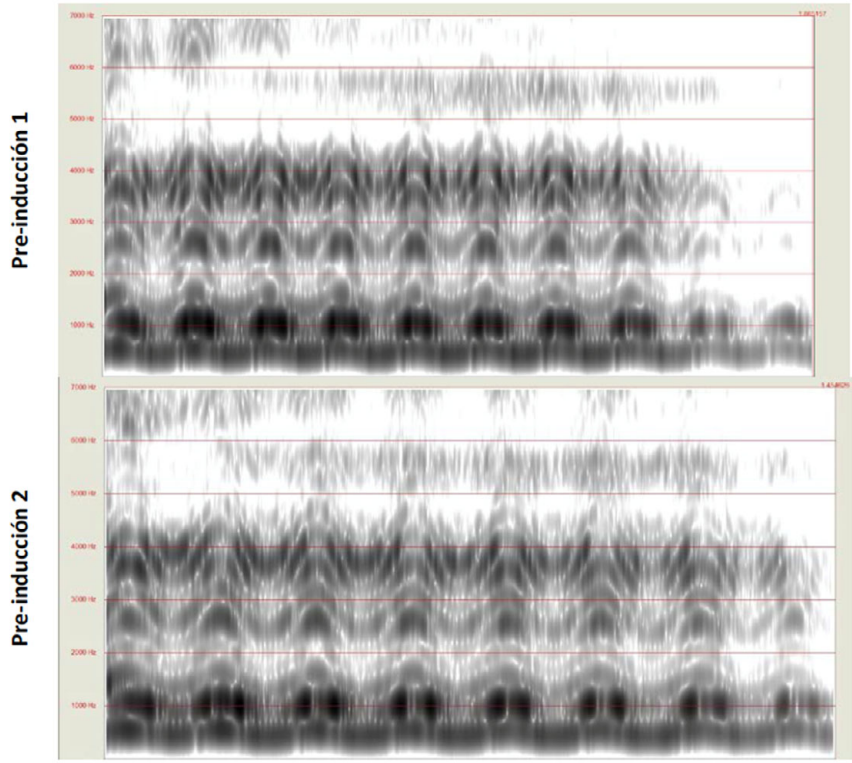
4.1.4 Formantes



	Tiempo (s)	F1 (Hz)	F2 (Hz)	F3 (Hz)	F4 (Hz)
Pre-inducción 1	0.850714	973.67	2428.13	3235.69	3866.13
Pre-inducción 2	0.833307	970.66	2148.72	3051.21	3828.96

Aunque se observan variaciones, los resultados obtenidos muestran bastante repetitividad entre las dos interpretaciones bajo las mismas condiciones.

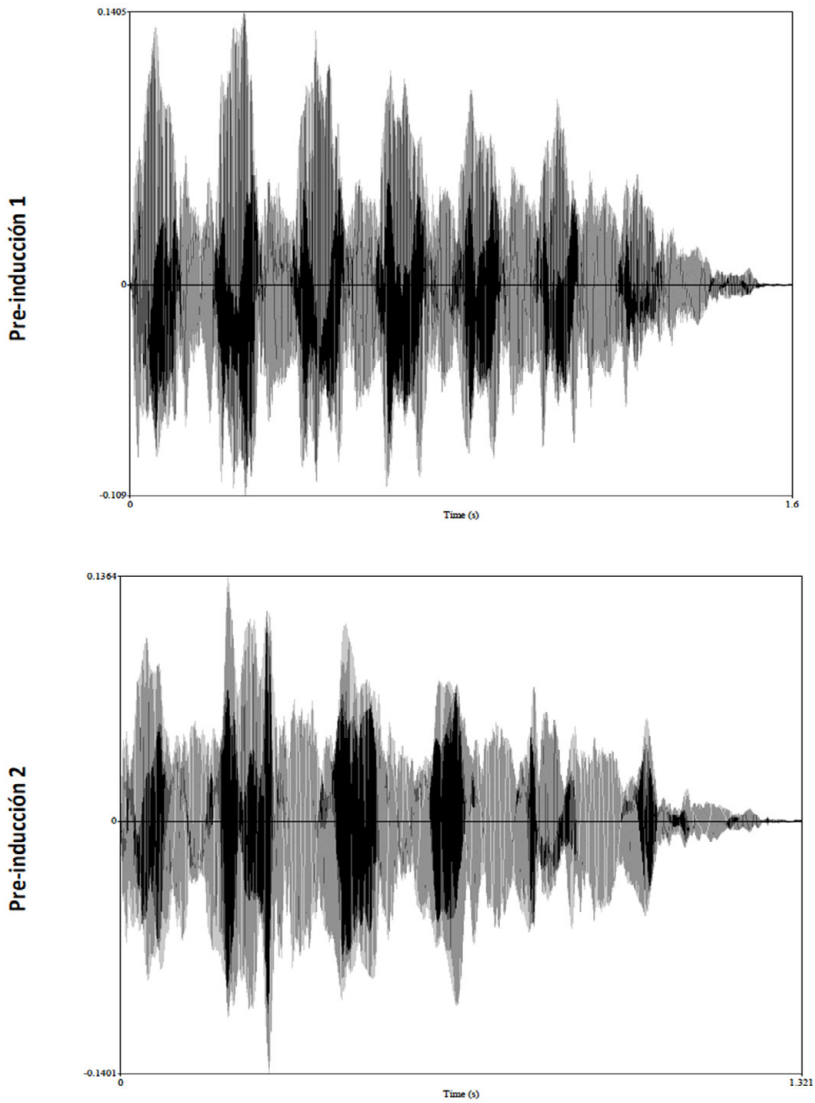
4.1.5 Espectrograma:



Podemos ver de forma gráfica que los formantes son similares por debajo de 3000 Hz, diferenciándose más en los 4000 Hz donde los pertenecientes a la primera repetición tienen más intensidad.

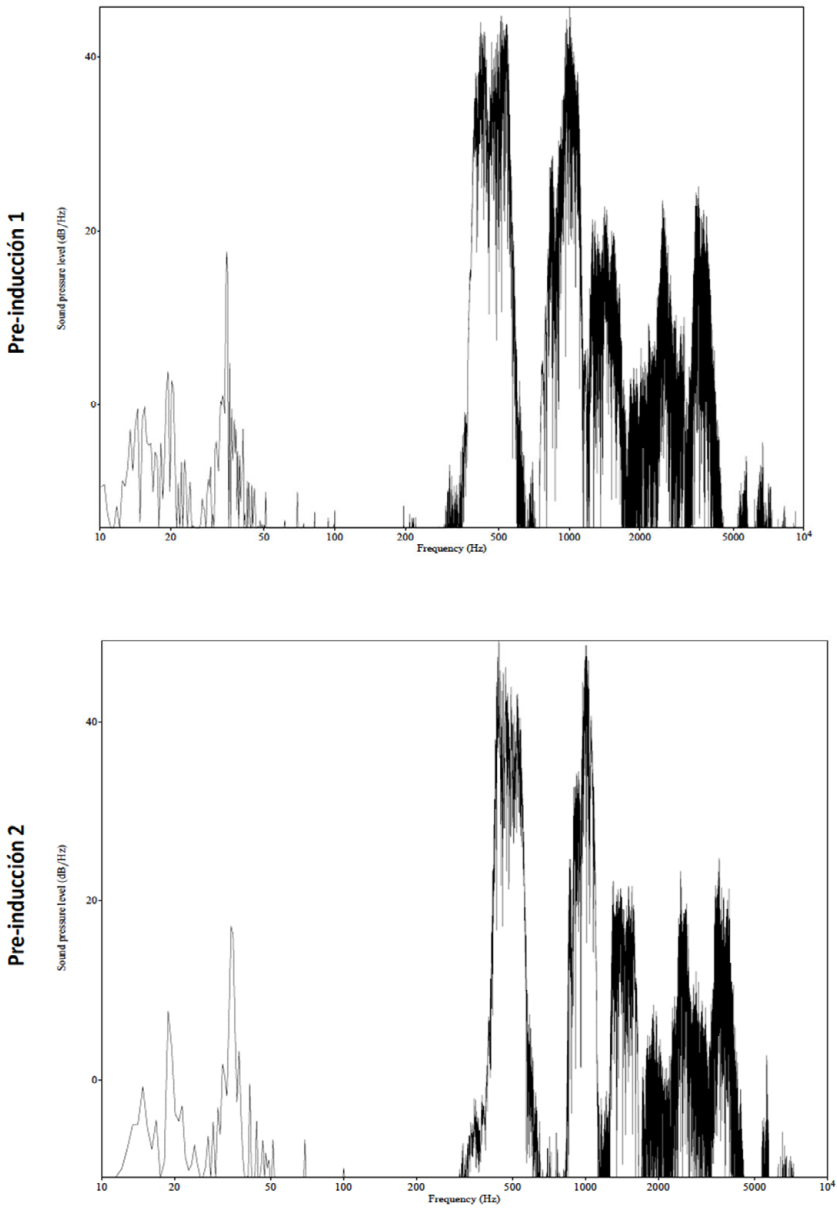
4.2 Comparación de las grabaciones 1 y 2 en la condición obra triste con inducción congruente del final de la palabra "muerto" por Eugenia Boix.

4.2.1 Evolución temporal



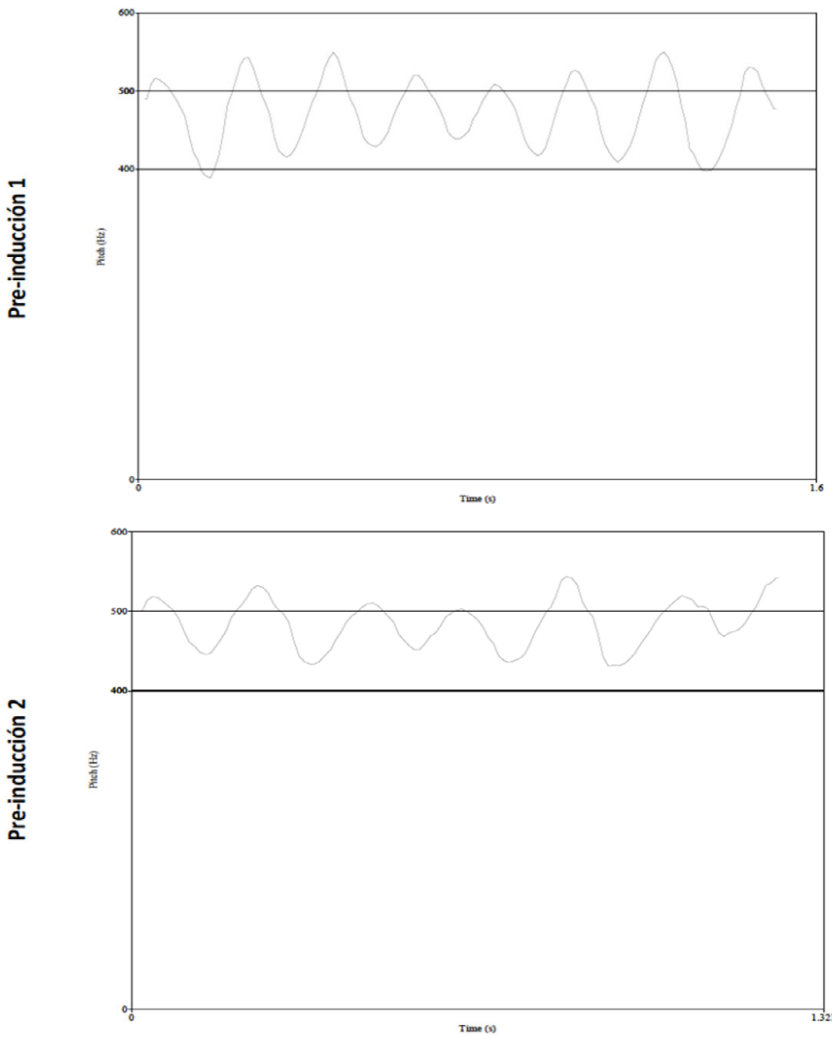
La duración del mismo tramo en esta condición también es más larga en la primera repetición que en la segunda. La huella temporal muestra más diferencias.

4.2.2 Espectro frecuencial.



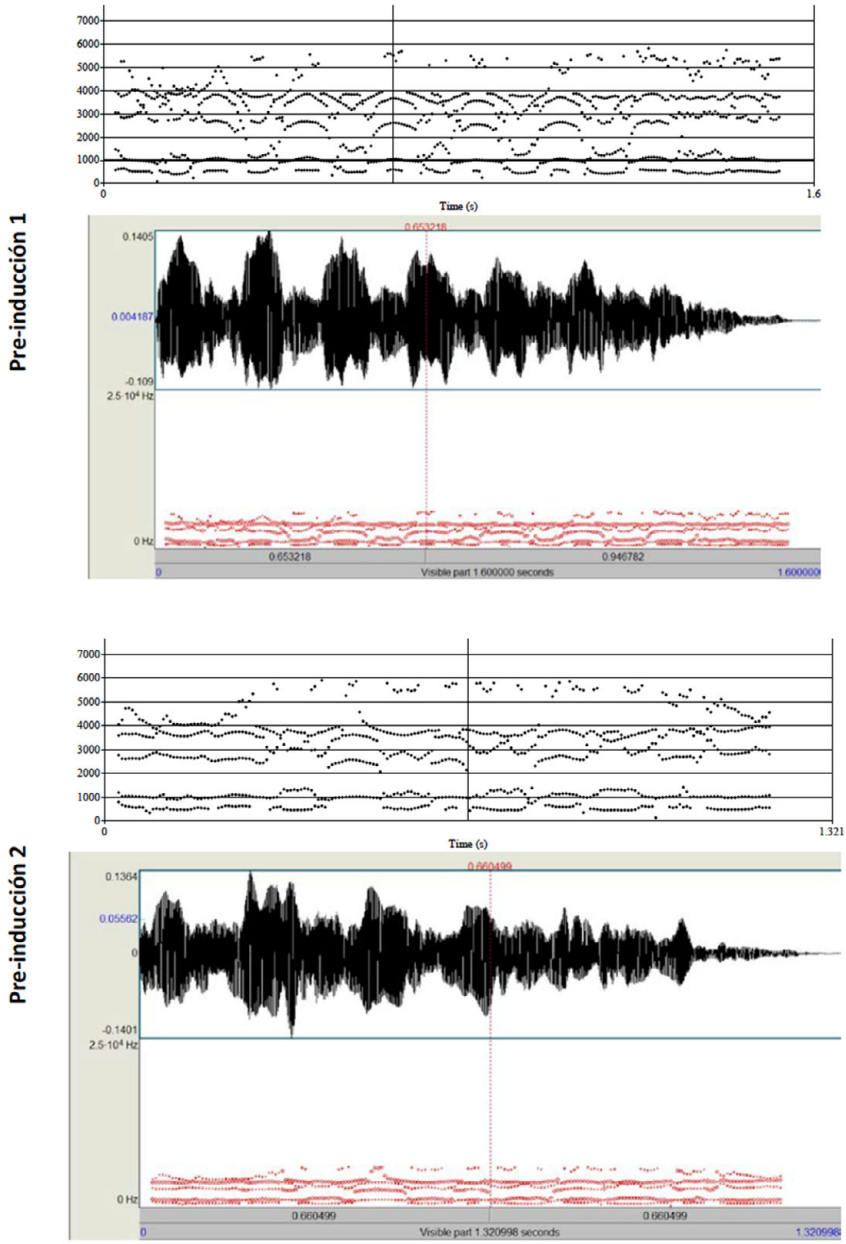
Aunque los espectros frecuenciales muestran un patrón similar se observan más variaciones entre ellos que entre los de la condición sin inducción (el segundo armónico es más alto en la primera repetición que en la segunda).

4.2.3 Pich (afinación)



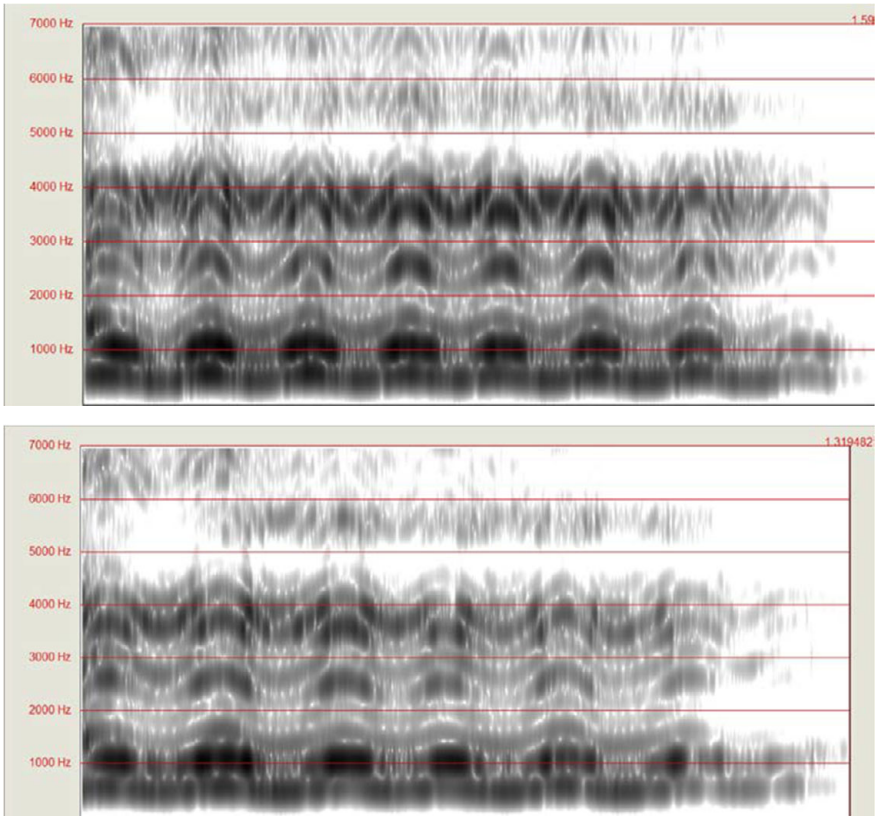
Aunque parecidas, las frecuencias fundamentales también muestran mayor variabilidad en esta condición respecto a la no inducción: 455.9 Hz en el primer caso y 436.2 Hz en el segundo.

4.2.4 Formantes



La variabilidad de la huella temporal complica la comparativa entre estas dos gráficas.

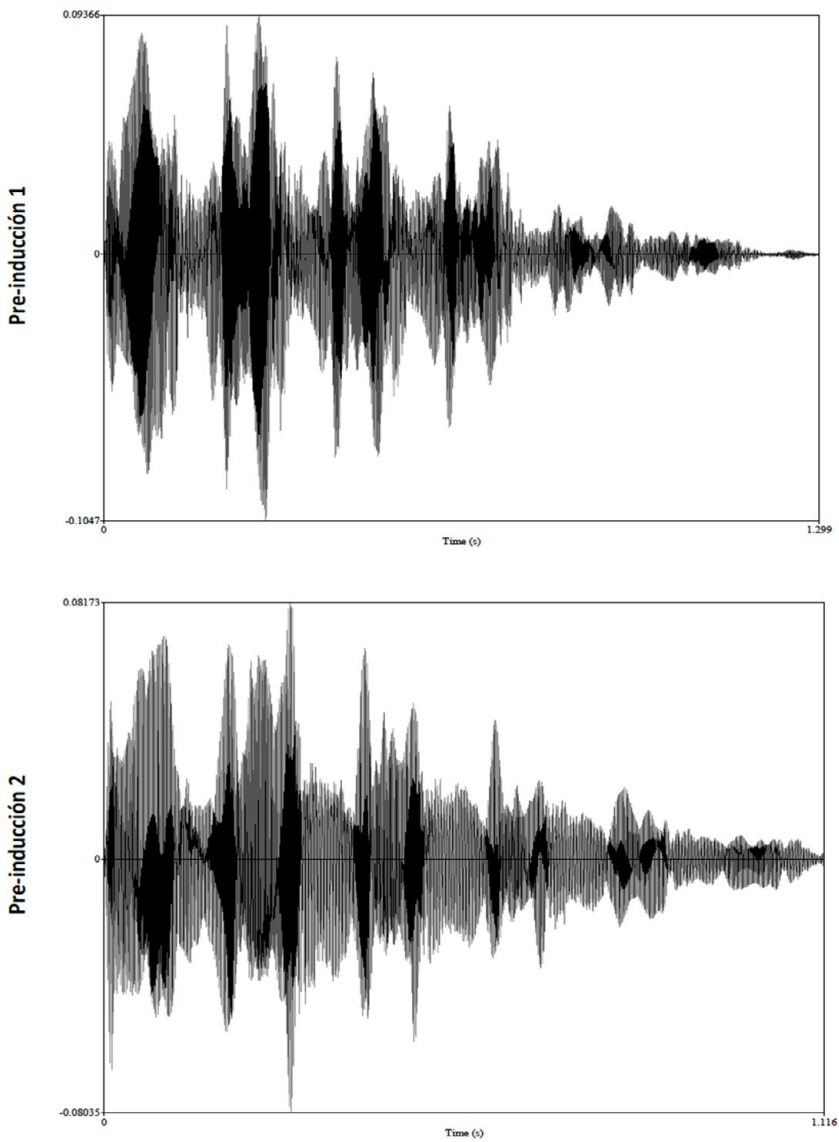
4.2.5 Espectrograma



Los espectrogramas confirman una mayor variabilidad entre las dos repeticiones ante una inducción emocional.

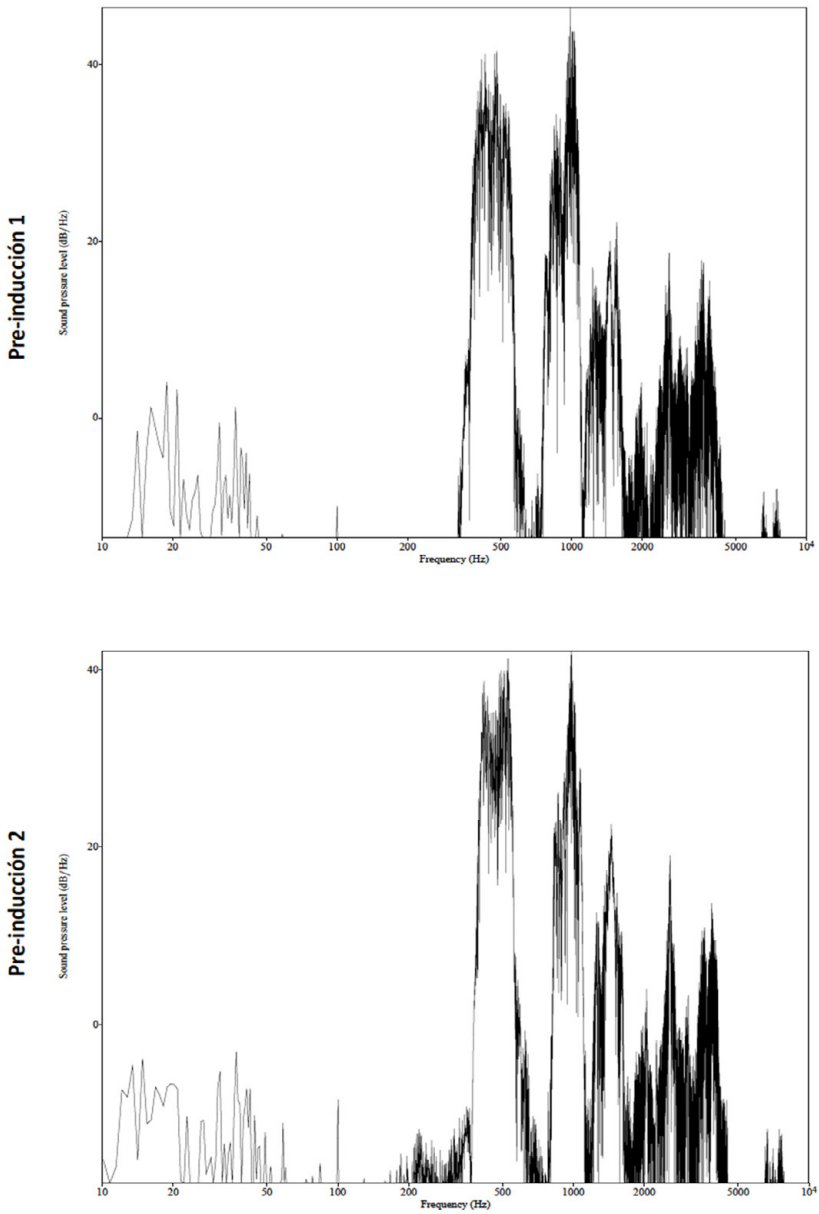
4.3 Comparación de las grabaciones 1 y 2 en la condición obra triste con inducción incongruente del final de la palabra "muerto" por Eugenia Boix.

4.3.1 Evolución temporal



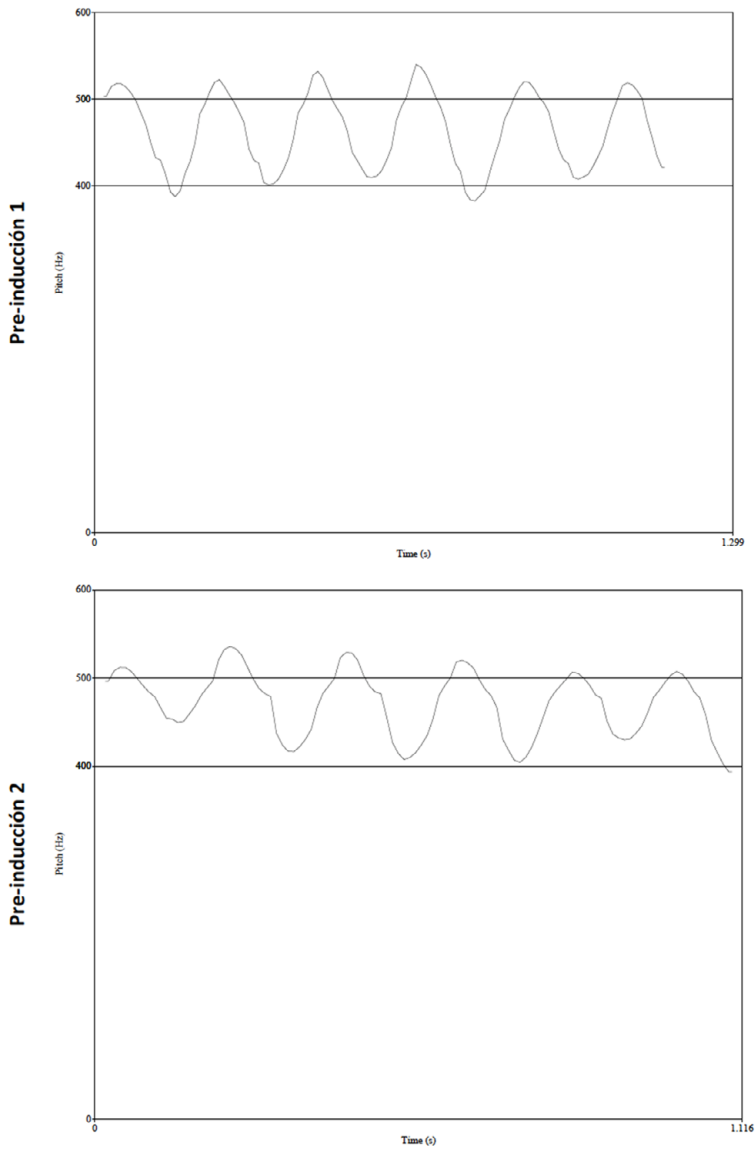
Aunque hay cierta similitud se pueden observar diferencias significativas entre ambas interpretaciones.

4.3.2 Espectro frecuencial



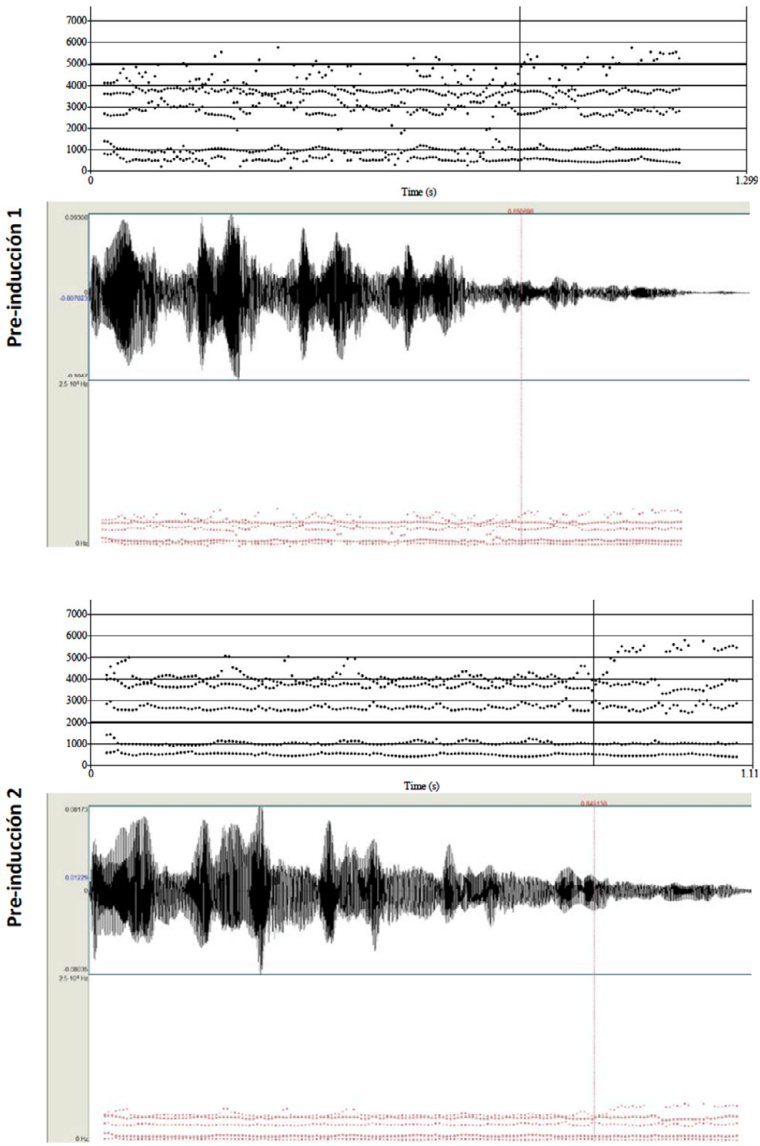
El espectro frecuencial coincide a partir de 1500 Hz, pero se observan diferencias importantes en los primeros armónicos.

4.3.3 Pitch



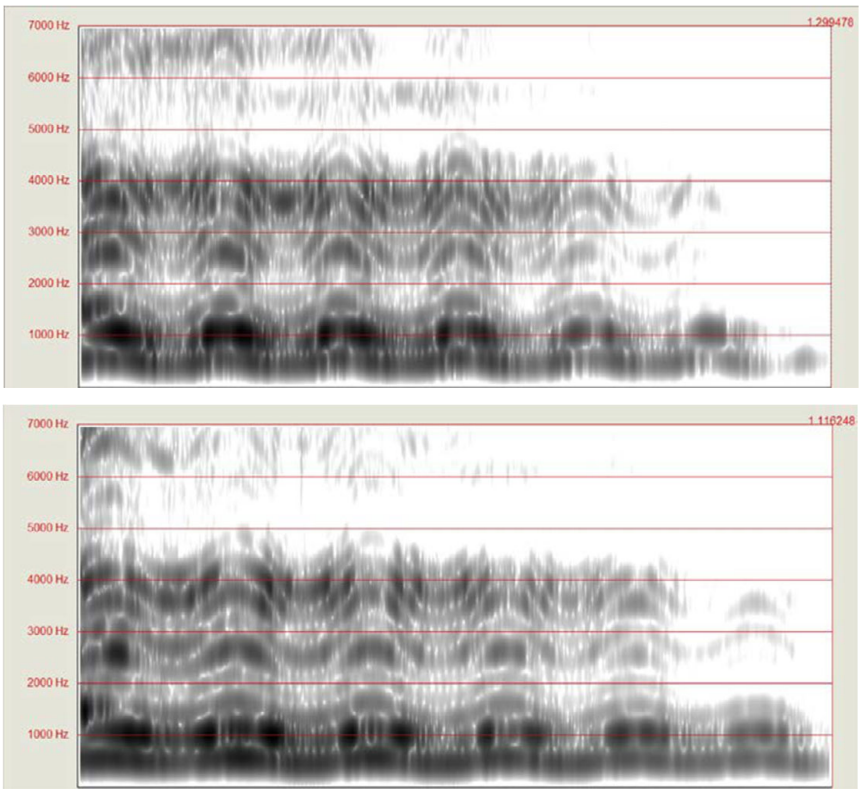
Estos gráficos corroboran lo visto en el análisis frecuencial: la frecuencia fundamental es diferente entre las dos interpretaciones. La frecuencia fundamental en la primera interpretación es de 446.4 Hz y en el segundo caso es de 406.1 Hz en el segundo.

4.3.4 Formantes



La variabilidad de la huella temporal complica la comparativa entre estos dos resultados.

4.3.5 Espectrograma



En el espectrograma se confirman las conclusiones del análisis espectral: diferencias en la intensidad de algunos armónicos.

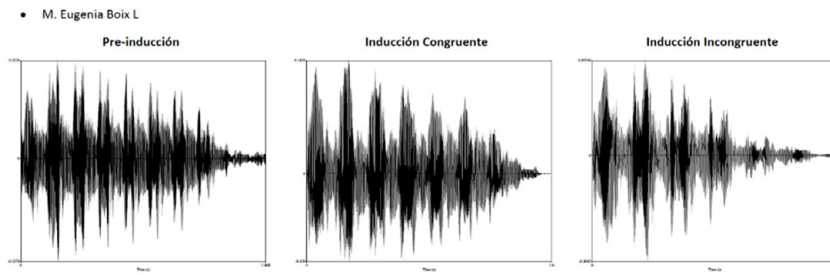
Todos estos datos muestran cierta variabilidad en las interpretaciones a pesar de ser la misma obra, la misma emoción inducida y el mismo acompañamiento. Esta variabilidad es mínima en la condición de no inducción, pero bastante acentuada ante la influencia de una inducción emocional.

Estas observaciones indican la necesidad de unos resultados experimentales de una robusta significación estadística y de un tamaño de muestra elevado. Sin embargo, también confirman la efectividad de la inducción emocional al producirse una inestabilidad técnica en la cantante y de un efecto de dicha inducción dependiente del tiempo. Muy posiblemente los cambios observados entre las dos repeticiones sean debidos a la pérdida del efecto de la inducción emocional con el tiempo

dado que las dos repeticiones se realizaron secuencialmente tras una única inducción al comienzo de la grabación. Esto señala también la necesaria inmediatez de la grabación tras la inducción y la necesidad de un procedimiento experimental muy controlado y repetitivo para cada grabación.

4.4 Comparación de las grabaciones de las diferentes condiciones para la obra triste del final de la palabra "muerto" por las tres sopranos.

4.4.1 Evolución temporal



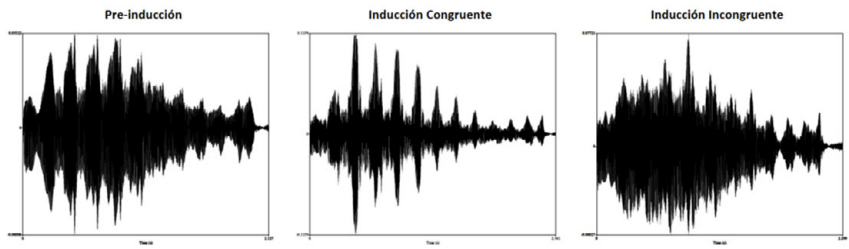
En las grabaciones de Eugenia Boix podemos observar varias diferencias en la evolución temporal.

En la condición de no inducción la articulación es mayor. Hay más diferencias entre mínimos y máximos de intensidad.

La inducción congruente de tristeza presenta diferencias entre los mínimos y los máximos más abruptas que cuando no se ha inducido la tristeza.

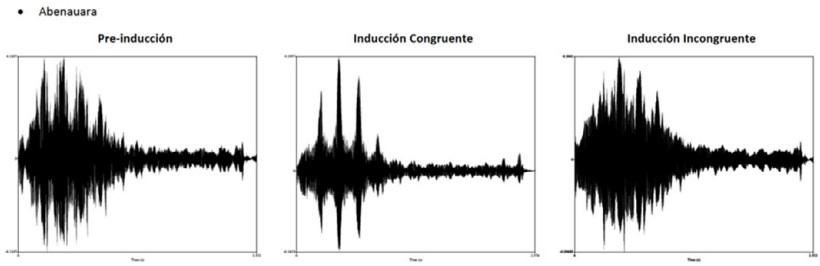
En el caso de la inducción incongruente, la riqueza de la articulación es menor y la parte final del vibrato empieza antes comparado con los dos casos anteriores.

- Carmen



Se observan unas diferencias similares en la articulación en el caso de la cantante Carmen Solís. La articulación es mayor cuando no hay inducida una emoción. Hay mayor diferencia entre mínimos y máximos cuando se induce la tristeza de forma congruente mientras que la interpretación donde se indujo la tristeza de forma incongruente es menos rica en matices.

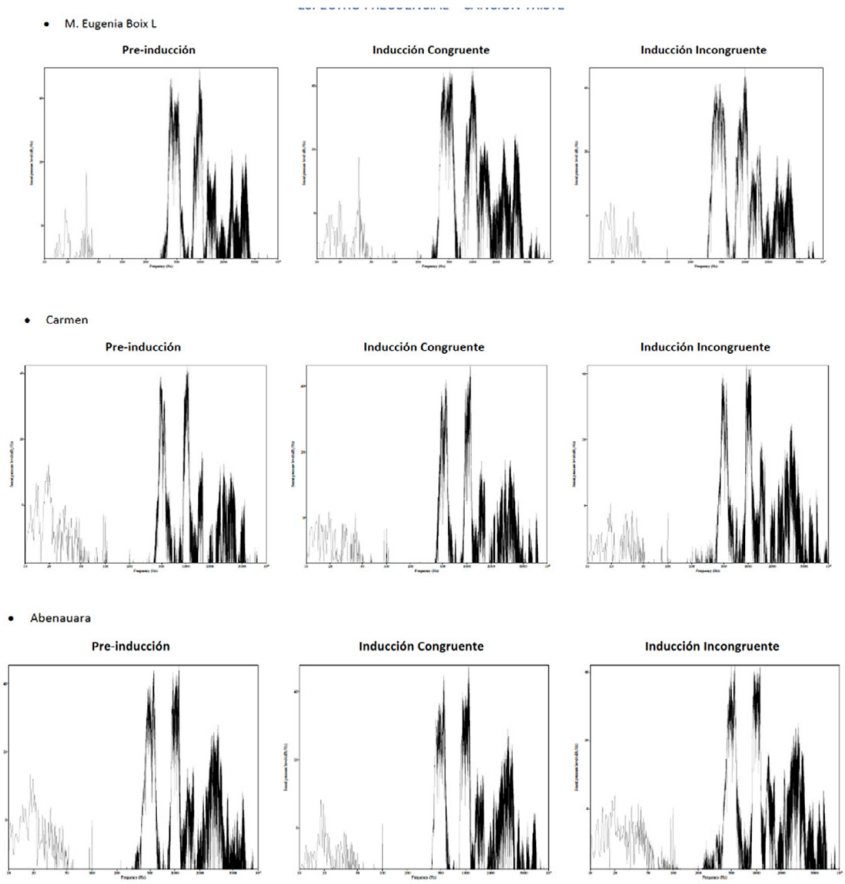
- Abenauara



La observación del espectro temporal de Abenaguara Graffigna confirma la tendencia en cuanto a la articulación, repitiéndose el efecto de amplificación de la misma ante la inducción congruente de tristeza.

Tras la comparación de las tres condiciones podemos estimar que cuando la interpretación ha sido inducida de forma congruente, en el caso de la tristeza, la articulación, es decir, la diferencia entre máximos y mínimos es mucho mayor que en los otros casos, siendo el caso de la inducción de la tristeza incongruente la que menos matices se detectan en la huella temporal y podemos asumir que también al oído. Este efecto puede observarse en las tres cantantes incluso aunque sus interpretaciones sean tan diferentes entre si.

4.4.2 Espectro frecuencial



En el caso de la comparativa de estos espectros se hace necesario un análisis estadístico pormenorizado de los datos crudos de las gráficas. Estos datos no son accesibles por el programa utilizado y por tanto sugieren la necesidad de la utilización de un programa acústico más exhaustivo.

4.4.3 Pitch

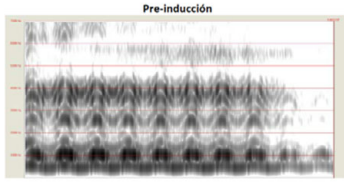


La representación de la señal en el tiempo frente a la frecuencia (que refleja visualmente el *vibrato*) permite observar las claras diferencias entre las tres sopranos, siendo Carmen Solís muy estable en las tres condiciones frente a Eugenia Boix que presenta variaciones en la velocidad en función de la condición. Nuevamente se extrae la necesidad de un mayor número de eventos y de un tratamiento estadístico de los datos crudos.

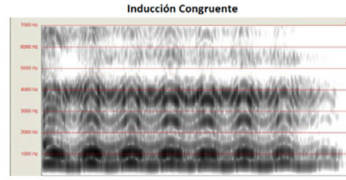
4.4.4 Espectrograma

- M. Eugenia Boix L

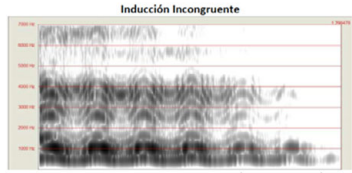
Pre-inducción



Inducción Congruente

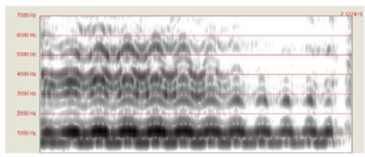


Inducción Incongruente

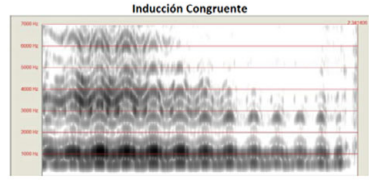


- Carmen

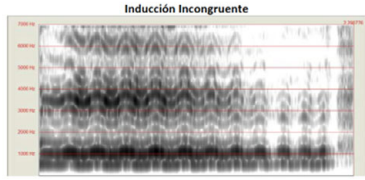
Pre-inducción



Inducción Congruente

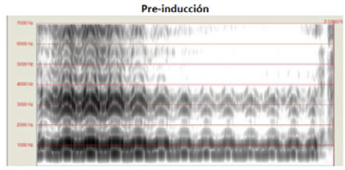


Inducción Incongruente

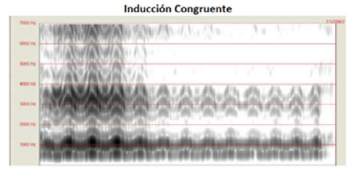


- Abenauara

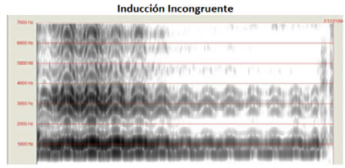
Pre-inducción



Inducción Congruente



Inducción Incongruente

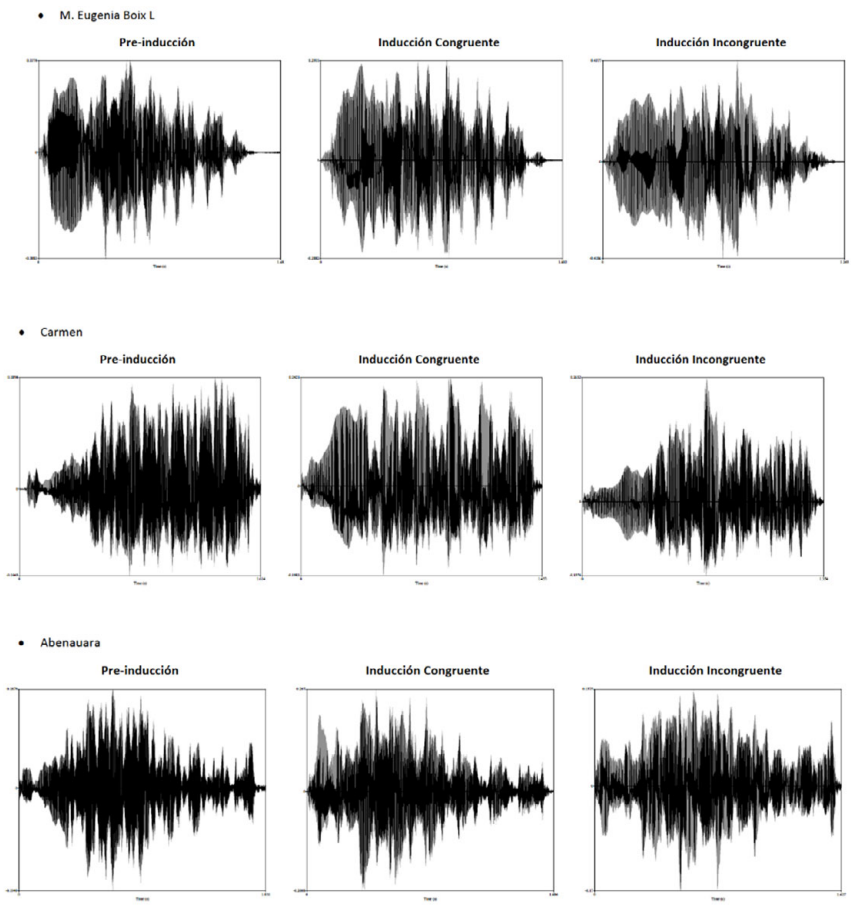


Nuevamente estas gráficas permiten observar las diferencias entre las tres cantantes tanto a nivel interpretativo como en cuanto a su respuesta ante las inducciones emocionales y por tanto siguen la línea de la

necesidad de un mayor número de eventos y de un tratamiento estadístico profundo.

4.5 Comparación de las grabaciones de las diferentes condiciones para la obra alegre del final de la palabra "cantando" por las tres sopranos.

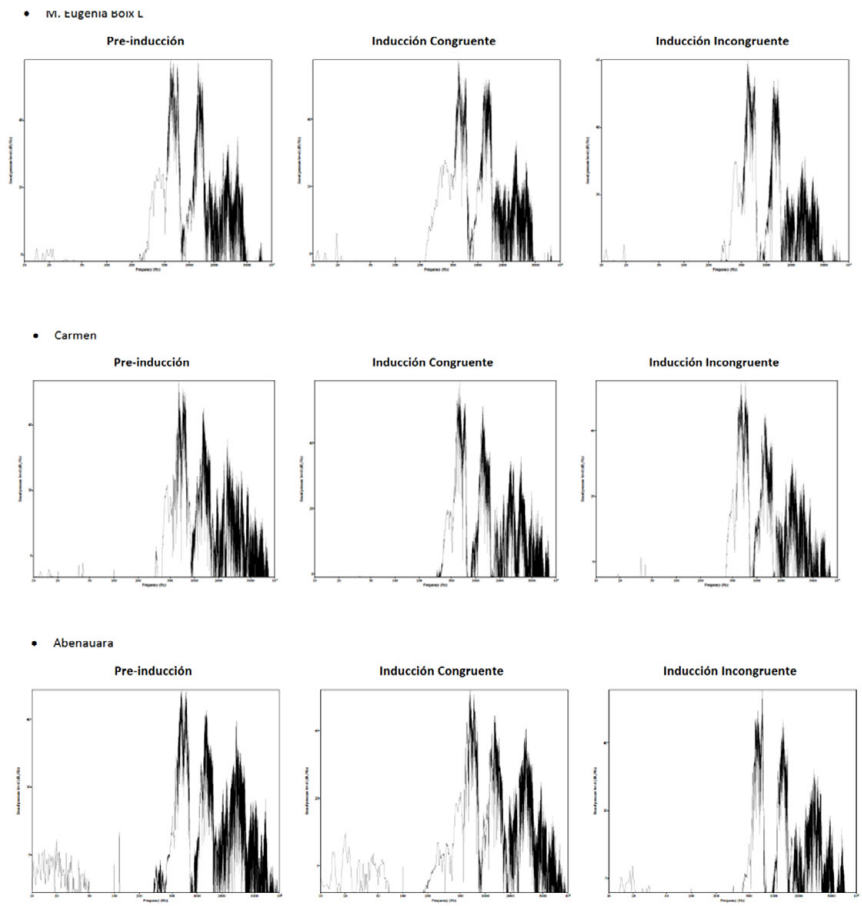
4.5.1 Evolución temporal.



El estudio sobre la obra alegre revela variaciones mucho menos intensas relacionadas con la inducción de la emoción correspondiente. Si bien se observan cambio en la articulación son menos claros. Parece observarse un "ensuciamiento" del espectro en las situaciones de inducción emocional previa frente a la condición inicial pero no es

suficientemente claro para establecer un patrón. Hay una mayor variabilidad temporal entre las tres condiciones para una misma cantante. Esto podría deberse a que la obra cuenta con variación rítmica (*rubatos o tenutos*) que complicaba a las cantantes seguir la grabación del acompañamiento teniendo que realizar correcciones instantáneas.

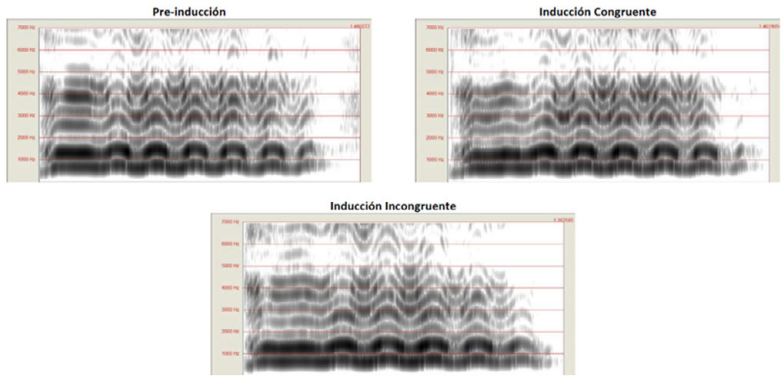
4.5.2 Espectro frecuencial.



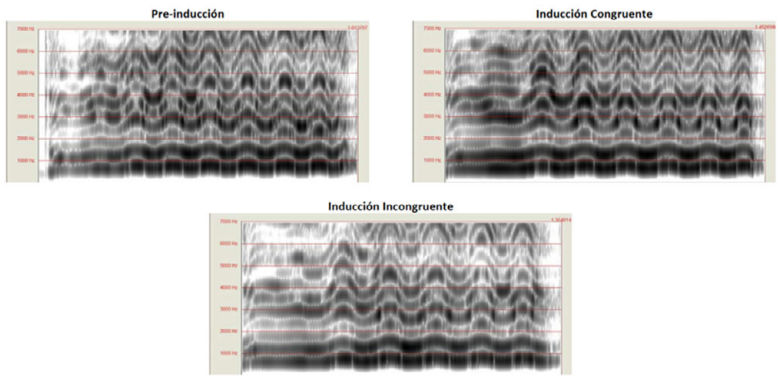
La comparación del espectro frecuencial en la obra alegre señala al tercer grupo de armónicos como una posible variable dependiente frente a la inducción. En concreto, el grupo de armónicos sobre los 3000 Hz parece sufrir una disminución de intensidad ante la inducción incongruente, es decir, se "apagan" ante la inducción de tristeza.

4.5.3 Espectrograma

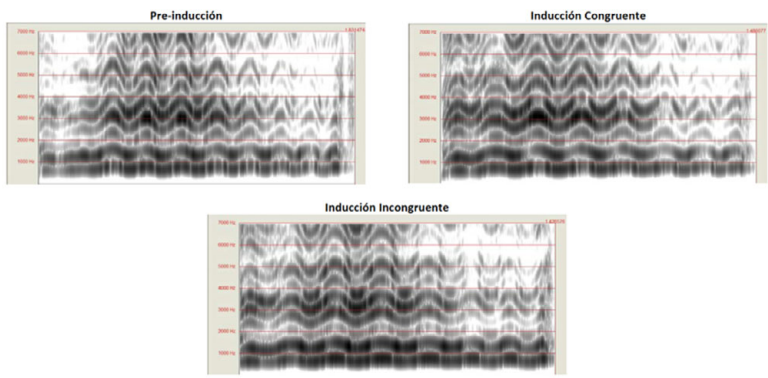
- M. Eugenia Boix L



- Carmen



- Abenauara



Los espectrogramas muestran poca variabilidad entre las diferentes condiciones experimentales en el caso de la alegría en comparación a

lo observado en el estudio de la obra triste. Esto podría explicarse teniendo en cuenta que el estado anímico natural de las personas es uno cercano a la alegría y por tanto los efectos de inducir en ellos dicha emoción puedan tener poca efectividad y sea en la inducción incongruente donde haya que dirigir la atención en busca de correlaciones.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este experimento piloto nos ha permitido determinar las complejas implicaciones del estudio de las emociones cuando, además, se hace sobre un medio tan dinámico como es una interpretación musical.

En primer lugar, es necesario una buena planificación de cada paso teniendo en cuenta una escrupulosa repetitividad en cada uno de ellos y considerando todas las variables que puedan afectar tanto en la generación de las condiciones experimentales como en la recogida de datos.

La elección tanto de los cantantes como de la obra a interpretar es crucial para un buen resultado. La profesionalidad de los cantantes garantiza una estabilidad técnica basal que permitirá destacar los cambios debidos a las inducciones emocionales. Será necesario estudiar los diferentes tipos de voces para comprobar si el efecto de las emociones está ligado a un tipo determinado de voz o de frecuencia. Las piezas musicales utilizadas, además de las características requeridas a nivel emocional, musical y vocal, debe mantener una homogeneidad rítmica que permita la repetitividad de la interpretación. Parece ser también muy necesario un conocimiento previo de la personalidad del cantante de cara a una mayor efectividad en el proceso de inducción emocional.

La inducción emocional debe estar en concordancia con la personalidad de cada cantante para que la emoción inducida no conlleve contaminaciones de otro tipo de emociones. También debe ser lo suficientemente intensa como para provocar cambios interpretativos, pero sin pasar el límite que pudiera hacer que el cantante no pudiera interpretar a su máximo nivel.

Las condiciones de grabación deben cumplirse escrupulosamente y realizarse en un ambiente adecuado de relajación, sin conscientes limitaciones temporales o distracciones de algún tipo.

La primera aproximación a los resultados indica que es posible detectar variaciones acústicas asociadas a la inducción de emociones, pero será necesario un análisis exhaustivo de todos los parámetros y un volumen de eventos muy elevado. Para ello será necesario contar con una población experimentar de cantantes de nivel técnico similar. La utilización de un programa de análisis acústico apropiado también supone uno de los requerimientos más esenciales.

Las observaciones realizadas sobre los resultados obtenidos muestran un posible efecto significativo sobre los parámetros vocales ante la inducción congruente de tristeza. La inducción de alegría parece tener un efecto menos pronunciado por lo que quizás sea necesario más tiempo de inducción o mayor intensidad. El estudio comparativo de otras emociones podrá clarificar algo este hecho.

Será interesante también comprobar si los efectos observados se mantienen durante toda la obra o son específicos de un momento o de una palabra.

Este trabajo es un primer paso para un mejor entendimiento de la relación entre las emociones y la voz cantada y, en consecuencia, una mayor comprensión del poder evocador emocional de la música. El conocimiento de esta conexión no solo permitirá ofrecer respuestas a preguntas como ¿por qué triunfa este cantante? ¿por qué me transmite más? sino que ofrecerá una herramienta de mejora para los cantantes tanto a nivel profesional como en su proceso formativo. Podrán incidir, con trabajo y entrenamiento, en los parámetros que mayor asociación tengan con las emociones para poder amplificarlos.

Este estudio también refuerza la necesidad de un mayor peso del trabajo emocional en los cantantes y músicos en general. El estado emocional previo a una actuación puede generar cambios importantes en el resultado sonoro, tanto para bien como para mal. Esto es un hecho empírico pero este trabajo generaría evidencias científicas cuantificables. Aprender a llevarse a diferentes estados de ánimo en función de la obra a

interpretar es un trabajo que normalmente tienen que hacer los músicos sin un refuerzo o guía profesional. Esto, junto a las propias emociones asociadas a la profesión artística, termina por provocar trastornos psicológicos importantes en ellos.

Por último, los conocimientos generados podrán extrapolarse a otras profesiones en las que la voz y su capacidad de transmisión de emociones sea fundamenta. Actores, presentadores, locutores, comerciales, tele-operadores, etc. podrán beneficiarse de esta herramienta y de los resultados que de ella se extraigan.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este primer paso no habría sido posible sin la confianza y la ilusión y determinación de Hugo Criado del Valle. Por supuesto un agradecimiento especial en forma de gran ovación a nuestras tres cantantes: Eguenia Boix, Carmen Solís y Abenauara Graffigna. Gracias al estudio de grabación Eldana por crear las condiciones perfectas para poder realizarlo. Agradecimiento también a Javier San Miguel por su labor repertorística. Y una mención especial a Leticia Martínez Cano por su inmersión en el análisis acústico. Por último, agradecimiento a la Universidad de Salamanca por la financiación de este proyecyo.

8. REFERENCIAS

Anikin A, Lima CF (2018). *Perceptual and acoustic differences between authentic and acted nonverbal emotional vocalizations*. Q J Exp Psychol 71:622–641

Bachorowski, J. A. (2003). *Sounds of Emotion: production and perception of affect-related vocal acoustics.* Ann.N.Y. Acad. Sci. 1000(1), 244–265.

Barsties,M., De Bodt,M. (2015). "Assessment of Voice Quality: Current State-of-the-Art". Aurix Nasus Larynx. Elsevier. Junio Vol. 42, issue 3. 183-188.

Batalla, F. (2014) "Análisis Acústico de la Voz Mediante el Programa Praat: Estudio Comparativo con el Programa Dr. Speech". Acta Otorrinolaringológica Española, Elsevier. Vol. 65, n 3. p. 170-176.

Blood, A. J., Zatorre, R. J. (2001). "Intensely Pleasurable Responses to Music Correlate with Activity in Brain Regions Implicated in Reward and

Emotion". En M. E. Raichle (Ed.), Proceedings of the National Academy of Sciences (Vol. 98, pp. 11818 {11823). Washington DC.

Coutinho, E., et al. (2014). "Singing and Emotion". The Oxford Handbook of Singing, edited by G. Welch, D. M. Howard, and J. Nix. Oxford(UK):Oxford University Press.

Dichter, B. K., et al. (2018). "The Control of Vocal Pitch in Human Laryngeal Motor Cortex". Cell. June, Volume 174, 21-31.

Droguett, Y.(2017). "Clinical Applications of Acoustic Voice Analysis. Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello, 77: 474-483.

Fubini, E. (2005). "La Estética Musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX". Madrid: Alianza Música.

Fulcher, L. (2001). Managing the Soul, Rhythms and Blues of Child and Youth Care. Journal of Child and Youth Care Work, 15, 30-49

Gaminde et al. (2015). Diferencias en los Formantes Vocálicos de (a] Según el Tipo de Emoción y Otras Variables Sociolinguísticas. Boletín de filología, 50(2), 33-50.

Janata, P. et al. (2002). "The Cortical Topography of Tonal Structures Underlying Western Music". Science 13, 298 (5601), 2167-2170.

Johnstone, M. (1999). "Emotion and Movement. A Beginning Empirical-Phenomenological Analysis of Their Relationship". Journal of Consciousness Studies 6(11-12):259-277.

Johnstone, T., Scherer, Kr. (2000). "The handbook of Emotion". Cap. 14. Vocal communication of emotion. New York: Guilford.

Juslin, P. N., Sloboda, J. A. (2001). "Music and Emotion: Theory and Research". Oxford: Oxford University Press.

Juslin, P. N., Laukka, P. (2003). "Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code?". Psychol. Bull. 129, 770–814.

Juslin, P. N., Scherer, K. R. (2005). "Vocal Expression of Affect, in The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research", edited by J. A. Harrigan, R. Rosenthal, and K. Scherer. Oxford, UK:Oxford University Press. 65–135.

Juslin, P. N., Västfjäll, D. (2008). "Emotional Responses to Music: The Need to Consider Underlying Mechanisms". Behavior Brain Science, 31 (5): 575-621.

Juslin, P. et al. (2010). "How Does Music Evoke Emotions?". En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.). The Handbook of Music and Emotions. Oxford: Oxford University Press.

Konecni, V. (2010). “The Inuence of Affect on Music Choice”. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), (cap. 25). Nueva York: Oxford University Press.

Kraus, K. S., and Canlon, S. (2012). “Neuronal Connectivity and Interactions Between the Auditory and the Limbic Systems”. Hear. Res. 288, 34–46. doi: 10.1016/j.heares.2012.02.009.

Kreutz, G. et al. (2012). “Psychoneuroendocrine Research on Music and Health: an Overview”. Music, Health and Wellbeing, eds R. MacDonald, D. Kreutz, and L. Mitchell. Oxford: Oxford University Press, 457–476.

Livingstone et al. (2013). “The Language of Emotion: Acoustic Differences in the Singing and Speaking Voice”. 165th Acoustical Society of America Meeting. Canada.

López,M. Y Medina, V. (2016). “Efecto de la Expresión de Emociones Básicas Sobre los Parámetros Acústicos y los Firmantes Vocálicos en Profesionales de la Voz de la Ciudad de Concepción, Chile”. Universidad del desarrollo. Chile.

Megías, et al. (2011). Validación Española de una Batería de Películas para Inducir Emociones. Psicothema, 23(Número 4), 778-785.

Perandones, M.(2009). “Las Tonadillas (1912-1913) y las Canciones Amatorias (1914-1915) de Enrique Granados: la herencia de Pedrell en el camino a la nueva estética”. Música y cultura en la edad de plata, 1915-1939, p.13

Salimpoor, V. N. et al. (2011, febrero). “Anatomically Distinct Dopamine Release During Anticipation and Experience of Peak Emotion to Music”. Nature Neuroscience, 14 (2), 257-264.

Sanz et al. (2011). “Adaptación del Inventario de Depresión de Beck II(BDI-II: Beck et al. 1996)”. Clínica y Salud. ResearchGate.

Scherer, K., Coutinho, E. (2013). *How Music Creates Emotion: a Multifactorial Process Approach*. The Emotional Power of Music: Multidisciplinary Perspectives on Musical Perspectives on musical arousal, expression, and social control. OXFORD. Chapter 10.

Scherer, K. R. et al. (2017). *The Expression of Emotion in the Singing Voice: Acoustic Patterns in Vocal Performance*. The Journal of the Acoustical Society of America, 142(4), 1805-1815.

Schonberg, A. (1958). “Letters”. Berkeley: University of California Press

Whitfield, S. (2010). “Music: Its Expressive Power and Moral Significance”. Musical Offerings. 1 (1): 11-19.

Zentner et al. (2008). “Emotions Evoked by the Sound of Music: Characterization, Classification, and Measurement”. Emotion, 8, 494-521.

PROGRAMA PARA MEJORAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: LOS OSOS DE LAS EMOCIONES

ANDREA HAILER OLAIZOLA
Universidad Francisco de Vitoria

VANESA SAINZ LÓPEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La infancia es una etapa de la vida primordial, para desarrollarse no solo como persona, sino también para comenzar a establecer los primeros vínculos y apegos. En la etapa de Educación Infantil, de 0 a 6 años, el ámbito emocional juega un papel muy importante que además repercutirá en el resto de las dimensiones del desarrollo de la persona: social y cognitiva.

La inteligencia emocional permite lidiar con ciertos problemas que surgen en el aula en esta etapa de la infancia, tales como discusiones entre alumnos, frustraciones o situaciones inesperadas.

Han hecho falta numerosos estudios para constatar el carácter multifactorial de la inteligencia (Gallego y Gallego, 2004). Antes prevalecía el nivel de cociente intelectual o C.I. que tenía la persona, condicionado fundamentalmente por las capacidades lingüística, numérica y lógica. Por lo tanto, el éxito que pudiera alcanzar una persona estaba determinado por este valor, por lo que, si ese nivel no era lo suficientemente alto, inmediatamente se condenaba a esa persona a una vida de pocas esperanzas de éxito personal y profesional.

La sociedad de hoy en día se encuentra con una carencia denominada analfabetismo emocional. Catret (2001) define el analfabetismo emocional como "una falta correcta de educación del mundo de las emociones y sentimientos" (p.194). De la misma manera, Martí García (2008)

afirma que las personas analfabetas emocionalmente se caracterizan por no ser conscientes de ello, evitando hablar de sus emociones por tenerlas demasiado reprimidas o porque quizá pondrían en duda el sentido de su vida. Esto demuestra que el ser humano tiene una necesidad de carácter afectivo que por mucho que trate de evitarla siempre va a estar presente.

Bisquerra (2011) define el concepto de emoción como "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (p. 61). De la misma manera, Bisquerra (2011) afirma que las emociones se manifiestan de tres maneras distintas: neurofisiológica, comportamental y cognitiva.

Greenspan y Thorndike (1997) defienden la importancia que tiene un adecuado desarrollo emocional durante los primeros años de la infancia debido a que se ha demostrado que, desde los primeros meses de vida, el niño es capaz de distinguir entre emociones negativas o positivas.

En el programa que se presenta en este estudio nos hemos basado en la clasificación que hace Gil Martín (2018) de las emociones, considerando que hay cuatro emociones que son básicas o primarias y estas son: alegría, tristeza, enfado o rabia y miedo.

Gallego y Gallego (2004) afirman que la inteligencia emocional es la armonía entre lo intelectivo y lo afectivo; explican que el hombre debe culminar su desarrollo con esta armonización, pues sino, estaría incompleto. Algunos de sus beneficios son la mejora de la autoestima, la automotivación y el autoconcepto, el aumento del bienestar, mayor satisfacción personal e interpersonal, mayor empatía, y mejores relaciones interpersonales, entre otras.

Son varios los autores que han elaborado modelos teóricos sobre la inteligencia emocional. Así, nos encontramos con Mayer y Salovey (1997) que proponen un modelo únicamente basado en cuatro habilidades emocionales: percepción, valoración y expresión emocional; facilitación emocional; comprensión de las emociones; y regulación de las emociones.

Bar-On (1997) ofrece un modelo mixto basado en una combinación de cinco habilidades sociales y emocionales: inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo.

Por otra parte, Goleman (1995) propone también un modelo mixto basado en competencias sociales y emocionales: autoconsciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Entre los programas de educación e inteligencia emocional destaca el programa *Eskolabakegune*, elaborado por Agirrezabala y Etxeberria (2008) junto con la Diputación Foral de Guipúzcoa. Este programa tiene propuestas para todas las etapas educativas que dan respuesta a una demanda por parte de padres, madres y educadores, ofreciendo una serie de recursos materiales y prácticos.

También encontramos el programa *Sentir y Pensar* destinado a alumnos de 3 a 5 años diseñado por Ibarrola y Delfo (2003) en colaboración con la editorial SM. Su principal objetivo es proporcionar a centros y docentes recursos para poder educar las emociones desde edades tempranas.

Por otro lado, encontramos el programa de *Educación Emocional* coordinado por Èlia López Cassà (2012) con ayuda de GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) destinado a alumnos de 3-6 años. Este programa tiene como objetivo favorecer el desarrollo integral del niño contemplando todas las dimensiones que conforman al ser humano: cognitiva, físico-motora, social, psicológica y afectivo- emocional.

Por último, destaca *El monstruo de colores*, escrito por Anna Llenas (2008), que aunque no se trata de un programa como tal, este cuento ha servido como referencia a muchos maestros y terapeutas que han querido trabajar las emociones con los niños.

Tras la búsqueda de diversos programas destinados a la educación e inteligencia emocional, se ha podido observar que no existen demasiadas propuestas para la etapa de Educación Infantil. Además, ninguno de estos programas aborda todas las competencias emocionales que

deben desarrollarse en esta área según la propuesta de Bisquerra, et al. (2015). Por ello, en este estudio se plantea el desarrollo de un Programa de Inteligencia Emocional que permita desarrollar las cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales, y habilidades de vida y bienestar.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

- Potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional en el segundo ciclo de Educación Infantil.

2.2. OBJETIVOS específicos

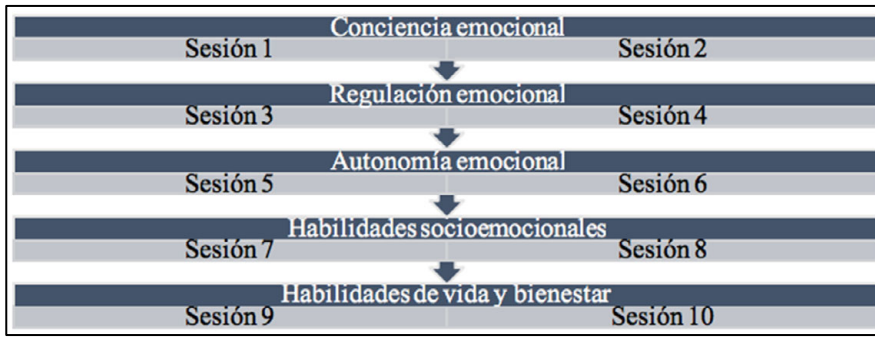
- Adquirir un adecuado conocimiento de las emociones propias y de las emociones de otras personas.
- Iniciar el proceso de desarrollo de regulación emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivación.
- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Desarrollar habilidades para lograr el bienestar.

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción del programa

El programa *Los Osos de las Emociones* se ha estructurado a partir de las cinco competencias emocionales que proponen Bisquerra, et al. (2015) como se puede observar en la Figura 1.

FIGURA 1. *Estructura organizativa del programa*



Fuente: Elaboración propia, basado en Bisquerra et al. (2015).

A cada una de las competencias emocionales que proponen, le corresponden dos sesiones. De la misma manera, cada sesión está constituida por una estructura que consiste en una asamblea inicial en la que se realiza una breve explicación sobre el desarrollo de la sesión y sobre las actividades que se va a realizar. En esta asamblea también se aprovecha para realizar un repaso de los conceptos vistos en sesiones anteriores. Después, se pone en común el desarrollo de la actividad y los alumnos que quieran pueden explicar cómo se han sentido. Por último, se realiza una pequeña sesión de relajación a través de la técnica Koeppen. Esta técnica consiste en una forma de relajación utilizando una metodología lúdica, breve y simple, en la que los niños aprenden a relajarse, tomando conciencia de su cuerpo y de su respiración (Perspectiva Mente, 2018).

En este programa se trabaja desde un punto de vista metodológico práctico, a través de marionetas, cuentos, fotografías y dramatizaciones, para favorecer la adquisición de conceptos y conseguir un aprendizaje más significativo.

Para ello, se han planteado diez sesiones, dos por cada competencia emocional expuesta por Bisquerra (2011). A continuación, pasaremos a describir el desarrollo de cada una de ellas.

- Conciencia Emocional. En esta competencia se trabaja el conocimiento de las propias emociones y de las de los demás.

1. *Qué siento y cómo soy.* Los objetivos de esta sesión son tomar conciencia de cuáles son las emociones, enriquecer el diccionario emocional de los alumnos, favorecer estos aprendizajes a través del juego y potenciar las habilidades sociales. La sesión se introduce en asamblea, hablando y preguntando acerca de los nombres de las emociones. Después, se realiza el juego de ¿Qué siento?, que consiste en poner los osos de las 4 emociones con las que vamos a trabajar a lo largo del programa (alegría, tristeza, enfado y miedo) en un lugar que esté al alcance de los niños. A cada emoción le corresponderá una caja o algún objeto donde poder dejar las imágenes con las que trabajaremos. A continuación, se colocan las imágenes boca abajo que representan emociones. Estas imágenes representarán acciones o momentos que deben despertar una emoción (un niño al que le dan una medalla, un niño castigado, un niño que se ha hecho una herida…). Por turnos, se van levantando para coger una imagen y colocarla en la emoción que les sugiere. Al finalizar el juego, deben poner nombre a las 4 emociones. La sesión finaliza con el ejercicio de relajación.
2. *Cómo soy y las emociones en mi cuerpo.* Los objetivos de esta sesión son potenciar el desarrollo del autoconcepto, fomentar el aprendizaje sobre las emociones y favorecer estos aprendizajes a través del propio cuerpo. La sesión se introduce en asamblea. Después, se tienen que mirar en un espejo para observar cómo es su propia cara. También pueden colocarse por parejas para observar el rostro del compañero. Se hace hincapié en las variedades que puede haber en los rostros: ojos marrones, azules, verdes… Para ello, se realizan preguntas como: ¿quién tiene los ojos marrones?, ¿quién tiene el pelo rubio?… A continuación, sentados en sus sitios, deben realizar un dibujo de sí mismos. Por último, se juega a "La Varita Mágica", que consiste en estar en una sala sin mobiliario en la que los niños dejan que su cuerpo exprese algunas emociones según las indicaciones del educador, por ejemplo, "nos convertimos en personas muy... (alegres, enfadadas, tristes, etc.)". Para ello, el educador utiliza una varita que será la que regule la actividad. Posteriormente,

alguno de los niños puede pasar a ocupar el lugar del educador para dar las instrucciones a los demás. La sesión finaliza con un ejercicio de relajación.

- Regulación Emocional. Los contenidos trabajados con esta competencia son la comprensión, la regulación de las emociones, y la empatía.
    1. *Lo siento así.* Los objetivos propuestos en esta sesión son comprender que los demás pueden tener gustos y deseos diferentes a los nuestros, favorecer la relación correcta entre la situación y la emoción que produce, y desarrollar la regulación de emociones. La sesión se introduce en una asamblea en la que se habla de que hay cosas que a unas personas les gusta y a otras no. Posteriormente, se les entrega a los niños una pegatina con una cara sonriente (me gusta) y una triste (no me gusta), para después mostrarles cuatro tipos de imágenes sobre comida, juegos y situaciones diversas, a las que los niños tienen que responder levantando la mano de la emoción que sienten, y después explicar el por qué. Se habla de los distintos gustos o deseos, tomándolos todos como buenos. Por último, realizan un dibujo de lo que más les gusta o les hace sentir felices. La sesión finaliza con un ejercicio de relajación.
    2. *¿Tú qué harías?* Los objetivos de esta sesión son potenciar el desarrollo de la reflexión antes de actuar, fomentar el control de la impulsividad, tener en cuenta que los demás también tienen emociones y desarrollar la regulación emocional. La sesión se introduce en asamblea, hablando de que sus actos pueden repercutir en las emociones de los demás. Se ofrecen distintas situaciones con el objetivo de buscar opciones para reaccionar y ver cuáles son las más apropiadas. Se comienza con situaciones muy sencillas y se van complicando poco a poco. Para facilitar la comprensión, se acompaña cada situación con un pequeño diálogo con marionetas y se reflexiona acerca de las respuestas que van dando. Después, hacen un dibujo sobre algo que puedan hacer para hacer sentir felices a algún compañero, familiar, mascota… La sesión finaliza con un ejercicio de relajación.

- Autonomía Emocional. Los contenidos trabajados con esta competencia son la autoestima y la automotivación.
    1. *¡Soy feliz!* Los objetivos a trabajar en esta sesión son potenciar la capacidad para ser feliz centrándose en las cosas positivas, mejorar la autoestima y desarrollar una autonomía emocional. Esta sesión está pensada para que todos los alumnos participen, se sientan importantes y comprendan que todos somos útiles y podemos ayudar. Primero se pregunta a los alumnos por el mejor momento que hayan pasado el fin de semana o a lo largo del día; y saldrán uno por uno a contarlo. Después, se lee el cuento de Lambert y se les pide que respondan en asamblea a las diferentes preguntas del cuento que tratan sobre el tema. La sesión finaliza con un ejercicio de relajación.
    2. *Tengo mi propia opinión*. Los objetivos son potenciar la capacidad para dar su propia opinión y entender que no todos opinamos de la misma manera, desarrollar la capacidad de iniciativa, mejorar la autoestima y desarrollar una autonomía emocional. En esta sesión se realiza una rutina de pensamiento: "veo, pienso y me pregunto". Se enseñan tres cartulinas (una de cada color). Las tres utilizan la misma imagen, pero cada una de ellas representa una pregunta para los niños: "qué veis en esta imagen, qué pensáis sobre esta imagen y qué os preguntáis acerca de esta imagen". En cada cartulina se apuntan todas las respuestas de los niños y se ponen en común, tomando todas como buenas. La sesión finaliza con un ejercicio de relajación.
- Habilidades socioemocionales. Los contenidos trabajados en esta competencia son las habilidades sociales y la autoestima.
    1. *Lo que más me gusta de ti.* Los objetivos son desarrollar habilidades sociales, fomentar la autoestima y mejorar la valoración de las cualidades de los demás. La sesión se introduce en asamblea y se explica la actividad que se va a realizar. Los alumnos se sientan en círculo en un aula amplia, y salen por turnos de uno en uno al centro para explicar lo que más les gusta de ellos, haciendo especial hincapié en el ámbito emocional. Al finalizar, cada uno puede decir cómo se ha sentido. Por último, se realiza un juego que consiste en poner música, y cuando la música para,

deben abrazar a un compañero. La sesión finaliza con un ejercicio de relajación.

2. *Puedo decir no.* Los objetivos son favorecer la capacidad de análisis y razonamiento para ver si un acto es bueno o malo, y desarrollar una disposición para saber cuándo decir ¨no¨ ante diversas situaciones. La sesión se introduce en asamblea y consiste en facilitar a los niños la posibilidad de decir "no" ante situaciones que les resultan desagradables. Se realiza un juego de roles con marionetas en el que deben saber decir "no". Para finalizar se valora en grupo cómo se han sentido diciendo que no y lo importante que es expresar disconformidad (Tercero y Caruana, 2011). La sesión finaliza con un ejercicio de relajación.

- Habilidades de Vida y Bienestar. Los contenidos a trabajar en esta competencia son las habilidades de relajación, la automotivación y la empatía.

1. *Zebraland*. Los objetivos a conseguir con esta actividad son desarrollar habilidades para la vida y el bienestar personal, y tener una visión realista y una actitud positiva. Para esta sesión nos ayudaremos del cuento Zebraland, que trata sobre la aceptación de uno mismo. Al finalizar la lectura del cuento se realizan algunas preguntas para ver si han comprendido la moraleja del cuento, y otras sobre qué personaje les ha gustado más y por qué. Después, pueden realizar un dibujo del personaje o personajes del cuento que más les haya gustado. La sesión finaliza con un ejercicio de relajación.
2. *Me siento bien.* Los objetivos son adquirir una actitud positiva y real ante la vida, conseguir un clima positivo y relajado en el aula y saber diferenciar lo que hace sentir bien y mal. Esta sesión es la última, y los alumnos que quieran, pueden salir a contar su experiencia y decir cómo se han sentido durante el desarrollo del programa. Después, se reparten "mandalas" para que las coloreen tranquilamente. Por último, se hace una relajación en la que los niños pueden proponer nuevas posturas o estrategias que a ellos les relajen.

3.2 Destinatarios

El programa de inteligencia emocional, está destinado a niños y niñas de Educación Infantil de 4 y 5 años de edad. El aula en el que se ha implantado el programa cuenta con 22 niños y niñas que se caracterizan por problemas a la hora de prestar atención y mantener silencio. No obstante, cuentan con un nivel de desarrollo intelectual acorde a su edad, salvo una niña cuyo nivel de competencia curricular es de un año menor. Por otro lado, el nivel social y emocional del aula es adecuado. En cuanto al nivel psicomotor, existe un desnivel en este grupo, porque las niñas son más altas y están más desarrolladas a nivel motor; sin embargo, hay una niña que tiene una discapacidad motora leve que le impide andar correctamente.

3.3 Recursos

En cuanto a recursos materiales, se han elaborado cuatro osos de colores como mascotas del programa. Cada oso representa una emoción trabajada: la alegría está representada por un oso amarillo, la tristeza por un oso azul, la rabia por un oso rojo y el miedo por un oso de color negro. Otros materiales de elaboración propia han sido tres marionetas y un cuento. Además, se han utilizado materiales obtenidos en papelerías como imágenes plastificadas, una varita mágica elaborada con cuatro "limpia pipas" trenzados, folios, "gomets" amarillos y azules y lápices de colores.

Con respecto a los recursos personales, se requiere de una persona que guíe el programa, otra persona que ayude a evaluarlo externamente sin participar y los alumnos como participantes.

Los recursos económicos no han sido muy elevados, contando con el gasto para la elaboración de los materiales propios, los gastos de impresión de imágenes y los gastos de papelería, se calcula un casto total aproximado de unos 58 euros.

3.4 Temporalización

El programa *Los Osos de las Emociones* se desarrolló a lo largo de dos semanas en mayo de 2019. No obstante, la evaluación inicial del programa se llevó a cabo durante la primera semana de mayo. En la Tabla 1 se puede observar el cronograma completo del desarrollo del programa.

***TABLA* 1**. *Temporalización del programa*

Mes	Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo			
Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Revisión bibliográfica																				
Elaboración de las sesiones																				
Elaboración del material																				
Aplicación prueba piloto del programa																				
Toma de contacto con el centro																				
Evaluación inicial																				
Aplicación de las sesiones																				
Evaluación del programa																				

Fuente: elaboración propia

3.5 Evaluación

La evaluación de un programa es primordial para observar en qué medida se han logrado los objetivos y las áreas de mejora.

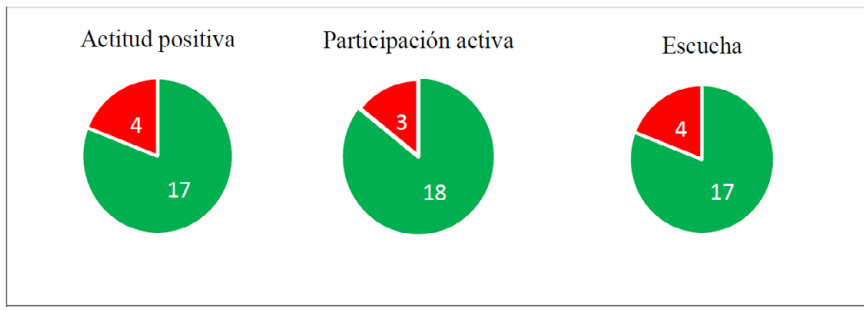
Para evaluar el programa *Los Osos de las Emociones* se ha empleado una observación directa y sistemática a través de interacciones directas con los alumnos. Se han evaluado, por un lado, las sesiones del programa, a través del aprendizaje del alumno y mediante su nivel de satisfacción. En segundo lugar, se ha evaluado el nivel de efectividad del programa mediante una evaluación comparativa de los conocimientos previos con los conocimientos posteriores a la aplicación de este, y a través de una autoevaluación y heteroevaluación. Los recursos utilizados para realizar la evaluación fueron escalas de observación, escalas de estimación y cuestionarios.

RESULTADOS

La evaluación del aprendizaje de los participantes se realizó con escalas de observación con tres ítems comunes para todas las sesiones, que son: actitud positiva, participación activa durante el desarrollo de la sesión y nivel de escucha.

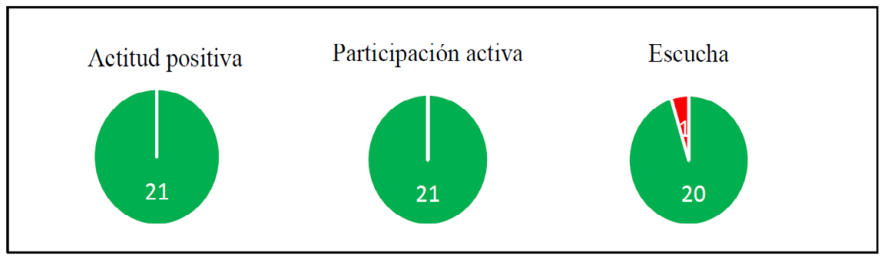
Como se puede observar en la figura 2, al iniciar la práctica del programa, aunque en general los alumnos tenían ilusión por participar, cuatro de ellos no mostraban una actitud positiva ni mostraban respeto para escuchar a sus compañeros ni a la educadora. De esos cuatro alumnos, tres ni si quiera participaban porque hablaban entre ellos.

FIGURA 2. *Evaluación pretest del programa Los Osos de las Emociones*



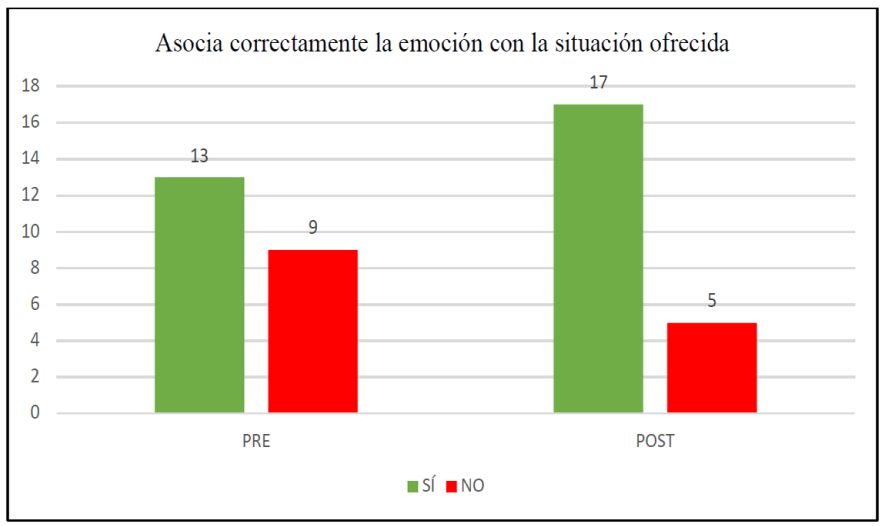
En la última sesión del programa, se puede observar en la Figura 3, que los tres ítems mejoraron con el desarrollo de las sesiones. No obstante, cabe destacar que este grupo es muy hablador y les cuesta mantener el silencio y la concentración. Por ello, el ítem que más problemas ocasionó fue el de la escucha activa entre compañeros.

FIGURA 3. *Evaluación post del programa Los Osos de las Emociones*



Para evaluar los conocimientos adquiridos con el programa se aplicaron dos actividades antes y después del desarrollo del mismo.

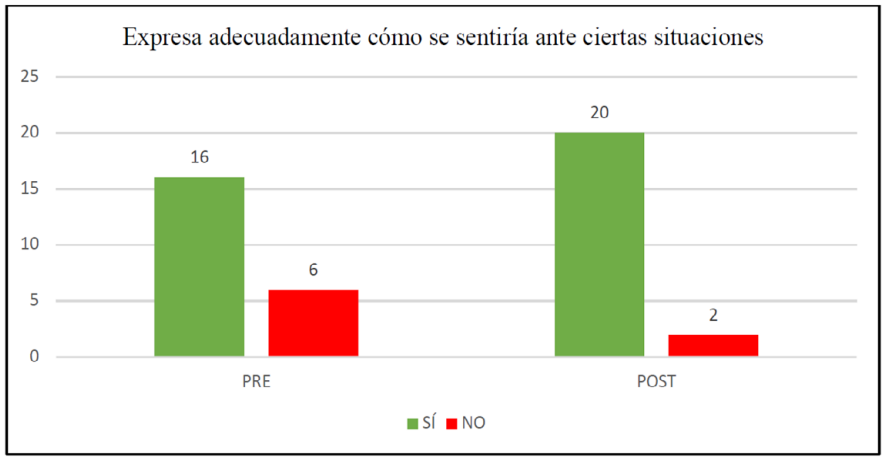
FIGURA 4. *Evaluación del programa a través de la asociación entre situación y emoción*



La primera actividad consistía en la presentación de distintas situaciones que debían asociar a la emoción que experimentaba el personaje de la historia. Como se puede observar en el gráfico de la Figura 4 sólo 13 alumnos lograron asociar adecuadamente la emoción que sospechan que puede estar sintiendo el niño o la niña de la actividad, con la situación que está viviendo, mientras que, en la evaluación posterior a la aplicación del programa, 17 alumnos contestaron adecuadamente. En esta actividad hay que tener en cuenta el nivel de complejidad, ya que

se les está pidiendo un nivel de empatía, que quizá no todos los alumnos con cuatro años la hayan desarrollado.

FIGURA 5. *Evaluación del programa a través de la expresión verbal de emociones*



La segunda actividad consistía en presentar distintas situaciones en las que los participantes debían expresar cómo se sentían. Esta actividad resultó más sencilla como se puede apreciar en el gráfico de la Figura 5. En la evaluación de conocimientos previos 16 alumnos respondieron correctamente y en la evaluación posterior al programa, solo dos alumnos no fueron capaces de resolver la actividad.

Es notoria la diferencia entre la actividad 1 y la 2. La primera hace referencia a la capacidad de empatía y la segunda evalúa la conciencia e identificación emocional. Dado que la primera actividad es de carácter más complejo, hay más alumnos que no han contestado correctamente.

Para la autoevaluación y heteroevaluación del programa se han evaluado los mismos ítems, siendo la autoevaluación valorada por la persona que llevó a cabo el programa y la heteroevaluación por la tutora de los alumnos que ha participado como observadora externa. La autoevaluación y heteroevaluación han demostrado que el programa ha sido eficaz y adecuado, destacando como punto débil en ambas evaluaciones la temporalización, al considerar necesario más tiempo para poder desarrollar en mayor medida las competencias y habilidades propuestas como objetivos.

Por lo tanto, los resultados han demostrado que el programa ha resultado beneficioso para los alumnos en cuanto a la adquisición de competencias relacionadas con la inteligencia emocional, ya que ha mejorado significativamente el conocimiento y la conciencia emocional de los participantes, observando que la totalidad del grupo ha mejorado en esta área de la inteligencia.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Para concluir este trabajo, es imprescindible recalcar la importancia que tienen las emociones a lo largo de toda una vida. Una buena educación emocional, se refleja notoriamente en cuanto a un adecuado control de la impulsividad, el desarrollo de la autonomía personal, la automotivación, la autoestima, la empatía y las habilidades sociales. Todos estos son factores que favorecen alcanzar el éxito personal, académico y profesional (Jaime-Xibixell, 2016).

Antes se tenía el pensamiento de que la comunidad educativa debía formar exclusivamente en el ámbito académico, y que todo lo relacionado con las emociones y la transmisión de valores, debía llegar dado desde el hogar. No obstante, no podemos olvidar que los alumnos permanecen gran cantidad de horas en el centro escolar, y es allí donde más interacciones establecen a lo largo del día a día. Se ha demostrado que combinar una formación académica y profesional, con una formación personal y emocional es totalmente compatible (Jaime-Xibixell, 2016). Además, unos buenos resultados académicos no garantizan un futuro éxito profesional y personal. Hoy en día nos movemos en un mundo muy competitivo, en el que las destrezas mejor valoradas son la automotivación y la capacidad de liderazgo. Estas aptitudes solo pueden ser logradas adecuadamente si la persona ha desarrollado una buena inteligencia emocional. Por tanto, si se promueve la formación y el desarrollo de la inteligencia emocional desde la primera infancia, tanto en la escuela como en el hogar, se logrará obtener una sociedad de personas exitosas con una gran calidad de vida.

Dada la envergadura de este ámbito de la inteligencia, lo más beneficioso para la sociedad es anticiparse, educando y transmitiendo los

valores necesarios para desarrollar esta competencia desde pequeños, aprovechando la facilidad que tienen los niños y las niñas para adquirir nuevos conocimientos, rutinas y conductas.

Aunque este trabajo proporciona una propuesta de implementación de un programa de inteligencia emocional con resultados interesantes, cabe destacar las limitaciones que se han encontrado respecto a la temporalización establecida que ha resultado muy reducida para la cantidad de contenidos trabajados. Lo ideal sería trabajar estas competencias durante todo el año escolar, y en todos los cursos, para establecer una continuidad en el desarrollo de esta capacidad. La inteligencia emocional debe ser cultivada durante todos los cursos escolares, aprovechando las ventanas de oportunidad para el aprendizaje que se tienen en cada uno de los cursos. De este modo, se podría ampliar este programa, adaptándolo a las distintas etapas escolares, ampliando el número de emociones trabajadas en función de su complejidad, con el objetivo de crear una materia nueva de carácter transversal que se trabaje a lo largo de toda la etapa educativa. Para ello, el sistema educativo debe proporcionar a los centros escolares y a todo el equipo docente una serie de herramientas y recursos que faciliten el trabajo y el aprendizaje de toda la materia.

Además, sería recomendable aplicar el programa en más grupos de diferentes centros, para disponer de una muestra más amplia y obtener una mayor cantidad y calidad en los resultados. De la misma manera, sería conveniente que la heteroevaluación sea realizada por más de una persona, para obtener más opiniones y recibir un mayor número de críticas constructivas que ayuden a enriquecer el programa.

Este programa se propuso para ayudar a desarrollar en los alumnos los conocimientos y aptitudes relacionados con la educación emocional, y para concienciar a los docentes y al centro educativo de la trascendencia que tiene una buena formación en todo lo que engloba las emociones y la inteligencia emocional. Los resultados han manifestado la efectividad del programa, demostrando al equipo docente y al centro educativo que, si en tan solo dos semanas se han logrado buenos resultados con los alumnos, en un año escolar los beneficios pueden ser mucho mayores. Asentar una buena base emocional en los niños desde que son

pequeños es primordial para que puedan desarrollar un adecuado auto-concepto y autoestima, y esto es algo que agradecerán toda la vida.

6. REFERENCIAS

Agirrezabala, R. G., y Etxeberria, A. L. (2008). *Inteligencia emocional educación infantil 2º ciclo.* Gipuzkoako Foru Aldundia.

Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory: Technical manual*. Multi-Health Systems.

Bisquerra, R. A. (2011). *Educación emocional y bienestar.* Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. A., Pérez González, JC. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación.* Síntesis.

Catret, A. (2001). *¿Emocionalmente inteligentes?* Palabra.

Colegio Monte Tabor (2019). Educación Infantil. Madrid: Colegio monte Tabor. Recuperado de https://www.colegiomontetabor.es/educacion-infantil/

Gallego, D. G., y Gallego, M. A. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula.* PPC.

Gil Martín, J. (2018). La bondad de las emociones. Barcelona: Gestalt y Salut Psicoterapia i Creixement Personal. Recuperado de https://www.gestaltsalut.com/cuatro-emociones- basicas/

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional.* Kairós.

Greenspan, S. y Thorndike, N. (1997). *Las primeras emociones. Las seis etapas principales del desarrollo durante los primeros años de vida.* Paidós.

Ibarrola, B y Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 3- 5 años.* SM.

Jaime-Xibixell, C. (2016). Guía para niños emocionalmente inteligentes. Madrid: British Council. Recuperado de https://www.britishcouncil.es/sobre-nosotros/prensa/guia-ninos-emocionalmente- inteligentes

Llenas, A. (2015). *El monstruo de colores.* Flamboyant.

López Cassà, È. (2005). La educación emocional en Educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 161.

López Cassà, È. (2012). *Educación emocional. Programa para 3-6 años.* Wolters Kluwer.

Martí García, M. A. (2008). *La afectividad.* Eiunsa, Ediciones Internacionales Universitarias.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Ed), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-30). Basic Books.

Perspectiva Mente. (2018). Aprendemos a relajarnos: ejercicio práctico usando la técnica Koeppen. Recuperado de https://perspectivamente.com/aprendemos-a-relajarnos-ejercicio-practico- usando-la-tecnica-koeppen/

Tercero, M.P. G., y Caruana, A. V. (2011). *Cultivando emociones.* Generalitat Valenciana Conselleria d´Educació, Formació i Ocupació

MÚSICA MEMORIA Y EMOCIÓN. LA NOSTALGIA COMO LEITMOTIV EN LOS PROCESOS DE REMEMORACIÓN DEL PASADO

JULIA ESCRIBANO BLANCO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Es sábado, una soleada tarde de un fin de semana de otoño. Creo que vivía cerca de la Iglesia. Las casas de Montejo de Tiermes parecen pintadas en tonos ocres, como si el artista de este cuadro solo hubiese utilizado una única gama de colores. Con el campanario como brújula, sigo las cada vez más estrechas calles del pueblo… espero no tener problemas para aparcar. "¡Constantina Sotillos!"- me dice desde su puerta al tiempo que extiende su mano para saludarme. Es una mujer menuda, de pelo cano, cara sonrosada y ojos despiertos. Propensa a las palabras y con un carácter curtido por ochenta y nueve inviernos sorianos, toma las riendas de la situación: su capacidad de liderazgo es incuestionable. Me indica que entre, y yo la sigo.

La casa huele a leña y a café. Sentada frente a ella en la mesa del salón me dispongo a sacar mis herramientas de trabajo: curiosidad, un cuaderno, voluntad de entendimiento, un bolígrafo, la cámara, ganas de aprender, la grabadora… ¿Y las pilas? ¡No me lo puedo creer! (…]. Mientras Constan –así suelen llamarle- busca las pilas, yo me permito echar un vistazo a la habitación. Varios objetos decoran una estantería colocada detrás de la mesa, al lado de la televisión. De todos estos, llama mi atención una joven que parece mirarme desafiante desde una fotografía en blanco y negro. Apuesto a que se trata de ella.

No es, sin embargo, esa instantánea lo que Constan coge de la estantería, sino un libro que contiene las letras de los cánticos religiosos. Se sienta, apoya el libro sobre la mesa y lo abre, y deja así entrar al pasado.

> "El arado cantaré, de piezas lo iré formando…". Se detiene. "Pero ¡es que mi madre las cantaba ya, que mi madre tenía veinte años más que yo! Aunque yo creo que mi abuela Vicenta las recordaba también. Pero sí, era de mi madre". Una expresión agridulce se dibuja en su rostro y una oleada de nostalgia acaba por inundar la habitación. Con la mirada perdida en otro tiempo, Constan parece revivir el momento en que escuchó por primera vez la canción de su madre, como si aún pudiese oírla cantar, como si fuese niña otra vez e intentase aprender aquella melodía de nuevo". (Cuaderno de campo. Entrevista realizada a Constantina Sotillos en Montejo de Tiermes. 12/11/2017)

1.1 Entrevistas e interlocutoras

Debido a la falta de sistematicidad en las investigaciones previas sobre la música tradicional en la provincia de Soria, en 2014 la Diputación Provincial se interesó por la búsqueda y registro de sus costumbres a través del proyecto del Cancionero soriano. Las entrevistas que he podido llevar a cabo en los diferentes pueblos durante los últimos años evidencian cómo la música tradicional, sobre todo la vinculada con el ámbito religioso, se muestra relevante para los vecinos de edad avanzada, especialmente para las mujeres, principales guardianes de estos cánticos en el presente. Este repertorio era frecuentemente entonado en las procesiones y en los templos locales y, a pesar de que estas piezas dejaron de interpretarse a finales del siglo XX, sus melodías continúan siendo fuertemente recordadas. La trascendencia que esta música adquiere en los testimonios de las vecinas se muestra visible en el interés y en las respuestas emocionales que despierta en ellas cuando lo recuerdan, lo cantan y lo cuentan.

No obstante, aunque todas las entrevistas han resultado interesantes, algunas han destacado por la profundidad de las conversaciones entabladas con las interlocutoras y por la información obtenida; este es el caso de las entrevistas realizadas en pueblos como Montejo de Tiermes y Fuencaliente del Burgo.

1.1.1 Entrevistas realizadas en Montejo de Tiermes

En esta localidad he llevado cabo tres entrevistas diferentes, en las que han participado vecinas como Juana de Pablo (1957), María Montero

(1948) y Teo Saez (1939). No obstante, la mayor parte de la información, tanto musical como contextual, se debe a Constantina Sotillos (1928), protagonista de los encuentros efectuados los días 12 de noviembre de 2017 y 6 de octubre de 2019.

FIGURA 1. Constantina Sotillos. Montejo de Tiermes. Entrevista del 12/11/2017



Fuente: Fotografía del autor.

1.1.2 Entrevistas realizadas en Fuencaliente del Burgo

A Fuencaliente del Burgo también he acudido en repetidas ocasiones, algunas sola y otras junto a mis compañeros del proyecto del Cancionero soriano, David Álvarez y Susana Arroyo. La primera visita tuvo lugar el 13 de agosto de 2014. En esta ocasión, nos reunimos con numerosas vecinas en el edificio principal de la escuela, entre ellas Benedicta Rodrigo (1953), Prisciliana Cabrerizo (1941), Ascensión Gómez (1950), Ascensión Gómez (1950), Felicitas Rodrigo (1941), María Leónides Encabo (1958) o Marisa Puente (1947). Este tipo de encuentros me permitió conocer los espacios y a la mayor parte de las vecinas, pero debido a la cantidad de personas reunidas no fue posible una aproximación reflexiva a los procesos de rememoración. Por ello, volví en otras cuatro ocasiones para la elaboración de entrevistas personales. De estas,

destaca el encuentro con la vecina Benedicta Rodrigo, que tuvo lugar en su casa del Burgo de Osma el día 4 de enero de 2018.

FIGURA 2. *Benedicta Rodrigo Antón. Fuencaliente del Burgo. Entrevista del 4/01/2018*



Fuente: Fotografía del autor.

2. OBJETIVOS

El fragmento literario-descriptivo introductorio, derivado de las notas de mi cuaderno de campo, permite situar al lector en la dimensión afectiva desde la que abordo este escrito. En él busco profundizar en los recuerdos y testimonios de algunas vecinas de la provincia de Soria vinculados con el pasado músico-ritual religioso. No obstante, el tratamiento de las citas de un modo neutro no sería un reflejo real de lo acontecido en las entrevistas. En estas, las emociones han ocupado un lugar fundamental: Constantina y Benedicta, entre otras vecinas, han compartido conmigo sus historias de vida, sus recuerdos más íntimos, sus inquietudes, anhelos, frustraciones o deseos. En esos encuentros, se han generado momentos de una fortísima carga afectiva y, por ello, he considerado imprescindible abordar el plano emocional en este estudio.

De todas las emociones manifestadas en esos encuentros, una ha despuntado sobre el resto: la nostalgia. No obstante, antes de pasar a explorar el concepto y sus implicaciones, considero necesario explicar algunas ideas previas sobre la memoria.

3. DISCUSIÓN

3.1 El cuerpo como medio de memoria

La memoria comunicativa depende prioritariamente de un medio: el cuerpo. Con especial fuerza en las últimas décadas, las teorías del *embodiment* se han convertido en objeto de interés al considerar que las vivencias corporales y las respuestas emocionales son, además de una fuente relevante de información axiológica, un elemento ineludible de la acción humana (Lupton, 1998, p.3). Toda la producción del ser humano es, en este sentido, fuertemente afectiva. Así, los procesos de rememoración que tienen lugar durante las entrevistas constituyen hechos de marcada afectividad al estar condicionados por la predisposición emocional que despliega la música, entretejida en la narración de historias de vida.

En las memorias autobiográficas el afecto funciona como factor estabilizador que permite grabar ciertas experiencias pasadas en nuestro cuerpo, en lo que Aleida Assmann denomina metafóricamente la "escritura del cuerpo" (Assman, 2011, p.231). Emociones como el amor, el dolor o la vergüenza posibilitan la impresión de los recuerdos y son estas las que, en la rememoración de las vivencias personales, moldean y perfilan sus contornos. La música, por su parte, acentúa esa emocionalidad y vivifica la reminiscencia (Belfi et ál., 2015). Escuchar una canción antigua puede transportar al sujeto nuevamente a aquel tiempo: las melodías arrastran imágenes, sonidos y sentimientos de ese evento específico y contribuyen a su recreación en la actualidad (Barrett et ál., 2010). Como quedaba reflejado en el relato introductorio sobre Constantina, entonar uno de los cánticos tradicionales religiosos apela directamente al plano afectivo y le permite recrear vívidamente las sensaciones del pasado, "como si fuese niña otra vez e intentase aprender aquella melodía de nuevo".

Las emociones se visibilizan corpóreamente a través de movimientos físicos o expresiones faciales, como acontecía en la entrevista de Constantina, donde una "expresión agridulce" se dibujaba en su rostro tras recordar una de las melodías. No obstante, dichas emociones únicamente se vuelven comprensibles para un observador externo al ser

codificadas lingüísticamente. Por ello, apuesto por aproximaciones como la de Margaret Wetherell, quien afirma que "es precisamente el discurso el que, muy a menudo, hace al afecto poderoso y le otorga significado para viajar" (Wetherell, 2012, p.19). Para ella, el afecto humano y lo discursivo están íntimamente ligados, son uno. Así, la comunicación verbal de las emociones resulta necesaria no solo para entender un afecto, sino también para construir todo su sentido.

Por ello, me centro en los relatos de las vecinas como fuente primordial de información que, en las secciones siguientes, permiten entender cómo emociones del tipo de la nostalgia actúan como fuerzas presentes modeladoras del recuerdo de las experiencias pasadas.

3.2 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR NOSTALGIA?

> Del lat. mod. *nostalgia,* y este del gr. νόστος *nóstos* "regreso" y -αλγία- *algía* "dolor".
>
> 1.f. Pena de verse ausente de la patria o de los deudos o amigos.
>
> 2. f. Tristeza melancólica voriginada por el recuerdo de una dicha perdida.
>
> (Real Academia Española, s.f., definición 1 y 2).

En las entrevistas de los pueblos sorianos, la nostalgia se ha manifestado en las dos acepciones previamente recogidas. Por un lado, los recuerdos se hallan poblados de lugares de la infancia de las vecinas, de calles y parajes de su localidad natal, de sus casas y sus templos, así como de familiares y amigos con los que compartieron vivencias. Esos lugares de la memoria constituyen su patria, su hogar en el pasado, y generan desazón por su ausencia en el presente. Por otro lado, la segunda acepción está perfilada por la fuerza de la melancolía, una "tristeza vaga, profunda, sosegada, y permanente" (Real Academia Española, s.f., definición 1) en la consciencia de una pérdida y la imposibilidad de su retorno.

De este modo, la primera designación deriva de la causa espacio (lejos de aquella patria como un lugar en la memoria) mientras la segunda se

muestra condicionada por el fundamento tiempo (nostalgia por el pasado, por lo pretérito irrevocable).

En investigaciones actuales, la nostalgia se aborda como una emoción compleja con posibilidad de ser experimentada por todo el mundo y manifestada entre los discursos y prácticas en el campo de lo heredado (Wildschut et ál., 2010, p. 273). Resulta esencial conocer qué recuerdan las interlocutoras entrevistadas, pero también cómo recuerdan y revitalizan sus pasados y el rol crucial que juega la nostalgia en el proceso de rememoración (Angé y Berliner, 2014, p.2).

A continuación, a través de los testimonios de las vecinas, reflexiono sobre la implicación que la nostalgia posee en la rememoración de los cánticos, ya que su presencia suele generar situaciones de idealización del pasado, denostación del presente y prospección de futuro. La nostalgia suele colorear los recuerdos con sensaciones agridulces, y recientes estudios demuestran que uno de sus principales desencadenantes es, precisamente, la música.

3.2.1 Desencadenantes de la nostalgia: música y familiaridad

En la entrevista que realicé en Fuencaliente del Burgo el día 4 de enero de 2018, la vecina Benedicta Rodrigo finalizó abruptamente la entonación de uno de los cánticos populares religiosos y comentó: "Como son canciones de estas tristes…. Es que se te ponían los pelos de punta cuando lo estabas cantando". Su cuerpo pareció quedar inmóvil y, finalmente, sonrió. Era evidente que, en este momento, la melodía había despertado en ella una repentina fluctuación de emociones que acabó desembocando en una añoranza nostálgica visible discursiva y corporalmente. No fue únicamente la entonación del cántico en el presente lo que desencadenó el afecto, sino también el recuerdo de dicho acto en el pasado: la acción de cantar le produjo sensaciones que conectaban con las que experimentó en su pasado, y estas acabaron por abrazar una tristeza bella o, quizá, una belleza triste condicionada por la imposibilidad del retorno a aquel tiempo. Y es que la música posee un acceso privilegiado a ciertos recuerdos, sensaciones y emociones. Recientes investigaciones en el campo de la psicología refuerzan la idea de que la música actúa como "desencadenante sensorial" (Barrett et ál., 2010, p.

391) de la nostalgia y que, por lo tanto, esta última es más propensa a ser producida en contextos musicales. Por ello, no resulta extraño que esta emoción haya acompañado persistentemente las memorias autobiográficas de las vecinas.

Por otro lado, el desarrollo del recuerdo nostálgico evocado por la música está influido por factores como un estado de ánimo negativo, la soledad o la propensión individual a la tristeza. Sin embargo, parece que es la familiaridad que el sujeto haya adquirido con tales melodías y las asociaciones que haya elaborado previamente las que constituyen los elementos fundamentales para dicha experiencia. En el caso de los cánticos estudiados, la familiaridad de las vecinas con estas melodías responde, entre otros condicionantes, a la periodicidad de su entonación. El hecho de que el repertorio religioso fuese cantado anualmente y en contextos celebrativos similares hace que esta tipología musical produzca una sensación inmediata de familiaridad en aquellos que la interpretaban y genere un considerable número de conexiones y significados. Así, los recuerdos nostálgicos gozan, en múltiples ocasiones, de una vasta profusión de detalles descriptivos. Pongo como ejemplo el siguiente testimonio de Constantina quien, tras entonar uno de los cánticos del Jueves Santo, pasó a explicar así la antigua práctica de la decoración y vela del Monumento.

> "Entonces las mujeres se alternaban, o los hombres, nunca se quedaba el Monumento sin nadie. Si se iban cuatro volvían otras tres…siempre había gente. Hasta las doce de la noche el Monumento estaba encendido. Ponían en el altar el santo y con él eso, con la custodia; y ponían los dos y los dos pendones, o las varas, que yo creo que están en la sacristía; y lo dejaban así y luego ponían velas. Ponían todo de velas en las escaleras hasta abajo. (Silencio]. Y en ese mismo altar había una cesta. Era muy hermoso". (Me mira con serenidad. Sonríe].
>
> Constantina Sotillos. Montejo de Tiermes. 12/11/2017.

Este breve comentario permite vislumbrar cómo los recuerdos de la colaboradora se tornaban vívidos y abundantes en pormenores: parecía que ella estuviese contemplando las velas, los pendones, los adornos y las flores desde el mismo salón de su casa. La belleza en sus imágenes, los silencios entre las frases y la sonrisa que repentinamente se dibujó

en su rostro tras estas palabras no dejaban ninguna duda: la nostalgia velaba esta vez el recuerdo del monumento.

Música y familiaridad funcionan como desencadenantes de la evocación nostálgica, una forma particular de reminiscencia que alude a un "pasado especial" (Davis, 1978, p.13) en el que las experiencias agradables se vuelven nítidas y lo negativo parece quedar difuminado.

3.2.2 Idealización del pasado, denostación del presente y prospección de futuro

La reminiscencia nostálgica puede entenderse como "una evocación positiva del pasado en un contexto de sentimiento negativo en el presente o de imposibilidad por alguna circunstancia" (Davis, 1978, p. 18). En cuanto a experiencia actual, se perfila como un estado subjetivo que aboga por la creencia de que las cosas fueron mejores entonces (más bonitas, más abundantes, más sanas, más excitantes, más felices). Este tipo de recuerdo alude a la sensación de seguridad en un momento pasado, a los vínculos estables con un lugar y unas prácticas, a las relaciones permanentes con un grupo y una temporalidad que parecía fluir de forma regular. Es la idea de ruptura o transformación de esa situación de seguridad la que genera desequilibrio y provoca la disputa entre un pasado "bueno" y un presente "malo" (Huyssen, 2002, p. 17).

Se produzca o no tal discontinuidad, el cambio es un requisito imprescindible a la hora de hablar de nostalgia. En los comentarios de las vecinas sorianas que he entrevistado, la reprobación de un presente en decadencia frente a un pasado mejor ha sido recurrente, aunque en este caso no solo responde a un estado subjetivo de visualización de una época pretérita, sino que evidencia la realidad sociodemográfica de la provincia de Soria en la actualidad. Como se expone a continuación, los discursos aluden -entre otros procesos de cambio- a la despoblación, a la relativa secularización de la sociedad y a la celeridad de los nuevos tiempos, así como a la modificación de ciertas prácticas o tradiciones músico-religiosas.

3.2.2.1. Despoblación

> "Unos cincuenta y algo (habitantes] igual sí. Pero si vas a misa… De setenta para arriba. Mucha gente igual viene en julio y se quedan de seguido hasta octubre, que es la fiesta. Pero fuera de verano ya… Vas allí y no encuentras a nadie por las calles, cuando antes había tres bares.
>
> Benedicta Rodrigo. Fuencaliente del Burgo. 4/01/2018

Una de las razones que avala la idea de un pasado mejor y desde la que se fundan muchas de las narrativas nostálgicas recogidas en Soria es la actual despoblación. Las propias personas consultadas han sido testigos del crecimiento vegetativo negativo de sus localidades natales, así como de la transformación y pérdida de las prácticas músico-religiosas por tal causa. Las palabras de Benedicta, natural de Fuencaliente, evidencian esa sensación actual de desilusión por la pérdida de algo que una vez se disfrutó, cuando afirma que "vas allí y no encuentras a nadie", mientras en épocas previas el número de habitantes de la localidad permitía tener otro tipo de servicios, como los bares que ella señala.

3.2.2.2. Relativa secularización de la sociedad

> "En Osma, las niñas ya no salen en procesión ni cantan. Porque mucha gente ya no cree en la religión. Yo no voy a misa por el cura, voy por la religión. Yo sí soy de ir todos los días a misa: soy de las de antes".
>
> Benedicta Rodrigo. Fuencaliente del Burgo. 4/01/2018

La práctica religiosa ha variado considerablemente en España en los últimos cuarenta años: se asiste a un desvanecimiento del poder "oficial" de la Iglesia y a una tendencia cada vez mayor al pluralismo religioso. La secularización alude a una "creciente descatolización de las instituciones sociales y de las conciencias y prácticas individuales" (Briones, 2018) que, sin embargo, se considera relativa al no atender al cese de la religión sino a una diversificación de las formas y manifestaciones espirituales. En todo caso, dentro del marco del catolicismo en este país, la población que actualmente se declara no practicante ha aumentado considerablemente. Es este hecho el que lleva a Benedicta a afirmar que la falta de participación en los ritos se debe a que la gente "ya no cree en la religión". A diferencia de las nuevas generaciones,

ella sí se considera "de las de antes", puesto que, como afirma, sigue acudiendo al culto con regularidad.

3.2.2.3. Aceleración de los nuevos tiempos

> "Es que antes íbamos todos con faroles, de estos de aceite o de vela, o candiles. Y era de noche. Ahora ya como no tienen tiempo [...]
>
> Interlocutoras de Montejo de Tiermes. 12/11/2017

La globalización, el desarrollo en los medios de transporte o las nuevas tecnologías han contribuido a generar una sensación de premura en la vida moderna. Así, muchas de las personas consultadas han tenido que lidiar con los constantes cambios que la modernidad avanzada ha traído consigo: han pasado desde el uso del arado para labrar los campos hasta el manejo de internet.

Actualmente nos encontramos en un "no tiempo" (Díaz, 2016), donde la inmediatez se ha erigido en señora de todas las temporalidades. Contrariamente, acudir a una procesión o a un rito religioso requiere alejarse de las prisas: se necesita de la quietud que tal práctica demanda. Los pasos, la noche, los faroles, el silencio; todo apunta hacia la serenidad y el sosiego. La reflexión, la meditación y el cultivo de la vida interior beben de la calma, y la juventud en pleno siglo XXI no parece que, a priori, sea propensa a tales prácticas pues, como señalan las vecinas de Montejo, parece que "ahora ya no tienen tiempo".

3.2.2.4 Prácticas en cambio. Música y gastronomía

> Es que es la procesión muy sosa… Y antiguamente era muy bonita. Es que se remataban, claro. Había remates que se decían; tartas, rosquillas… Y tortas. Se hacían tortas de huevos, con harina… Pero eran tortas redondas, dulces. Las siguen haciendo. Pero no tienen todo lo bueno que nosotras hacíamos.
>
> Constantina Sotillos. Montejo de Tiermes. 12/11/2017

Las alusiones a aquel pasado "mejor" subrayan los procesos sociales de cambio y estos se materializan en las propias prácticas. En las comparaciones entre los ritos del pasado y los actuales que, por algún motivo, se han visto modificados, siempre son los primeros los que ganan la

partida. Tanto la procesión como las tortas a las que aluden los testimonios parecen haber sufrido una pérdida de calidad (real o imaginada) y, en el presente, no proporcionan a las vecinas lo mismo que en épocas pretéritas: ahora son "sosas" y "no tienen todo lo bueno". Posiblemente, es la comparación con su idealización del pasado lo que provoca tal desventaja.

En general, el breve análisis de los comentarios que acabo de presentar evidencia cómo los cambios sociales acaecidos en las últimas décadas del siglo XX son un relato consciente en los discursos de las vecinas sorianas. No obstante, aun cuando estos se tornan certeros, la añoranza nostálgica acentúa la idealización del pasado desde el acto mnemónico del presente.

Así, en la nostalgia, algo se añora, se anhela. En una de las entrevistas, realizada en Montejo de Tiermes, el grupo de vecinas sentenciaba: "Nos emocionamos… Es que hemos vivido esto y yo echo en falta la Semana Santa". No cabe duda de que "quien se acuerda de una cosa con que se deleitó una vez, desea poseerla en las mismas circunstancias" (Quepons, 2013, p.142). Resulta lógico sentir inclinación por aquello que, desde una perspectiva actual, se considera que proporcionó bienestar. Se busca vivir lo vivido, pero tal empeño se resiente al encontrarse con la "paradoja de la añoranza nostálgica": se desea algo imposible (Davis, 1978, p.13). Lo inalcanzable se vuelve meta y adquiere un carácter amargo. El problema reside en la irreversibilidad del tiempo.

La nostalgia, en cuanto a memoria a largo plazo, posee un modo distintivo de relacionar el pasado, el presente y el futuro y encierra profundos interrogantes sobre quiénes somos o a dónde vamos. En otra de las entrevistas, en este caso realizada en la localidad de Muñecas, respecto a la misa del Domingo de Ramos, las vecinas comentaban:

> "Si da la casualidad que (el cura] viene el sábado anterior, pues la hace el sábado, no el domingo… Se están perdiendo cada vez más cosas".
>
> Interlocutoras de Muñecas. 13/04/2017

Este testimonio evidencia interrogantes implícitos del tipo ¿qué más se va a perder? ¿Qué quedará finalmente de todas estas prácticas? En este

sentido, el recuerdo nostálgico también posee "cualidades prospectivas" (Davis, 1978, p.31): está relacionado con los horizontes de expectación y las ansiedades sobre el futuro. Precisamente las preocupaciones sobre el futuro son una de las causas por las que esta emoción se vuelve más frecuente en etapas de edad avanzada. La inseguridad sobre el tiempo venidero hace despuntar los miedos y busca con más urgencia el bienestar de un pasado recordado en la nostalgia que otorgue propósito y significado en la vida. Así queda reflejado en los testimonios de las vecinas de Montejo de Tiermes, donde en relación con la Procesión del Encuentro alegaban:

> "Y así quisiéramos que siguiera continuamente. Me parece que la vida no nos lo va a permitir, pero mientras podamos las que podamos […]
>
> Interlocutoras de Montejo de Tiermes. 19/05/2015.

El sentir nostálgico del colectivo de avanzada edad no debe ser percibido como un exceso de tal emoción, sino que más bien parece evidenciar una de las condiciones inherentes al envejecimiento (Davis, 1978, p.66). La frase "la vida no nos lo va a permitir" revela cómo, para ellas, es precisamente la sensación de incertidumbre la que refuerza la búsqueda de un tiempo de mayor estabilidad, un tiempo más positivo.

3.2.3 De lo positivo en la nostalgia y su coloración afectiva

Como he señalado anteriormente, la nostalgia parece tener una naturaleza bipolar, una mezcla entre melancolía y también cierta sensación de agrado, relacionada esta con la felicidad al contener elementos de amor, orgullo y gozo. Estos tres factores confluyen en el siguiente testimonio de Constantina, donde recuerda con notorio cariño a su abuela:

> "Mi abuela murió con 102 años… Tenía un candil, le daba apuro ir a misa y siempre que la veíamos le decíamos: "¡Abuela!". Y nos apagaba el candil para que no la viéramos. Escondía una vela y rezaba en casa".
>
> Constantina Sotillos. Montejo de Tiermes. 18/09/2015.

Tras ese comentario, la interlocutora dibujó una sonrisa en su rostro: no cabía duda de que disfrutaba de tal episodio. Continuó así unos minutos. El tiempo parecía tomarse su tiempo para retomar la normalidad.

No resulta extraño que cualquier sujeto tienda a regodearse en este tipo de recuerdo con la intención de mantener la satisfacción que le produce. Esto origina la configuración de un estado del ánimo determinado, que permanece un tiempo afectando al individuo y contagia el entorno con su "coloración afectiva" (Davis, 1978, p.66). Así, la nostalgia permea todo lo que se percibe y se extiende más allá del objeto de la suscitación. Es decir, aunque en un principio un cántico popular religioso produzca añoranza, esta sitúa al sujeto en un ánimo nostálgico que no desaparece una vez que se deja de interpretar: el cántico ya no se está produciendo, pero el sentimiento permanece. De este modo, en las entrevistas, una vez que las vecinas que rememoran abren la brecha de tal emoción, todo aparece iluminado con su luz: como aquel que está alegre y para quien el día se torna más luminoso, más radiante, más brillante. Esto queda reflejado en el vocabulario que las vecinas sorianas utilizan. Un análisis detallado de los discursos de las entrevistas muestra cómo las palabras más usadas en relación con las prácticas musicales religiosas del pasado se caracterizan por su positividad: "bello", "bonito", "precioso". Pongamos como ejemplo los siguientes comentarios de Benedicta:

> Las mujeres cantaban un verso de "La Carrera" y los hombres otro del "Miserere". Que se hacían en dos grupos las mujeres; unas dos líneas, y otras contestaban otras dos líneas. (…] Era muy bonito, eso era precioso. Ya te digo que en mi pueblo era precioso, bien porque estaba el cura allí y se hacían todos los actos… Pero que era divino. La Semana Santa entonces es que se vivía.
>
> Benedicta Rodrigo. Fuencaliente del Burgo. 4/01/2018

Si se piensa detenidamente, no existe un antónimo para nostalgia, no hay una palabra que sugiera revulsión hacia el propio pasado. Y es que tanto los contenidos como las funciones de esta emoción han demostrado su habilidad para generar efectos positivos (Wildschut et ál., 2010, p. 581). Al evocar "pretéritos modélicos" (Paniagua, 2010, p. 47), se sintetiza todo lo que pudo haber sido doloroso o poco atractivo en algo borroso y redimido que, no obstante, posibilita la redención del pasado. De hecho, este tipo de recuerdo se presenta como una de las reminiscencias más relevantes también a nivel social: siempre está ligado a la familia, a los amigos o al hogar y, en tal sentido, acrecienta

su sentido de pertenencia a un grupo y participa en la construcción de su identidad.

4. CONCLUSIONES

Este capítulo, centrado en las entrevistas realizadas en las localidades sorianas de Montejo de Tiermes y Fuencaliente del Burgo, ha permitido conocer a las vecinas encuestadas y ahondar en sus testimonios. La narración de las experiencias pasadas para su exposición e intercambio -en este caso conmigo- conforma la memoria autobiográfica de las interlocutoras. Ellas evocan un pasado no reciente, cuyos recuerdos son fruto tanto de ciertas estructuras de significado aprehendidas a nivel sociocultural como de experiencias personales vinculadas con los eventos músico-religiosos a los que aluden. Por ello, la memoria autobiográfica es un proceso de una fortísima carga afectiva.

El presente del recordar, musicalizado con los cánticos populares religiosos y su búsqueda en la memoria, se muestra propenso a la nostalgia. A diferencia de otras emociones o formas de conciencia, la nostalgia esta posee una naturaleza bipolar: el sujeto anhela el retorno a un estado de dicha previo y se entristece ante su imposibilidad, pero también se enorgullece de aquel pasado y sonríe ante su recuerdo. Este tipo de afectividad se constituye bajo los parámetros de un pasado vivido que, si bien puede estar idealizado, remite a verdaderos lugares, eventos y estados: a su niñez, su familia, su hogar. De este modo, el sentir nostálgico llega a la rememoración suscitado por un recuerdo puntual, pero acaba por permear todo lo que se percibe.

En general, explicitar lo afectivo en el recuerdo posibilita nuevas formas de entender el pasado, razón por la que he intentado mostrar cómo las respuestas emocionales de los sujetos, exteriorizadas en lo discursivo, tiñen cada una de las imágenes rememoradas y abren paso a nuevas vías de interpretación. No obstante, la nostalgia es solo una de las numerosas emociones que se generan y comparten en este tipo de encuentros; el estudio del componente afectivo en el recuerdo musical constituye un campo marcadamente complejo que se presenta cargado de posibilidades.

5. AGRADECIMIENTOS

Agradezco de corazón a mi colega Carlos Gutiérrez su constante ayuda y apoyo; sus ideas son fuente de inspiración y siempre enriquecen las reflexiones teóricas de mis investigaciones. Gracias.

No puedo acabar este capítulo sin dar las gracias a todas las vecinas sorianas que me han abierto la puerta de sus casas y que tan generosamente han compartido conmigo su música y sus recuerdos. Este trabajo es por y para ellas, pues sin ellas carecería de sentido.

6. REFERENCIAS

Angé O. y Berliner D. (2014). *Anthropolgy and Nostalgia*. Berghahn Books

Assmann A., (2011). *Cultural Memory and Western Civilization: Function, Media, Archives*. Cambridge University Press

Barrett F., Grimm K. y Robins R. (2010). Music Evoked Nostalgia: Affect, Memory and Personality. *Emotion*, 10 (3), 390-403

Belfi A., Karlan B. y Tranel D. (2015). Music evokes vivid autobiographical memories. *Memory*, 24 (7), 1-11

Boym S. (2001). *The Future of Nostalgia*. Basic Books

Briones R. (2108). Religiones e inmigración en la España actual. Análisis de los cambios en el campo religioso. *Gazeta de antropología,* 34 (2), http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5082#edn1

Davis F. (1978). *Yearning for Yesterday. A Sociology of Nostalgia*. The Free Press

Díaz L. (2016). *Miedos de hoy. Leyendas urbanas y otras pesadillas de la sobremodernidad*. Amaranta

Huyssen A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Goethe Institut

Lupton, D. (1998). *The Emotional Self. A Sociocultural Exploration*. SAGE Publications

Paniagua C. (2010). Psicología de la nostalgia. *Dendra Médica. Revista de Humanidades*, 9 (1), 39-48

Quepons I. (2013). Nostalgia y anhelo. Contribución a su esclarecimiento fenomenológico. Revista de Filosofía Open Insight, 4 (5), 117-145

Real Academia Española. (s.f.). Melancolía. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 02 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/melancol%C3%ADa?m=form

Real Academia Española. (s.f.). Nostalgia. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 02 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/nostalgia?m=form

Sedikides C., Tim Wildschut T., Arndt J. y Clay Routledge C. (2008). Nostalgia: Past, Present and Future. *Current Directions in Psychological Science*, 17 (15), 304-307

Wetherell M. (2012). *Affect and Emotion. A New Social Science Understanding*. SAGE Publications

Wildschut T., Sedikides C., Routledge C., Arndt J. y Cordaro F. (2010). Nostalgia as a Repository of Social Connectedness: The Role of Attachment-Related Avoidance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (4), 573-586

EL ASOMBRO COMO ESTRATEGIA DOCENTE AUDIOVISUAL EN PERIODO PANDÉMICO

BASILIO CANTALAPIEDRA NIETO
Universidad de Burgos

PABLO AGUILAR CONDE
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la Covid-19, durante el transcurso del curso académico 2019-2020 forzó a que la manera en que tuvo que impartirse la docencia, olvidase obligadamente el formato presencial, debiendo readaptarse sobre la marcha, tanto en la forma de impartirse como en la de implementar la evaluación. Este trabajo analiza uno de estos casos, en concreto el de la asignatura de Cine de Autor, perteneciente al Grado en Comunicación Audiovisual ofertado por la Universidad de Burgos y, el proceso de reconfiguración concretamente de una de sus prácticas evaluables, que consiste en la generación y producción de remakes que se basan en los largometrajes cinematográficos que constituyen el fundamento teórico de la materia. Con ello se persigue provocar en el alumnado el desarrollo del rol prosumidor, así como incentivar una mirada a la realidad cercana, acometiendo contenidos audiovisuales de proximidad. En la actividad se implementa el aprendizaje activo, deslizando el protagonismo mayor a la alumna o alumno, y relacionándolo con la memoria y los roles que esta desempeña en la codificación, almacenamiento y recuperación, asumiendo que se aumenta la restringida capacidad de la misma a través del uso de un más hondo proceso en que el aprendizaje mediante el asombro adquiere un rol protagónico, optimizando el rol de la memoria y las emociones, erigiéndose el asombro en la herramienta adecuada para el proceso de aprendizaje.

La finalidad de este estudio es aplicar dicha herramienta durante una fase de alta complejidad, por el contexto general de la sociedad, notoriamente influido por la pandemia global y el estado de alarma a nivel nacional, que añade incertidumbre a la actividad diaria del docente y del alumnado, obligando además a introducir restricciones no previstas de inicio, a prácticas diseñadas para la docencia presencial. El trabajo se ha desarrollado durante dos cursos lectivos en los que, además, se han producido variaciones por la situación sanitaria, que conllevan cambios y reorientaciones en la docencia y evaluación.

El profesorado desempeña un rol determinante en este tipo de metodologías, mediante el permanente componente motivacional hacia el alumnado y delineando técnicas por las que el asombro se conforma como el paso que precede a la estrategia de enseñanza POE (Predecir, Observar y Explicar), favoreciendo el incremento de la transferencia del conocimiento gracias a la motivación del alumnado, al sumergirle en contextos reales para el aprendizaje, y aumentando su capacidad crítica.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos Generales

- La aplicación del aprendizaje mediante el asombro en periodos complejos, como los ocasionados por la pandemia, a través de la adicción de restricciones en prácticas pre-configuradas para la docencia presencial.
- Implementar las capacidades crítica y analítica, añadidas a otras como la organizativa, en el proceso de confección de un trabajo grupal colaborativo.
- Implementar las herramientas de la generación de contenidos audiovisuales en sus distintos pasos, para su asimilación por parte del alumnado.
- Aplicación de la narrativa transmedia a la docencia audiovisual.

3. METODOLOGÍA

Se sigue una metodología que persigue implementar las restricciones sanitarias como un instrumento docente, integrándolas en el desarrollo de la propia práctica. Esta consiste en un trabajo en equipo en el que se produce el rodaje de contenidos audiovisuales de proximidad, utilizando dispositivos telefónicos, incentivando así el desempeño del rol como prosumidores. Comenzando con la elección argumentada por los estudiantes de un número delimitado de películas dirigidas por autoras/es incluidos en la guía docente de la asignatura, se visionará la misma, y tras ello se procederá a la selección de una secuencia identificativa y definitoria, se analizará dicha secuencia para, a continuación, generar dos metrajes distintos: el primero consistente en un remake que actualiza a nuestros días las tramas y el diseño del conjunto de personajes, mientras que en el segundo se crea una secuencia de cariz transmedia que extiende lo narrado. El curso 2019-20 se reconfiguró la práctica, a causa de los cambios de contexto sanitario provocados por la pandemia. El actual curso, 2020-21, se mantuvieron en lo básico los cambios, con la premisa obligada del máximo y total respeto a la normativa sanitaria.

La asignatura de Cine de Autor se trata de una materia optativa del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Burgos, impartida en el segundo semestre del tercer curso, en un periodo inmediatamente posterior a la asignatura de Historia del Cine, de cariz obligatorio. A pesar de ser optativa, esta asignatura cuenta con una matrícula periódicamente muy numerosa (63 de media). El elevado número de alumnos no ha impedido en ningún curso lectivo, el correcto desarrollo de la docencia, permitiendo generar grupos de trabajo adecuados para cada tipo de prácticas.

En la materia de Cine de Autor se profundiza en un listado amplio de autoras y autores cinematográficos, proponiéndose modelos diversos aplicables al análisis del trabajo autoral. En la guía docente se cubren periodos y geografías distintas, incluyendo profesionales no sólo de dirección, para anticipar la idea de trabajo en equipo desarrollada en la asignatura de cuarto, Estructura del Sistema Audiovisual, impartida por

el mismo docente que la materia Cine de Autor. Se hace una explicación teórica apoyada en secuencias enlazadas de films de cada autor. Se incentiva la labor analítica del alumno, facilitando que los visionados confirmen su propio análisis, o no y puedan argumentarlo. A medida que se procede a la explicación en el aula, se hacen prácticas individuales y grupales en clase de cada paso. El carácter colaborativo y grupal en su realización complementan la percepción del trabajo en equipo como modelo necesario del sector. Se potencia la adquisición de competencias propias del trabajo en equipo, organización del trabajo, toma de decisiones e iniciativa.

Los objetivos docentes de la asignatura Cine de Autor, presentes en la guía docente de la materia, incluyen estimular la capacidad reflexiva y analítica del alumnado, así como su potencial crítico, a la hora de afrontar la lectura de un producto audiovisual, que los y las estudiantes conozcan el sector audiovisual presente, así como la evolución histórica del mismo y de las funciones que ha ido desempeñando en la sociedad, que el alumnado adquiera un profundo conocimiento sobre los procedimientos de producción y distribución audiovisual, y también de las relaciones existentes entre las autoras y autores cinematográficos, las empresas, los medios y los consumidores que conforman el tejido industrial cinematográfico, conocer y adquirir la competencia crítica precisa para afrontar el concepto de autoría cinematográfica y de la interdependencia del desempeño artístico de dichos autores, con el de otros departamentos esenciales del equipo cinematográfico, así como el conocimiento y capacitación analítica de la actividad profesional de los autores cinematográficos, junto a su puesta en contexto en relación al componente espacio-temporal en que desarrollan su trabajo.

Las unidades docentes que componen la asignatura, parten de la idea del cine como trabajo en equipo, el concepto de autoría y los diversos componentes que le afectan, para realizar un recorrido por diversos autores y autoras relevantes de distintas cinematografías y épocas, con ejemplos como Ford, Hawks, Welles, Chaplin, Wilder, Hitchcock, Truffaut, Fellini, Buñuel, Berlanga o Azcona, a autores más actuales como Allen, Lynch, Burton, o Scorsese entre otros.

4. RESULTADOS

La metodología que se ha utilizado para el proceso de enseñanza y aprendizaje, seguida en función de las competencias que el alumnado ha de alcanzar, incluyen las clases teóricas, prácticas apoyadas en proyecciones variadas, sesiones de tutoría, la realización de ejercicios de análisis y el desarrollo de distintos trabajos individuales. La evaluación consiste en una combinación de un examen teórico, más la entrega a lo largo del curso de dos trabajos individuales. Se realizan así mismo diversos ejercicios prácticos evaluables, con un peso global de un 30% como media, en los que se centran los trabajos grupales entre los que se incluye el expuesto en este texto, el remake autoral que se estructura grupalmente, conformando equipos con un número variable de entre 8 y 12 componentes (en función del número de alumnos matriculados al tratarse de una asignatura optativa, aunque recurrentemente con un muy alto volumen de alumnado). La nota máxima de la actividad ronda entre 1,25 y 1,5 puntos, siendo la valoración de la misma, equivalente para todos los integrantes del equipo. Cada conjunto elegirá un autor de cada uno de los grupos de autores en que se estructura la asignatura, un primer abanico que incluye a profesionales cuya actividad cinematográfica se realizó a lo largo del siglo XX y un segundo grupo que incluye a los autores que actualmente mantienen activa su carrera. A continuación, se escogerá una película de cada uno de los dos autores/as elegidos, y finalmente se selecciona una secuencia representativa, que sintetice el discurso de cada uno de los largometrajes.

El desarrollo del trabajo se divide en dos partes. La primera consiste en la realización de una secuencia que actúe como remake de la elegida en cada caso, teniendo total libertad a la hora de planificar la misma. Las decisiones que deben acometerse son las de cambiar o no el género en el que se inscribe el film original, el cambio o no del tono (dramático/cómico), desplazar, o no, el peso protagónico a otro/s personaje/s, cambiar o no los roles (masculino/femenino-protagonista/secundario-personaje positivo/negativo), cambiar los decorados o no, actualizar o no la secuencia a una época contemporánea o a otra distinta, alterar el espacio geográfico o decorativo o no hacerlo, entre otras diversas posibles. Las premisas obligadas de la actividad se centran en el proceso de

grabación, que deberá hacerse con un dispositivo móvil o terminal telefónico, así como la utilización de una música preexistente que actúe como contrapunto o reforzando la acción. La segunda parte del trabajo consiste en la realización de una secuencia añadida que extienda el universo-relato de la película, siguiendo las premisas de la narrativa transmedia. Las decisiones a tomar y las premisas obligadas son las mismas que en la primera parte del trabajo. Dicha secuencia añadida puede alterar el final de la película original, por añadirla tras el colofón de dicho film o porque sustituya al final propuesto en el metraje original. También puede añadirse a la película original o sustituir una secuencia existente en la misma, incluso pudiendo servir para iniciar o desarrollar una trama que no exista en el largometraje original o alterar una ya existente. Los materiales generados no pueden ser difundidos. El objetivo de esta premisa es que se interiorice el concepto de autoría legal por parte del alumnado. El trabajo que debe entregarse incluye los 4 archivos generados como secuencias, más un dossier que exponga como se ha organizado el trabajo, explique los motivos que han llevado al grupo a realizar sus elecciones y selecciones, así como los cambios introducidos. A esto se añade el guion de las secuencias realizadas, así como la posterior nueva trama que pueda surgir fruto de los cambios. El dossier tiene el objetivo de que el alumnado reflexione y argumente sobre las decisiones tomadas.

El penúltimo curso, 2019-20, ha coincidido en su segundo semestre con la situación de pandemia causada por la Covid-19, por todos conocida, y con ello la necesaria readaptación de la docencia y evaluación de la asignatura optativa de Cine de Autor. Por ello, hubo que readaptar la guía docente a la nueva situación surgida y reconfigurar la docencia mediante el uso de UBUvirtual (plataforma Moodle de la Universidad de Burgos) con la impartición de clases mediante videos, el aporte y redacción de nuevos materiales, así como adaptar la evaluación a la nueva situación. Debe destacarse que al estar previamente lanzada la actividad grupal que implicaba de inicio la presencialidad (grabación de secuencias), debió reconfigurarse para que pudiese llevarse a cabo, variando las pautas para su realización respetando las necesarias restricciones sanitarias y de confinamiento, pero manteniendo el espíritu

grupal y colaborativo de la actividad práctica implementando las nuevas tecnologías virtuales. Obviamente hubo que readaptar el resto de las pruebas de evaluación pendientes para inscribirlas en el marco del confinamiento, aunque las mismas no había iniciado su recorrido, frente al caso opuesto de la práctica referida del remake autoral, que ya había comenzado semanas antes su desarrollo y proceso de trabajo. La reconfiguración de las pruebas de evaluación persiguió buscar una mayor comprensión del incipiente proceso de confinamiento y de la situación repleta de incertidumbres que nos tocaba vivir, implementando foros y cuestionarios, y aprovechando materiales audiovisuales propios de la asignatura para que la reflexión acompañase al desarrollo de las pruebas de evaluación, con un abanico amplio de las mismas que tuviese en cuenta siempre las circunstancias personales e individuales de cada alumna/o, incluyendo la conectividad y el posible uso de dispositivos móviles.

En la situación inmediatamente posterior a la declaración del estado de alarma, y ante el desconocimiento que se tenía acerca de cómo se irán desarrollando los acontecimientos, sobre todo en cuanto a los plazos, lo primero que se hizo fue trasladar al alumnado unas primeras pautas tendentes a tranquilizarles y a suspender momentáneamente la actividad del remake autoral que ya estaba lanzada, ya que la declaración coincidió con el momento en el que los grupos podían comenzar una parte del trabajo que, de inicio, requería presencialidad y la realización de un trabajo conjunto, la propia de la grabación audiovisual del material. Se consideró que la urgencia radicaba en eliminar las dudas acerca de la parte inicialmente presencial del trabajo, para priorizar las exigencias sanitarias y evitar avances en la actividad que implicasen cualquier tipo de comunicación física. En el momento de la declaración del estado de alarma estaban planteados en el horizonte tres trabajos grupales de los que se mantuvieron los plazos previstos de entrega, estableciendo eso sí, que la evolución de la situación sanitaria y legal sería la que definiría las acciones, así como los métodos de entrega, asumiendo que la virtualidad permitiría siempre solventar la problemática tan inesperadamente producida, para sacar adelante los trabajos de la asignatura. De los trabajos grupales planteados en la asignatura, uno de ellos tenía un

componente de desarrollo que no se veía afectado por el obligado confinamiento, mientras que otro de ellos, basado en la técnica del *visual thinking*, solo se alteró por el método de entrega y formato de los dibujos generados por los diversos componentes de cada equipo.

Fue la práctica sobre la que versa este trabajo, el remake de secuencias preexistentes y la creación de secuencias transmedia, la que se vio profundamente afectada por el obligado confinamiento, ya que no pudo producirse la grabación de las mismas y su posterior edición. Lo que se hizo, y este fue el primer momento en el que el asombro, como estrategia docente, fue aplicado trasladando y extrapolando los pasos y procesos necesarios para un proceso de producción audiovisual, centrando la importancia del proyecto en la fase de preproducción, y en el reparto de tareas, funciones y trabajos que participan en dicho periodo del proyecto audiovisual. En una primera fase se realizó el guion de cada una de las cuatro secuencias y una explicación de porqué se había producido la toma de decisiones en cuanto a elegir una secuencia, o adaptarla de una manera concreta. Se añadieron otras cuestiones como la descripción de los diversos personajes, la descripción de las distintas localizaciones en las que se produciría el rodaje.

El mensaje trasladado al alumnado fue qué si percibimos un proyecto cinematográfico solo como meros espectadores, podemos entender que la parte fundamental del mismo se encuentra en la fase de rodaje, pero esto no es así cuando tomamos el proyecto desde un punto de vista profesional, ya que la fase esencial y en la que realmente se construye un film es en la preproducción o preparación previa del trabajo. Se avanzó que, aunque en esto se incidiría en otra asignatura de 4º, del curso siguiente, la de Estructura del sistema audiovisual, es necesario aplicar este criterio en el trabajo para poder confrontar la situación actual en la que se vivía, por ello se iría avanzando en este trabajo en la fase de preproducción o preparación del mismo, sin que fuese factible llegar a la de rodaje del mismo.

El aspecto más importante fue como afrontar la división del trabajo en esos momentos, estableciendo que debería ser la siguiente a efectos de optimizar los recursos. Aquellos estudiantes que tuviesen más factible el acceso a los contenidos (por el medio que fuese) se encargarían de

los visionados y de tomar la decisión acerca de cuál sería la secuencia que sintetizase o explicase la película (en el caso de la secuencia-remake) y sugerir cuál podría ser la posible secuencia-transmedia. Quienes no tuviesen factible dicho acceso a los contenidos audiovisuales se encargarían de escribir el guion de las secuencias y/o de realizar un *storyboard* de las mismas. El modo de trasladar la información al compañero/a que fuese a escribir el guion de la secuencia-remake y de la secuencia transmedia, sería la que les resultase más factible (audio, videollamada, o texto por mail).

El objetivo fue trasladar en la medida de lo posible el modelo de trabajo que se había ejecutado previamente en una de las primeras prácticas no evaluables, en la que se intentaba mostrar un sistema de trabajo real, estructurado por fases de un proceso audiovisual (preproducción, rodaje y postproducción) y organizado por departamentos estancos, aplicándolo a una actividad en el aula.

Es decir, habría tres tipos de componentes de grupo, una parte que se encargaría de los visionados y de trasladar la información al siguiente subgrupo, que fue quien escribió el guion de las secuencias y realizaría los dibujos y gráficos precisos. Un tercer subgrupo serían aquella/s personas que ya tuviesen el bagaje de un conjunto de películas vistas de un autor o autora, y que por ello se encargarían de un trabajo más analítico que permitiese contextualizar la practica realizada.

En cuanto al desarrollo de este mismo trabajo, el de remake autoral, durante el curso lectivo 2020-21, también se vio afectado por la situación sanitaria estatal que, aunque como sabemos, se había alejado del estricto confinamiento, mantenía las necesarias restricciones sanitarias que limitaban la normalidad del desarrollo de la práctica en cuanto a la presencialidad y al hecho de compartir espacios físicos para uno de las fases previstas en la actividad, la de la grabación de los contenidos. Por ello fue en la reconfiguración de la misma donde se centraron los esfuerzos para que pudiese producirse el paso del rodaje, aunque con unas pautas que permitiesen reorientar las obligadas y necesarias restricciones sanitarias para emplearlas en el proceso de aprendizaje y didáctico del alumnado. La premisa prioritaria que se estableció es que debería mantenerse un respeto absoluto a las normativas sanitarias, anticipando

lo que implicaría en caso de incumplimiento de las mismas. En cuanto a las pautas estrictas para acometer la actividad se persiguió el mantenimiento de las condiciones habituales adscritas al trabajo, cuando este se realizaba en un periodo previo a la irrupción de la pandemia. Las premisas obligadas de la actividad evaluable se mantuvieron también en cuanto a la grabación con un dispositivo móvil o el trabajo con la música original e igualmente se mantuvo el obligado dossier que debía entregarse al final de la práctica. Las particularidades establecidas durante este curso fueron las siguientes, estableciendo diferencias en función del tipo de localización en la que se realizase el rodaje, fuese en interiores o en exteriores, ya que ambos han definido el tipo de acciones y comportamientos que podían ejecutarse, tanto detrás como delante del objetivo de la cámara. Por ello la grabación se produjo con la obligación del total respeto a la normativa sanitaria que cada espacio imperase, tanto para quien realizase la grabación del contenido como para quienes interpretasen a personajes participantes en las tramas, pudiendo grabarse personajes que apareciesen individualmente en el plano, así como objetos que permitiesen trabajar con la perspectiva para alterar su tamaño dentro del plano.

Los estudiantes que interpretasen su papel en exteriores deberían hacerlo utilizando la mascarilla en el plano (lo esencial, como es lógico, fue siempre el estricto cumplimiento de la normativa sanitaria), como un detalle añadido que inscriba el trabajo final en el periodo de pandemia que estaba tocando vivir. Los personajes que ejecutasen sus acciones en interiores debían serlo en los espacios habitables propios de cada estudiante, combinando la interpretación con el rol responsable de la grabación de los contenidos. Además, se incidió en una serie de recomendaciones a tener en cuenta respecto de la planificación y la edición o montaje, como la de gestionar los diversos tamaños de los planos, el concepto de lo que queda dentro y fuera del campo de la pantalla, así como las perspectivas y las escalas de los objetos grabados. En cuanto a la edición o montaje del material bruto rodado, se recomendó trabajar con la base del mantenimiento del raccord de miradas de los personajes a los objetos, entre los distintos personajes situados en planos distintos (al estar grabado cada personaje en localizaciones distintas, aunque

perteneciesen a la misma secuencia) y/o con el raccord de entradas y salidas de plano. Debía tenerse en cuenta que la imagen final fuese lo más homogénea posible en cuanto a la relación de aspecto, horizontalidad, etc… para facilitar el montaje.

Para finalizar se estableció que cada equipo realizase la grabación de una presentación con una duración aproximada de diez minutos, en la que una de las personas que compusiesen el equipo, expusiese y explicase el trabajo realizado, enunciando las motivaciones que les hubiesen llevado a elegir a cada autor y su película, así como las causas por las que se hubiesen escogido las secuencias concretas originales, a lo que debían añadir la justificación del cómo y porqué habían grabado las nuevas secuencias, incluidas las transmedia. De nuevo, debería mantenerse el máximo respeto a las condiciones sanitarias por todo el mundo conocidas. La finalidad de este video fue la de poder usarlo para exponer los diversos trabajos al resto de compañeros/as, teniendo en cuenta las condiciones en las que nos encontrábamos que invitaban a una solución virtual en el caso de cierto tipo de clases. Se habilitó una tarea para la entrega del trabajo, en la plataforma Moodle de la Universidad de Burgos, mientras que los videos se entregaron mediante enlaces de descarga o alojándolos en modo no público en un canal de YouTube del que se facilitase el enlace.

5. DISCUSIÓN

El aprendizaje es un proceso donde el mayor protagonista es el alumno, por eso hablamos de aprendizaje activo. Este proceso está íntimamente relacionado con las funciones que desempeña la memoria tanto en la codificación, almacenamiento y recuperación; entendiendo que la capacidad limitada de la memoria se amplifica si utilizamos un procesamiento más profundo, siendo en este punto donde consideramos que el aprendizaje a través del asombro juego un papel fundamental.

El asombro maximiza las emociones y consecuentemente el poder de la memoria; siendo este asombro una técnica perfecta para aprender. El docente juega un papel fundamental en el andamiaje de esta metodología; sólo él sabe qué es lo que saben sus alumnos, qué se espera de ellos

y puede diseñar diferentes herramientas para que este asombro pueda ser la fase previa de la estrategia de enseñanza POE (Predecir, Observar y Explicar). Una de las labores del docente es ser motivador y con un buen diseño de la técnica de asombro puede incrementar la motivación intrínseca de sus alumnos.

A través de la técnica del asombro se pueden plantear situaciones reales de aprendizaje y así la capacidad crítica del alumno y la transferencia del conocimiento puede ampliarse y consolidarse. En la era digital es más fácil localizar situaciones asombrosas, tanto esperables como inesperadas, que permiten establecer redes de comunicación inmediata por la que las reacciones puedan generarse y/o multiplicarse.

Las principales funciones de la educación son la enseñanza y el aprendizaje, pudiendo considerarse ambas funciones como un desafío tanto para profesores como alumnos, razón por la cual los profesores pueden jugar un papel fundamental en el sentido de la eficacia de la enseñanza, donde los aspectos cualitativos del método de aprendizaje llegan a ser más importantes que los aspectos cuantitativos y las relaciones profesor-alumno pueden incluso predecir algunos aspectos del éxito escolar. Los profesores noveles centran gran parte de su metodología en la transmisión sumaria de conocimiento prestando gran interés en el mantenimiento del orden, por el contrario, nuestra idea de la labor del profesor es que, si el alumno percibe interés en lo que se le transmite, los propios estudiantes van a hacer lo posible por mantener el orden y consideramos que el uso del asombro puede facilitar esta tarea.

El aprendizaje se magnifica cuando la experiencia genera un cambio en los conocimientos del alumno. Este cambio puede ser deliberado y consciente o involuntario o inconsciente, siendo la conjunción de ambos cambios el mejor método para consolidar los nuevos conocimientos. Incluso conviene resaltar que para que los cambios producidos por el aprendizaje permanezcan en el tiempo es necesario no sólo un cambio cognitivo sino un cambio conductual y emocional y es justamente en este proceso emocional-cognitivo-conductual donde el asombro juega su papel motor dentro del modelo conceptual basado en el aprendizaje activo y por observación.

El conocimiento es más que el producto final, incluye el proceso que también guía nuevos aprendizajes. Los estímulos del ambiente, asombro incluido, fluyen dentro de los registros sensoriales, facilitan la codificación y el traspaso desde la memoria a corto plazo al almacén de la memoria a largo plazo. La atención se extrema cuando se produce interacción entre todos los elementos y el asombro favorece claramente esta atención. La atención es selectiva e interviene en los tres procesos de la memoria: memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo y puede facilitar la organización e integración del "hecho asombroso" con los conocimientos previos y la formación de conocimientos nuevos. Además, la activación de esta atención facilita la retención de los conocimientos, generalmente cuando la activación disminuye viene el olvido.

Clasificando la memoria a largo plazo en memoria explícita y la memoria implícita, vamos a analizar algunos de los efectos producidos por el asombro. Las imágenes explicitas que acompañan al asombro se almacenan más fácilmente y pueden favorecer la evocación de los recuerdos explícitos. Resulta difícil que olvidemos de nuestra memoria episódica los momentos más dramáticos o emotivos. Por otra parte, la memoria implícita supone preparar o activar información a través de un proceso inconsciente.

El asombro puede favorecer el desarrollo del pensamiento divergente, componente fundamental de la creatividad. Observar las cosas de forma novedosa nos puede llevar a restructurar el problema y la generación de soluciones inconscientes dentro del pensamiento divergente. El profesor debe ser el que guíe a través de ese asombro, incluso motivando el pensamiento crítico, impulsando y motivando a los alumnos a través de este proceso.

Desde otra perspectiva, podemos situar el asombro en la base del aprendizaje por indagación. El profesor identifica alguna pregunta o enigma; posteriormente los alumnos participan en la indagación y en vez de que el profesor dé la solución al problema; buscamos aquel acontecimiento "asombroso" que da respuesta al problema planteado.

El profesor debe aumentar la motivación de los alumnos. El alumno que se siente motivado, se dirige con mucha más energía hacia el logro, trabaja más y evita sentirse aburrido por la tarea. Un mayor interés conduce a más perseverancia y mejor rendimiento; y ese interés se puede consolidar a través de la creación por el profesor de situaciones extrañas guiadas, teniendo en cuenta los intereses individuales de los propios alumnos. Se considera que los individuos tienen una motivación natural para buscar lo novedoso y sorprendente, con influencia notable de las emociones.

El aprendizaje mediante el asombro nos puede servir para todas las disciplinas. En este caso, vamos a explicar, a título de ejemplo, la aplicación en el aprendizaje de la ciencia. Este aprendizaje para ser efectivo supone no sólo añadir información nueva a su memoria sino poder llegar a cambiar sus concepciones previas, es decir, pasar del aprendizaje tradicional a la teoría constructivista del cambio conceptual. Inicialmente para la teoría del cambio conceptual, se tiende a restructurar los conocimientos cuando se tiene la experiencia que lo hasta ahora conocido no concuerda en algún sentido. En este modelo, debemos reconocer el efecto que puede producir el asombro en el cambio conceptual. Así el aprendizaje más consistente tiende a la explicación frente a la descripción del modelo tradicional. El asombro puede facilitar la creación del conflicto cognitivo que actúe como motor de este cambio. Este asombro no siempre requiere la manipulación o realización de experimentos; en ocasiones, la labor efectiva del profesor puede conducir al asombro incluso al leer un texto científico. En último término, con esta metodología pretendemos pasar de la mera verificación de hipótesis a la creación de estas hipótesis.

El asombro permite convertir el aprendizaje pasivo en una tarea de aprendizaje activo; fundamentalmente porque el aprendizaje se puede producir tanto con material reglado dentro de las aulas como con otro tipo de material e incluso fuera de las aulas. Muchas veces el aprendizaje en entornos cotidianos acelera el proceso de transferencia del conocimiento al percibirlo el alumno como una situación real y aplicada.

Este paso de un aprendizaje pasivo a otro activo comparte las inquietudes del alumnado, en el caso referido, de Comunicación Audiovisual,

por el que asumen con facilidad su carácter prosumidor que, por definición, hace pasar al olvido el antiguo cariz pasivo de los consumidores audiovisuales para sublimar el comportamiento activo del usuario. Este vocablo procede de la unión de dos palabras *producer* (productor) y *consumer* (consumidor) originando el término *prosumer* (Islas, 2009), y fue introducido por Toffler (1980) al afirmar que la economía de prosumidor cierra la antigua brecha que existía entre productor y consumidor.

El hipertexto permite ir difuminando la separación entre los conceptos de lector y autor, alterándose de esta forma la idea de autoría, surgiendo roles y términos como *wreader*, compuesto por los vocablos *reader* (lector) y *writer* (escritor) (Landow, 1997). El discurrir de los *wreader* a los *prosumer* o prosumidores se define por los propios medios de comunicación, quienes conforman nuevos sujetos mediáticos, depositando el protagonismo en los prosumidores (Martínez Suárez y Salvador Agra, 2014).

El sector audiovisual español se conforma alrededor de dos grandes centros de producción, las comunidades madrileña y catalana, donde se concentran la mayor parte de las productoras responsables de generar contenidos audiovisuales. El deseo de crear un tejido industrial audiovisual fuera de estos núcleos se apoya en el emprendimiento casi artesanal de los creadores, muchos de los cuales aprovechan intuitivamente el desarrollo del rol prosumidor, que es el incentivado con la práctica propuesta en la asignatura de Cine de Autor, apoyándose en el espíritu colaborativo propio del trabajo audiovisual, confluyendo el nuevo papel prosumidor de múltiples individuos que aportan su conocimiento y experiencia a la práctica de equipo.

Para ejercer este trabajo, debe estructurarse en fases consecutivas, de la que las dos primeras, la preproducción y la grabación de aquello dispuesto ante el objetivo de la cámara son pasos imprescindibles para llegar a la edición que permite conseguir un producto finalizado. La decisión de dónde situar el trípode de la cámara o del terminal telefónico grabador, restringe la opción de visualizar el espacio existente fuera del campo en el que transcurre la acción rodada. En la práctica reseñada en este trabajo el profílmico se convierte en una condición marcada por la

normativa sanitaria y las restricciones que implican, alterando el poder de decisión del estudiante, y es ahí donde las fronteras legales permiten, y diríamos, obligan al alumno a incrementar su grado de creatividad como respuesta. Este es el efecto buscado en esta práctica forzando, mediante el asombro, a buscar soluciones narrativas novedosas a problemas tradicionales.

El rodaje cuenta con dos tipos de espacio de trabajo. Uno, menor en extensión está delimitado por el marco grabado por la cámara. El otro es el propio del departamento de producción y de la logística que implica, en el que se resuelven con eficacia las condiciones y problemática de la localización en que se rueda (Cabezón y Gómez Urda, 2004), aspecto limitado en el desarrollo de la actividad remake autoral. La capacidad de adaptación obliga, en la práctica expuesta en este texto, a su miniaturización y transformación en el propio espacio habitado por el alumno, su domicilio. En él se construirá el espacio situado ante la lente, con esta como eje axial, fabricando la puesta en escena decorativa precisa para el desarrollo de la acción. Los planos rodados constituirán la base del montaje final, en el que surgirá el espacio imaginario que los espectadores percibirán como real.

A todo espacio visible le acompaña un espacio no percibido visualmente, lo que fílmicamente sería aquello que queda fuera de campo. Este se compone de áreas diversas, la que se extiende más allá de los cuatro lados del marco, la propia de la cámara y la que está oculta tras el decorado, pudiendo señalarse igualmente a la parte de la acción de la trama y los personajes que, a pesar de no verse, tienen importancia dentro del relato (Sánchez Noriega, 2010).

Gómez Tarín y Marzal Felici (2015) resaltan la importancia de la capacidad que tiene el espacio fílmico para sugerir a los espectadores la existencia de un espacio aledaño, no necesariamente visible, pero importante para edificar un espacio habitable, surgido por la interconexión entre lo que está dentro del campo y fuera de él. El fuera de campo humaniza lo fílmico, utilizando los defectos inherentes al componente ocular, que nos impide ver en totalidad lo que está a nuestro alrededor, lo que se sitúa tras nosotros o en la lejanía, en un espacio intuido y sugerido, aunque no visible (Gubern, 1994).

La visión y la pantalla comparten parámetros que los limitan tanto en el rodaje como en la exhibición, delimitando aquello que queda fuera de campo, no solo por las zonas no visibles en el interior del plano, sino también por la acción dramática, personajes o diálogos que se excluyen de la línea del relato. Aunque el marco limite la imagen, la convención cultural nos recuerda que más allá del mismo se extiende lo incluido en el imaginario universo del guion (Aumont, 1997).

La evolución del medio televisivo ha llevado, sin embargo, a mostrarle al telespectador su propio aparataje de funcionamiento. Así, de la era paleotelevisiva que tenía entre sus funciones informar, educar y entretener se pasó a la neotelevisión que se caracteriza por asumir los roles de distraer a los espectadores, hacerlos participar y convivir con ellos (Tous Rovirosa, 2009, p.175) con una hipervisibilización de la propia entidad enunciadora televisiva, mostrando su artificio a través de los estudios, las cámaras, el potencial técnico y el espacio entre bastidores, convirtiendo al público en partícipe activo dentro del juego comunicativo (Imbert, 2003, p.73).

No ocurre igual en el producto cinematográfico pues es cierto que la mayoría de los films intentan ocultar todo lo que rodea al proceso de trabajo propio del cine. En la práctica planteada, la estrategia del asombro también ha perseguido eliminar el deseo "irrenunciable" de no mostrar el artefacto que está tras la cámara. Se trasladó al alumnado que, en la situación presente, lo importante era comprender el proceso de creación, realizado en este caso con piezas heterogéneas desde el punto de vista del aspecto visual de las localizaciones en que se grababan, Por ejemplo, las conversaciones finalmente editadas, o incluso el verismo de determinados elementos de atrezzo o decoración, en los que, el juego con las escalas y perspectivas, les iban a permitir el objetivo final de contar una historia.

La experiencia profesional permite comprobar que, aunque la fabricación de cada nuevo contenido audiovisual obliga a crear un prototipo individual y único, con sus propias características no extrapolables a otros proyectos, en todas las producciones se repite una forma de hacer o *know-how*, que se sigue de manera similar en el conjunto de productos que pueden realizarse.

En la generación de cualquier tipo de producto audiovisual deben acometerse tres fases distintas y consecutivas. Estas son la inicial de la preproducción, la propia del rodaje del material y la de postproducción en la que dichos materiales son tratados para conseguir un producto final. Frente a la percepción habitual del gran público, que idealiza el proceso del rodaje de una película, el periodo esencial de trabajo se sitúa en la preproducción de la misma, por ser el que debe convertirse en el colchón que prevea los posibles problemas que deban afrontarse en cada día de rodaje.

La *Nouvelle Vague* entronizó la figura del autor cinematográfico, poniéndola de relieve enmarcando la idea de la película "como acto de discurso, como espacio narrativo y formal de expresión de un yo" (Monterde, 2004, p.15). El concepto de autoría depositada en la figura del director, implica la enfatización de la idea de singularidad, apostando "por una manifiesta voluntad de individualización expresiva" con la consecuencia de una priorización de lo personal e incluso de lo autobiográfico que conducía a un cine hecho a menudo en primera persona (Monterde, 1995, p.152). Pero frente a esta actitud, asumida por el público cinéfilo cuando identifica una película en relación al nombre de la persona que la ha dirigido, existen múltiples oficios dentro del cine, desarrollados en cada uno de los departamentos, ocupando cada uno de ellos en la creación de un film su propia función siendo el director tan solo uno de ellos que, aunque figura central, se ve influido, aconsejado e incluso corregido por la experiencia y el conocimiento técnico, del resto de componentes del equipo creativo, ya que "si una película es fruto de varias aportaciones, no sólo se alimenta de su convergencia, sino también de sus divergencias y sus conflictos". Son oficios que "están en constante renovación: a los que desaparecen, les siguen otros que aparecen" (Chion, 1992, p.11) debido al componente tecnológico que sustenta gran parte de los procedimientos de trabajo. Cada uno de los departamentos tiene unas funciones muy concretas y específicas, funciones que varían y se reparten a lo largo del desarrollo del proceso. En esta práctica, enmarcada en una asignatura denominada Cine de Autor, ha sido particularmente relevante la puesta en marcha de los

procedimientos necesarios para la comprensión de la importancia de los diversos departamentos que intervienen en una producción.

En cuanto a otro de los aspectos tratados en la práctica, el concepto de la narrativa transmedia, en esta el relato se extiende creando nuevos personajes y contextos dramáticos, convirtiéndose en uno de los más interesantes focos de complejidad en la actual cultura de masas (Scolari, 2013), al ofrecer al consumidor cultural la capacidad de elegir la entrada a la narración mediante diferentes puertas de acceso posibles (Tubau, 2011).

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, la inserción del asombro en el desarrollo de esta práctica ha ayudado a hacer emerger y consolidar la capacidad de resiliencia, intercalándose con las limitaciones propias que conlleva la gestión de un proceso de producción audiovisual profesional. De esta manera, el asombro se usa como técnica en dos periodos distintos, aunque consecutivos. En el transcurso del primero de los ejercicios tratados, el curso lectivo 2019-20 en el que surge el obligado confinamiento, la reconfiguración de la actividad práctica transcurrió desde una inicial prevención y reparo hasta llegar al posterior, incluso diríamos, apasionamiento. El mismo devenir ocurrió en el presente curso 2020-21, aunque en este caso fue posible añadir un elemento adicional, el de la grabación. Con ello se ha logrado mantener los pasos necesarios del proceso de producción, implementando la estructuración por departamentos, que conlleva la gestión de los equipos, conservando las fases de guion, preproducción, rodaje y postproducción, introduciendo una comunicación grupal mediante herramientas virtuales online, incidiendo en los conceptos de preproducción y desarrollo del proyecto en un primer periodo, más la innovadora gestión del periodo de la grabación, con el fin de generar y conformar el espacio fílmico esencial para todos los contenidos audiovisuales, en el curso siguiente.

7. REFERENCIAS

Aumont, J. (1997). *El ojo interminable*. Paidós.

Cabezón, L. A. y Gómez Urdá F. G. (2004). *La producción cinematográfica*. Cátedra.

Chion, M. (1992). *El cine y sus oficios*. Cátedra.

Gómez Tarín, F. J. y Marzal Felici, J. (2015). *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales*. Cátedra.

Gubern, R. (1994). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea.* Gustavo Gili.

Imbert, G. (2003). *El zoo visual*. Gedisa.

Islas O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, Nº33, v XVII, 25-33. https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-002

Landow, G. P. (1997). *Teoría del hipertexto*. Paidós

Martínez Suárez, Y. y Salvador Agra, S. (2014). El produser como producción de usuarios: más allá de wreaders y de prosumers. *Razón y palabra*, 18(1_86), 646–660.

Monterde, J. E. (1995). La renovación temática. En J.E. Monterde y E. Riambau (Coords.), *Historia general del cine. Volumen XI. Nuevos cines (años 60)* (pp. 145-187). Cátedra.

Monterde, J. E. (2004). *La Nouvelle Vague. Sus protagonistas*. Paidós.

Sánchez Noriega, J.L. (2010). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Alianza.

Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Centro Libros PAPF.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janes.

Tous Rovirosa, A. (2009). Paleotelevisión, neotelevisión y metatelevisión en las series dramáticas estadounidenses. *Comunicar*, nº33, v.XVII, 175-183. https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-009

Tubau, D. (2011). *El guión del siglo 21. El futuro de la narrativa en el mundo digital.* Alba Editorial.

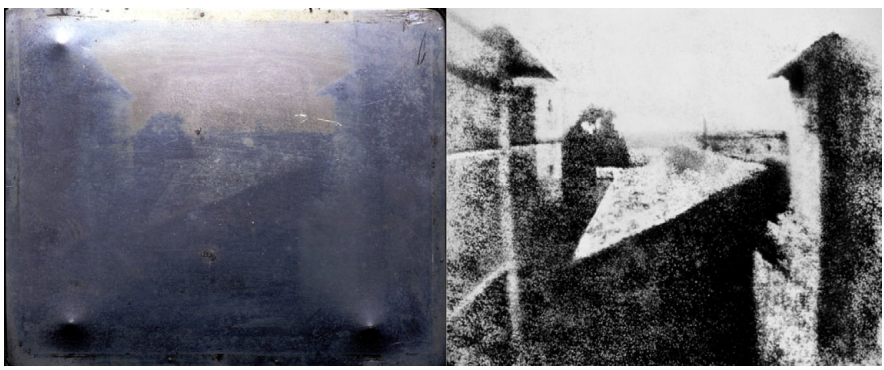
MICROGRAFÍAS GIGAPÍXEL Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIA DE LOS MATERIALES

PETR URBAN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la fotografía empieza en el principio del siglo XIX (Benjamin, 2014). Concretamente, en el año 1922 cuando Joseph Niepce hizo el primer fotograbado. Sin embargo, este fotograbado no se ha conservado, ya que ha sido estropeado durante un intento de hacer sus copias. La siguiente fotografía se realizó en el año 1826 conocida por el nombre de "View from the window at Le Gras" (Figura 1). Se trata de la primera fotografía sin personas mostrando la vista de una calle desde una ventana.

FIGURA 1. *La fotografía más antigua de la naturaleza "View from the Window at Le Gras". Placa original (izquierda) e* ***IMAGEN*** *mejorada (derecha).*



Fuente: http://100photos.time.com/

En aquella época las exposiciones de las fotografías eran muy largas, normalmente entre muchas horas o incluso pocos días. Por lo cual, Joseph estaba investigando como disminuir el tiempo de la exposición.

Juntamente con Louis Daguerre, elaboró métodos de procesamiento de imágenes mejorados que produjeron resultados visualmente superiores y reemplazó el betún de Judea por un compuesto de plata más sensible a la luz. Esta mejora en el proceso de tratamiento de las fotografías hizo que el tiempo de la exposición ha disminuido considerablemente desde varias horas hasta varios minutos. Este tipo de procesamiento de las fotografías es conocido por su nombre "El proceso de daguerrotipo". Luis utilizó este proceso en el año 1838 para capturar la primera fotografía de una calle en París, Francia, que contiene personas y que es conocida por su nombre de "La vista Boulevard du Temple". El año siguiente, el fotógrafo estadounidense Robert Cornelius realizó el primer autorretrato fotográfico. Por otro lado, en el año 1835 el fotógrafo William Talbot, nacido en Reino Unido, hizo una fotografía negativa que se podría utilizar para hacer varias copias de fotografías positivas. Este sistema de capturar y reproducir fotografías se sigue utilizando hasta hoy en día en la fotografía analógica moderna. La primera fotografía positiva hecha a partir de una fotografía negativa es la conocida "La ventana de Oriel en Lacock Abbey". Sin embargo, no ha sido hasta el año 1891 cuando se desarrolló un proceso para capturar fotografías en color. Antes de esta fecha eran todas las fotografías en blanco y negro. Este invento tenía tanta importancia para el mundo de la ciencia en general y el mundo de la física experimental en particular que en el año 1908 el investigador Gabriel Lipman consiguió el premio nobel de física.

Sin embargo, no ha sido hasta el año 1957 cuando se realizó la primera fotografía digital que se podía almacenar en un ordenador. El sistema de la fotografía digital es completamente diferente a la fotografía analógica conocida hasta la fecha. La fotografía analógica utiliza un papel fotográfico con una película que es sensible a la luz natural y según la interacción entre la luz y la película se forma la imagen o la fotografía. En el caso de la fotografía digital, ésta ha reemplazado el papel con la película por un sensor electrónico que recoge la señal luminosa y la transforma en datos informáticos. Una de las ventajas muy importantes de la fotografía digital es que se pueden hacer correcciones y cambios en la fotografía con mucha más comodidad que en el caso de la

fotografía analógica. Hoy en día, más de los 99.9% de todas las fotografías tomadas en el mundo son las fotografías digitales y cada vez más a través de teléfonos móviles. La fotografía o imagen digital no se encuentra solamente en las cámaras digitales o teléfonos móviles, sino que, las podemos encontrar en la radiografía digital, ecografía digital, sonar, radar, microscopio óptico (Matsumoto, 2010) y electrónico, etc. El tamaño de una fotografía digital tomada con una cámara digital, con un teléfono móvil o, en nuestro caso, con un microscopio óptico, hoy en día, puede oscilar entre 5 y 20 megapíxel (MP). Para conseguir capturar una microestructura con un microscopio óptico en formato digital hay que usar un microscopio especial o microscopio conectado a una cámara de fotos y a un ordenador. Con este sistema se puede conseguir una imagen digital con 5 – 20 MP de una zona. Sin embargo, esta fotografía o micrografía tiene muchas limitaciones a la hora de aumentar el zoom. Mientras más se aumente el zoom de la imagen en el ordenador más calidad pierde la micrografía. La solución es hacer mosaicos de muchas micrografías unidas entre sí por un software informático y creando así una imagen gigapíxel.

¿Qué es la imagen gigapixel? Una imagen del tamaño de un gigapíxel está compuesta por un millardo (10^9) de píxeles (elementos de imagen), 1000 veces la información capturada por una cámara digital de 1 megapíxel. Una imagen cuadrada de 31623 píxeles de ancho y alto es un gigapíxel. La tecnología actual para crear imágenes de tan alta resolución generalmente implica hacer mosaicos de imágenes digitales de muchas fotografías digitales de alta resolución o usar un negativo de película tan grande como 30 cm × 23 cm hasta 46 cm × 23 cm, que luego se escanea con un escáner de película de gran formato de alta gama con una resolución de al menos 3000 ppp. Solo unas pocas cámaras son capaces de crear una imagen de gigapíxeles en un solo barrido de una escena, como la Pan-STARRS PS1 y la cámara Gigapxl (Flewelling, 2020). Un ejemplo de una fotografía gigapixel es la fotografía de Kuala Lumpur de 846 gigapíxeles en Malasia que tiene 846 071 539 488 píxeles (Limkokwing University, s. f.) y que se ha montado utilizando más de 31 000 fotografías individuales.

Más allá de las imágenes gigapixel existe el término terapixel. Una imagen de un terapixel es una imagen compuesta por un billón (10^{12}) de píxeles. Aunque actualmente es poco común, ha habido algunos casos como el proyecto Terapixel de Microsoft Research (McLean, 2021) que permite realizar un recorrido virtual del cosmos en el que se puede ver todo el cielo a la vez y luego hacer zoom en vistas detalladas de galaxias distantes. También el Google Earth creó fotografía de 52 terapíxel en el proyecto "Global Timelapse" (Gallagher, 2013), que permite desplazarse y hacer zoom a cualquier lugar del planeta y ver 30 años de cambios, gracias a 66 millones de mosaicos de video en tiempo real. El resultado es una descripción incontrovertible de lo que sucedió en nuestro planeta debido al crecimiento urbano, el cambio climático, etc.

Volviendo al concepto de fotografías gigapixel, existe un subgrupo que se está acercando a las micrografías gigapixel utilizadas en este proyecto de innovación docente. Se trata de imágenes gigamacro. Las imágenes gigamacro crean fotografías gigapixel de objetos macroscópicos, como, Por ejemplo, de una abeja (Mightymacro, 2017), utilizando sistemas robotizados especiales como GIGAmacro Magnify2 Robotic Imaging System (GIGAmacro, 2018).

En el caso de los microscopios ópticos digitales (Mundo Microscopio, 2021), estos son equipados con una pantalla para que se pueda visualizar la microestructura de la muestra y con una cámara digital para que se pueda guardar la imagen en formato de archivo digital. A veces, el microscopio óptico digital está conectado directamente con un ordenador tanto para visualizar como para guardar las micrografías de las muestras. En general, no es posible observar la muestra con el ocular del microscopio óptico digital mientras está conectado a la cámara digital o a un ordenador. En los casos, cuando hace falta observar la muestra tanto en la pantalla como en el ocular se pueden usar microscopios ópticos digitales trinoculares. Un ocular está conectado con el equipo digital y los otros dos sirven para observar la micrografía con los ojos. Si el microscopio está conectado a un ordenador, en este se puede instalar un software suministrado por el fabricante del microscopio. En este software se puede visualizar la microestructura de la muestra, se pueden hacer ajustes en la imagen, insertar escala, medir tamaño y

forma de granos en el caso de materiales policristalinos, medir porcentaje de la porosidad o de constituyentes estructurales en la muestra, etc.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto de innovación docente es la producción de material docente basado en micrografías que tienen extremadamente alta resolución y que están guardadas en un solo archivo de imagen como JPG o TIF. Gracias a la alta resolución de estos archivos, las micrografías se pueden observar utilizando un ordenador, sin necesidad de usar un microscopio óptico. Así, los estudiantes pueden observar cualquier muestra cómodamente en su casa. Además, como cada micrografía gigapixel tiene muy alta resolución, se puede aumentar el zoom en cualquier lugar de la muestra sin perder calidad. En total se han creado varias micrografías gigapixel tanto de varias piezas metálicas (tornillo y perno con tuerca) como de varios materiales metálicos (acero hipoeutéctico, acero eutéctico, acero hipereutéctico y fundición blanca). Todos estos materiales y piezas se pueden visualizar tanto en la escala macroscópica observando la pieza entera (Por ejemplo, el tornillo entero o el perno con la tuerca enteros) como en la escala microscópica con hasta mil aumentos observando los constituyentes estructurales, la porosidad, el tamaño y forma de los granos, los límites de los granos, etc. de cualquier lugar de la muestra.

3. METODOLOGÍA

Antes de crear las micrografías gigapixel era necesario de preparar metalográficamente cada una de las muestras (Urban, 2019). Cada muestra se ha desbastado y pulido para eliminar la oxidación, corrosión, irregularidades y rugosidad de la superficie. Posteriormente, para revelar los constituyentes estructurales, la porosidad y los límites de los granos se ha hecho el ataque con el reactivo químico correspondiente a cada material. Para capturar las micrografías se ha usado el microscopio óptico metalúrgico Nikon Eclipse MA100N que puede aumentar el zoom hasta mil veces. Para crear la micrografía gigapixel uniendo las diferentes micrografías entre sí se ha utilizado el programa informático NIS-

Elements BR 5.11.02 64-bit suministrado por el fabricante del microscopio óptico Nikon. Todas las micrografías gigapixel se guardaron como archivos digitales JPG con la mejor calidad posible (submuestreo de crominancia 4:4:4) y sin ningún tipo de compresión. Sin embargo, para subir las imágenes en el servidor de la Universidad de Sevilla se ha disminuido todavía más el tamaño de las imágenes utilizando formato JPG con 50% de compresión y con submuestreo de crominancia 4:2:0 (mejor compresión). Para editar las imágenes gigapixel (con resolución menor de 1 GP) se ha utilizado un ordenador sobremesa con procesador Intel Core i7-10700 2.90 GHz, disco duro SSD 1 TB M.2 NVMe, memoria 16 GB DDR4 2666 MHz (2x8 GB), gráfica HD Intel. Para editar las imágenes gigapixel (con resolución mayor de 1 GP) se ha utilizado un ordenador sobremesa con procesador Intel Corei7-9700K 3.6-4.9 GHz, disco duro SSD 1 TB M.2 NVMe + 1 TB 7200 rpm SATA, memoria 64 GB DDR4 2666 MHz, gráfica NVIDIA Quadro RTX 4000.

4. RESULTADOS

4.1 Descripción de las imágenes gigapixel disponibles

Se han conseguido obtener con un microscopio óptico y un software especializado unas micrografías gigapíxel con tamaños entre 200 y 900 MP (0.2 – 0.9 GP). Algunas imágenes gigapixel comprimidas se pueden consultar en la siguiente página web de la Universidad de Sevilla:

- https://personal.us.es/purban/superampliables/indice.html

Además, se ha creado una micrografía gigapixel de tamaño todavía mayor del perno con tuerca para su uso en el aula ejecutando el archivo desde el portátil. Esta micrografía gigapixel se explicará más adelante.

Entre las micrografías disponibles en la página web están muestras de naturaleza muy diferente. Todas las muestras están divididas en diferentes grupos como se puede apreciar en la lista numerada a continuación:

1. Muestras de animales (cola de rata)
2. Muestras humanas (hueso humano, pelo humano, piel humana y sangre humana)
3. Muestras de insectos (ala de mosca, gusano y pierna de mosca)
4. Muestras de materiales metálicos (acero hipoeutectoide, acero hipereutectoide y fundición blanca)
5. Muestras de piezas metálicas (tornillo a lo largo de diferentes etapas de la preparación metalográfica como desbaste con lija No 80, No 240, No 500, No 1000, No 2500, pulido y ataque)
6. Muestras de plantas (polen de pino, punta de raíz de una planta y tallo de madera)

Cada micrografía gigapixel tiene 2 versiones.

La versión de un archivo JPG original, no comprimido, con la resolución máxima y tamaño máximo. Estos archivos no están disponibles en la página web por su tamaño muy grande. Por un lado, no hay bastante espacio en el servidor de la Universidad de Sevilla para tantas imágenes tan grandes y, por otro lado, sería imposible de cargar las imágenes tan grandes en un navegador. Esto son las razones por las cuales se utilizan estas micrografías gigapixel solamente ejecutándolas del disco duro de un portátil.

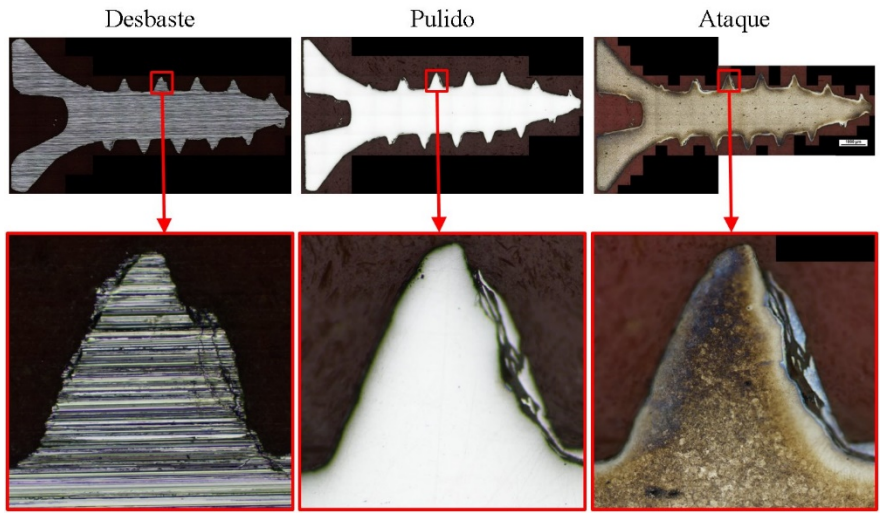
La segunda versión de las mismas micrografías gigapixel son archivos JPG comprimidos a 50%, con la resolución máxima y tamaño menor. Estos archivos están disponibles en la página web debido a que tienen un tamaño más reducido. Con estas imágenes se puede trabajar tanto en modo online, cargándolas directamente en un navegador, como en modo offline, descargándolas al disco duro del portátil y ejecutándolas desde allí. Incluso, teniendo estas imágenes tamaño mucho más pequeño que las imágenes originales no comprimidas, el trabajo online es bastante incómodo, ya que, cada imagen tarda entre muchos segundos y pocos minutos en cargarse. La velocidad de la carga depende, principalmente, en la velocidad de internet disponible.

4.2 LAS IMÁGENES GIGAPIXEL UTILIZADAS EN EL AULA

Como recurso docente para trabajar en el aula con los estudiantes se han creado micrografías gigapixel de un tornillo a lo largo de todas las etapas de la preparación metalográfica (Figura 2) y de un perno con tuerca (Figura 3). Ambos recursos se discuten en los apartados siguientes:

4.2.1 Las imágenes gigapixel del tornillo a lo largo de todas las etapas de preparación metalográfica (Figura 2)

FIGURA 2. *La micrografía gigapixel de un tornillo a lo largo de diferentes etapas de la preparación metalográfica.*



Fuente: elaboración propia

Una posibilidad de utilizar las micrografías gigapixel en el aula es enseñar y comparar diferentes micrografías gigapixel después de diferentes etapas de la técnica de preparación metalográfica. A continuación, se explica esta técnica y su uso en el aula.

La preparación metalográfica es un conjunto de etapas con el propósito de preparar una superficie de un material, normalmente un material metálico, para su posterior observación en el microscopio óptico. Con el microscopio óptico se pretende observar la microestructura del

material, los constituyentes estructurales, los límites de los granos, la porosidad, los defectos y el tamaño y forma de los granos si se trata de un material policristalino. La preparación metalográfica, con pocas palabras, consiste en ir eliminando poco a poco una superficie con mayor rugosidad y reemplazándola por una superficie nueva con una rugosidad menor.

Para tal fin se utilizan, en la primera etapa llamada desbaste, unos papeles de lija con diferentes tamaños de grano del carburo de silicio, granos muy duros que van a rayar la superficie metálica y van a reemplazar una superficie con mayor rugosidad (rayas más anchas y profundas) por una superficie nueva con una rugosidad menor (rayas menos anchas y menos profundas). Para eso se utilizan diferentes papeles de lija con diferentes tamaños de carburo de silicio, empezando por el papel de lija con granos más grandes (número de lija más pequeño, por ejemplo, 80) y terminando con papel de lija con granos más pequeños (número de lija más alto, por ejemplo, 2500). En el microscopio óptico se pueden observar estas rayas creadas por el papel de lija. En la Figura 2 se puede observar, para el desbaste, en la parte superior la vista microscópica del tornillo entero con muy pocos aumentos y en la parte inferior la vista microscópica con 200 aumentos de un diente. En la vista microscópica con 200 aumentos se pueden apreciar las rayas relativamente anchas que pertenecen a una microestructura después del desbaste con un papel de lija número 80. Después de terminar el desbaste con papel de lija número 80 se sigue desbastando la superficie, pero con papeles de lija con números 240, 500, 1000 y 2500, por ejemplo, Después de cada desbaste con papel de lija con número mayor, en la microestructura se pueden apreciar rayas cada vez más estrechas y menos profundas. Después de lijar la superficie con un papel de lija 2500 la superficie sigue presentando rayas muy finas.

Para eliminar completamente las rayas de la superficie metálica se aplica siguiente paso llamado pulido. El pulido sigue reemplazando una superficie con mayor rugosidad por una superficie nueva con menor rugosidad. Sin embargo, no utiliza papeles de lija, sino que, un paño de tela empapado con una solución de agua con partículas muy pequeñas (normalmente con el diámetro de 1 micra o menos) de alúmina o

diamante. Lo que se pretende es eliminar completamente las rayas finas que ha dejado el desbaste 2500 y conseguir una superficie con rayas tan finas que son invisibles para los aumentos utilizados en los microscopios ópticos. En la Figura 2 se puede observar, para el pulido, en la parte superior la vista microscópica del tornillo entero con muy pocos aumentos y en la parte inferior la vista microscópica con 200 aumentos de un diente. En la vista microscópica con 200 aumentos no se aprecian ningunas rayas. La superficie es totalmente blanca, ya que, toda la luz que sale del microscopio óptico se refleja en la superficie y vuelve en el microscopio óptico.

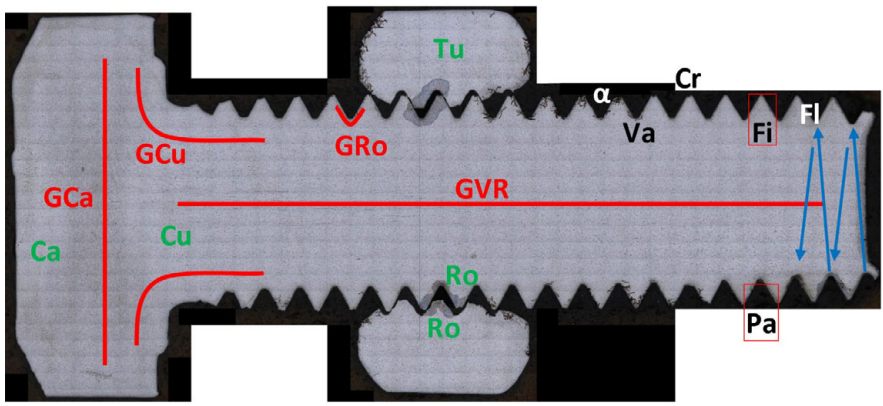
La última etapa, para revelar la microestructura más interesante que nos puede dar la información sobre los constituyentes estructurales, los límites de los granos, la porosidad, los defectos y/o el tamaño y forma de los granos si se trata de un material policristalino se llama el ataque. En la etapa de ataque se conecta la superficie metálica con un producto químico, normalmente un ácido. Este producto químico reacciona (corroe) muy rápidamente con algunas partes de la superficie (como, por ejemplo, los límites de los granos) y estas partes el microscopio óptico visualiza como partes oscuras o negras. Sin embargo, hay zonas de la superficie que no reaccionan tan rápido a la hora de estar en el contacto con el producto químico y estas zonas el microscopio óptico visualiza como zonas más claras. Así se puede distinguir, Por ejemplo, un grano blanco rodeado por un límite de grano negro. En la Figura 2 se puede observar, para el ataque, en la parte superior la vista microscópica del tornillo entero con muy pocos aumentos y en la parte inferior la vista microscópica con 200 aumentos de un diente. En la vista microscópica con 200 aumentos se pueden apreciar granos blancos que pertenecen al constituyente estructural llamado ferrita o hierro alfa y granos oscuros que pertenecen al constituyente estructural llamado perlita.

De esta manera se explican y ponen a disposición a los estudiantes estas micrografías gigapixel y cada estudiante observa para la misma pieza (en nuestro caso para un tornillo) su microestructura después de cualquier etapa de la preparación metalográfica. Además, es posible aumentar o disminuir los aumentos de cualquier parte de la pieza sin tener que tener acceso a un microscopio óptico.

4.2.2 La imagen gigapixel del perno con tuerca (Figura 3)

Otra posibilidad de utilizar las micrografías gigapixel en el aula es enseñar una micrografía gigapixel de un perno con tuerca y señalar sobre esta micrografía gigapixel la microestructura y las diferentes partes del perno y de la rosca. Además, se explican las características de la rosca. A continuación, se explican las características técnicas de la micrografía gigapixel y las tres aplicaciones de esta micrografía gigapixel en el aula.

FIGURA 3. *La micrografía gigapixel de un perno con tuerca de 5.4 GP. Se señala la microestructura, las partes y las características de rosca del perno.*



Fuente: elaboración propia

Las características técnicas de la micrografía gigapixel

La micrografía gigapixel de un perno con tuerca (Figura 3) tiene mayor resolución que las micrografías gigapixel anteriores. Concretamente, esta micrografía gigapixel tiene una resolución de 112 458 x 47 997 píxeles que son 5 397 646 626 píxeles, o bien 5 397 MP, o bien 5.4 GP. El primer problema es que los archivos con la extensión JPG pueden tener, como máximo, una resolución de 65 535 x 65 535 píxeles. Por lo cual, esta micrografía gigapixel no se puede guardar en formato JPG. El manejo con la micrografía gigapixel es bastante complicado y actualmente está guardada en formato TIF con el tamaño de 1.13 GB y se puede ejecutar solamente desde un portátil.

Las partes del perno con tuerca

En el primer lugar se describen en el aula las partes de la pieza. En la Figura 3 están señaladas con color verde. A continuación, se describen las diferentes partes de la pieza:

Ca: Cabeza del perno: es la parte superior del perno. Por lo general, es más ancha que el cuello y el vástago con la rosca. La función principal de la cabeza del perno es poder girar y atornillar el perno.

Cu: Cuello (vástago sin roscar) del perno: es la parte del perno sin rosca entre la cabeza más ancha y el vástago roscado. Además, el cuello no tiene por qué tener forma cilíndrica.

Ro: Rosca (vástago roscado) del perno: La rosca está siempre en el vástago del perno. Es la parte del perno con mayor número de características que definen el tipo de la rosca. Entre las más importantes se puede mencionar la cresta, el hilo o el filete, el flanco, el paso, el valle, el fondo o la raíz.

Tu: Tuerca: es una pieza independiente del perno. Tiene en su centro una apertura en la cual está la rosca interior. La rosca de la tuerca se tiene que fabricar con las mismas características que tiene la rosca del perno para que se pueden utilizar juntamente como elementos de unión desmontable.

La microestructura del perno con tuerca

La siguiente característica que se puede observar en esta micrografía gigapíxel es la microestructura. En el aula se enseñan los límites de los granos (color negro) y los granos de ferrita alfa (granos blancos) que es el constituyente estructural que se pueden encontrar en cualquier lugar de la pieza, tanto en el perno como en la tuerca. Además, se discute el tamaño y la forma de los granos de ferrita alfa. En la Figura 3 están señaladas con color rojo todas las zonas donde el tamaño y la forma de los granos cambia según el proceso de fabricación del perno. A continuación, se describen las diferentes zonas:

GCa: cabeza del perno con los granos de ferrita alargados en dirección perpendicular al eje del perno debido al proceso de fabricación llamado "estampación en frío".

GCu: el cambio de la orientación de los granos alargados a lo largo del cuello del perno.

GRo: orientación de los granos de ferrita en el valle de la rosca debido a la deformación plástica durante el proceso de fabricación

GVR: vástago roscado del perno con los granos de ferrita alargados en dirección del eje del perno debido al proceso de fabricación llamado "estiramiento en frío".

Las características de la rosca del perno con tuerca

Por último, se enseñan y calculan en el aula los valores de las características más importantes de la rosca del perno. En la Figura 3 están señaladas con color negro, blanco y azul todas las características del perno. A continuación, se describen las características mencionadas en clase:

Cr: Cresta de la rosca: es una parte de la rosca del perno o de la tuerca donde se unen dos flancos en la parte superior del filete.

Fi: Filete o hilo de la rosca: es una parte de la rosca del perno o de la tuerca que sobresale del vástago roscado. El filete contiene dos flancos que en la parte superior forman una cresta y en la parte inferior forman dos valles.

Fl: Flanco de la rosca: es una parte de la rosca del perno o de la tuerca que es uno de los dos laterales del filete. En los extremos de un flanco se forma una cresta y un valle.

Pa: Paso de la rosca: es una parte de la rosca del perno o de la tuerca que marca la velocidad con la cual se va a enroscar algo en la rosca. Está definida por la distancia entre dos crestas, dos filetes, dos flancos o dos valles vecinas.

Va: Valle, fondo o raíz de la rosca: es una parte de la rosca del perno o de la tuerca donde terminan dos flancos en la parte inferior de dos filetes.

α: Ángulo del flanco: es una parte de la rosca del perno o de la tuerca que marca el ángulo que hay entre dos filetes o dos flancos vecinos. Es la parte sin material donde va a enroscar el otro vástago roscado. Los ángulos típicos suelen estar entre los cuarenta y los setenta grados.

Profundidad de la rosca del perno o de la tuerca es la distancia entre una línea formada por crestas y otra línea formada por valles y está medida en dirección perpendicular al eje del vástago roscado.

Avance de la rosca del perno o de la tuerca es la distancia en la dirección del eje de la rosca que se desplaza un vástago roscado sobre otro dando una vuelta entera.

Diámetro exterior (diámetro nominal): en el caso del perno es el diámetro del vástago entre dos crestas. En el caso de la turca es el diámetro entre dos valles.

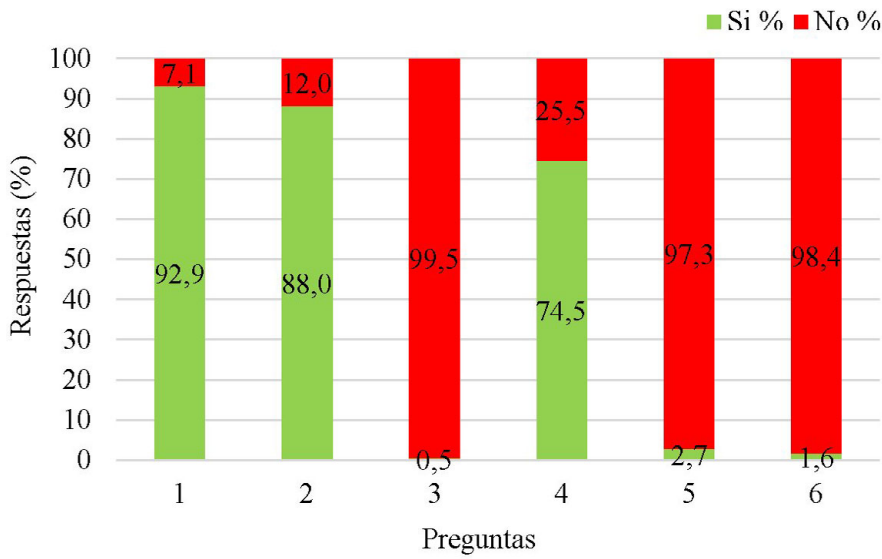
Diámetro interior (diámetro de fondo): en el caso del perno es el diámetro del vástago entre dos valles. En el caso de la turca es el diámetro entre dos crestas.

Perfil de la rosca del perno o de la tuerca es la forma que tiene el filete y depende de las características del paso, del flanco, del ángulo del flanco, del valle y de la cresta. El tipo de la rosca depende del tipo del perfil.

5. DISCUSIÓN

Para conseguir la opinión de los estudiantes sobre la idoneidad de este recurso de innovación docente para sus estudios universitarios se ha elaborado una encuesta de satisfacción para los estudiantes. Los resultados de la valoración se reúnen en el Gráfico 1. En total han respondido 184 alumnos de 6 grados de ingeniería diferentes a 6 preguntas. A continuación, se discutirán los resultados de las diferentes preguntas:

GRÁFICO 1. *Preguntas del cuestionario: 1) ¿Te parece un recurso didáctico interesante? 2) ¿Utilizando este tipo de recursos en la docencia universitaria, crees, que podrían mejorar los conocimientos de los estudiantes? 3) ¿Ha sido fácil el manejo con las micrografías gigapixel en la página web? 4) ¿Ha sido fácil el manejo con las micrografías gigapixel en tu portátil? 5) ¿Has visto algún recurso docente parecido relacionado con tu especialidad durante tus estudios universitarios? 6) ¿Has visto algún recurso docente parecido relacionado con las micrografías gigapixel durante tus estudios universitarios?*



Fuente: elaboración propia

Pregunta 1: ¿Te parece un recurso didáctico interesante?

Prácticamente todos los estudiantes encuestados, unos 92.9 %, creen que este recurso didáctico es interesante. En general, la mayoría de los estudiantes pertenece a la generación Z[131] o la generación digital[132] y están muy unidos y valoran positivamente el uso de las nuevas tecnologías en su vida cotidiana y también en el aula.

[131] La generación Z son personas que han nacido a partir del año 1995.

[132] La generación digital son personas que han nacido y vivido toda su vida junto con las nuevas tecnologías utilizando todos los días aparatos electrónicos para el entretenimiento, comunicación y aprendizaje.

Pregunta 2: ¿Utilizando este tipo de recursos en la docencia universitaria, crees, que podrían mejorar los conocimientos de los estudiantes?

Esta pregunta está muy relacionada con la anterior. Por eso, unos 88% de los estudiantes cree que este tipo de recursos didácticos podría mejorar los conocimientos de los estudiantes. Los jóvenes, hoy en día, no solo utilizan y valoran positivamente las nuevas tecnologías, pero son capaces de aprovecharlas con mayor eficacia en su vida cotidiana y para sus estudios. Por otro lado, la mayor parte de los profesores pertenece a la generación X[133] o la generación Y[134]. Estos profesores tenían que aprender las nuevas tecnologías digitales siendo adultos y durante sus estudios universitarios, las únicas fuentes de información para estudiar has sido las clases magistrales y los libros de texto. Muchos de estos profesores creen que si ellos han podido terminar la carrera sin poder utilizar nuevas tecnologías, que sus alumnos tampoco necesitarán utilizarlas. Por eso, la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas por parte de los profesores es muy lenta y puntual. En la mayoría de los casos, las nuevas tecnologías están incorporando en las aulas los profesores más jóvenes.

Pregunta 3: ¿Ha sido fácil el manejo con las micrografías gigapixel en la página web?

La mayoría de los alumnos, unos 99.5% han respondido que no ha sido muy fácil el manejo con las micrografías gigapixel directamente utilizando y cargando las imágenes en la página web. Eso se debe a que las imágenes gigapixel tienen una resolución y tamaño muy grande e incluso teniendo una conexión a internet muy buena, un navegador tarda entre muchos segundos y pocos minutos para cargar una imagen entera. De este modo, el manejo con las imágenes gigapixel es bastante incómodo y los estudiantes pueden rechazar este tipo de recurso didáctico no por razones de la calidad del recurso, sino que, por el manejo

[133] La generación X son personas que han nacido entre los años 1955 y 1980.

[134] La generación Y son personas que han nacido entre los años 1980 y 1995.

incómodo. Como solución se podría utilizar un software de división de imágenes como se comenta en los resultados.

Pregunta 4: ¿Ha sido fácil el manejo con las micrografías gigapixel en tu portátil?

Esta pregunta es complementaria a la pregunta 3, ya que las imágenes gigapixel se pueden observar directamente en la página web o se pueden descargar de la página web al portátil y abrir la imagen gigapixel desde el disco duro del portátil. Esta segunda opción parece más complicada de ejecutar, sin embargo, parece que es la más popular entre los alumnos, ya que, unos 99.5% de los alumnos han sido insatisfechos con el manejo con las imágenes gigapixel desde la página web y tan solo 25.5% de los estudiantes han sido insatisfechos trabajando con las imágenes gigapixel desde el portátil. Eso se debe a que la descarga de una imagen es mucho más rápida que si se tiene que visualizar la misma imagen desde una página web en un navegador.

Pregunta 5: ¿Has visto algún recurso docente parecido relacionado con tu especialidad durante tus estudios universitarios?

Hoy en día, se suelen utilizar en la docencia para observar un objeto diferentes imágenes con diferentes vistas (vista general; vista aumentada de diferentes zonas…). Sin embargo, disponer de una imagen que incluye tanto la vista general como las vistas aumentadas es todavía técnicamente bastante complicado. Eso es la principal razón por la cual hay solamente unos 2.7% de los estudiantes que se han encontrado a lo largo de su vida académica con las imágenes gigapixel relacionados con su especialidad. Este sector de imágenes gigapixel pueden tener un gran impacto en la mejora de la docencia en muchas áreas y disciplinas que no están aprovechando su potencial al máximo.

Pregunta 6: ¿Has visto algún recurso docente parecido relacionado con las micrografías gigapixel durante tus estudios universitarios?

Un número parecido de los estudiantes, unos 1.6%, afirma que se han encontrado a lo largo de sus estudios universitarios con imágenes gigapixel visualizando algún tipo de microestructura. Ambas preguntas

confirman, que la técnica de imagen gigapixel es un recurso docente prácticamente desconocido tanto por los estudiantes como por los profesores.

En los cuestionarios se han contabilizado solo los alumnos que han respondido a todas las preguntas.

6. CONCLUSIONES

Con este recurso didáctico se ha mejorado la explicación en clase relacionando los aspectos macroscópicos con los microscópicos de una pieza sobre la misma imagen gigapíxel. Se ha creado una actividad donde los alumnos tenían que aumentar el zoom en cualquier zona del acero hipoeutectoide y hipereutectoide y explicar sobre la imagen los constituyentes estructurales presentes. También se han medido y calculado las características más importantes de la rosca y se ha descrito el aspecto a escala microscópica de las deformaciones plásticas que sufre el material a lo largo de la fabricación del perno. Se ha realizado una encuesta donde los estudiantes valoran muy positivamente este tipo de material docente.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El autor agradece al Jesús Pinto Quintana del Departamento de Ingeniería y Ciencia de los Materiales y del Transporte de la Universidad de Sevilla sus concejos de cómo utilizar el microscopio óptico metalúrgico Nikon Eclipse MA100N y el manejo con el software informático NIS-Elements BR 5.11.02 64-bit.

8. REFERENCIAS

Benjamin, W. (2014). *Breve historia de la fotografía*. Casimiro Libros. ISBN: 978- 8493837594

Flewelling, H.A. (2020). The Pan-STARRS1 Database and Data Products. *The Astrophysical Journal Supplement Series* 251(1A). https://doi.org/10.3847/1538-4365/abb82d

Gallagher, S. (2013). *How Google built a 52-terapixel time-lapse portrait of Earth*. Ars Technica. https://bit.ly/3fx8yvh

GIGAmacro. (2018). *GIGAmacro Magnify2 Robotic Imaging System*. Four Chambers Studio. https://bit.ly/3bpMzVH

Limkokwing University. (s. f.). *Worldrecord PanaXity or the Wonders of Kuala Lumpur*. Clauss. https://bit.ly/3CJJfzs Consultado el 22 de noviembre de 2021

Matsumoto, B. (2010). *Practical digital photomicrography: Photography through the microscope for the life sciences*. Rocky Nook. ISBN: 978-1933952079

McLean, B. (2021). *Terapixel*. Microsoft. https://bit.ly/3nGTZdP

Mightymacro. (2017). *Honey Bee (Apis).* McMaster University Biology. https://bit.ly/2RbCIvU

Mundo Microscopio. (2021). *El microscopio digital*. Mundo Microscopio. https://bit.ly/3bquaI9

Urban, P. (2019). *Preparación metalográfica para observación en un microscopio óptico*. (vídeo]. YouTube. https://bit.ly/3qZnsSb

LOS GEOVÍDEOS: UN REPOSITORIO VIRTUAL DE PRÁCTICAS GEOGRÁFICAS UNIVERSITARIAS. HERRAMIENTA DOCENTE Y DE ESTUDIO FRENTE A LA COVID-19

JAVIER SERRANO LARA
Departament de Geografía. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local
Universitat de València.

MARÍA DOLORES PITACH GARRIDO
Departament de Geografía. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local
Universitat de València.

ANA MARÍA CAMARASA BELMONTE
Departament de Geografía
Universitat de València

1. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: CAMBIOS Y RESILIENCIA.

Los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021 han supuesto un verdadero cambio para el ámbito educativo universitario español y de todo el mundo. Los docentes y estudiantes se han visto sorprendidos por un cambio de modelo de docencia (de presencial a virtual) de forma sobrevenida y, para el cual, no estaban preparados. La causa se encuentra en la propagación del virus SARS-CoV-2, más conocido como COVID-19, por todo el planeta.

El COVID-19 es uno de los varios cisnes negros que hemos tenido que hacer frente como sociedad en las últimas décadas (Pardo y Cobo, 2020). Un cisne negro se puede definir como un suceso que se caracteriza por ser sobrevenido, raro y produce un efecto grave en la sociedad, la cual intenta busca una explicación a lo ocurrido (Mira, 2008). Sin embargo, esta crisis puede ser entendida como una oportunidad para la educación universitaria, ya que puede promover cambios innovadores,

transformaciones y consolidación de nuevas ideas (Pardo y Cobo, 2020).

Los efectos de la COVID-19 en el ámbito educativo (a distintos niveles) aún no se pueden valorar en su totalidad, pero son, y serán, consecuencia de que más de 1.500 millones de estudiantes han estado confinados, sin poder asistir a sus centros docentes y con secuelas graves para su formación académica y personal (UNESCO, 2020).

En el caso de la Comunitat Valenciana se suspendieron las actividades docentes presenciales a partir del 16 de marzo de 2021. A escala nacional, el Gobierno de España decretó el estado de alarma mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo de 2020. En este se aprobaron algunas medidas clave, como el confinamiento de la población y la paralización de todas aquellas actividades no esenciales (Gobierno de España, 2020).

1.1 La modalidad online: una salida de emergencia para la educación universitaria

Como consecuencia de la aplicación del estado de alarma se procedió al cierre de todos los centros educativos universitarios (al igual que de otros niveles). La respuesta al cierre físico fue la apertura virtual. Es decir, las universidades españolas y europeas migraron toda su docencia de una modalidad presencial a una online. El 14 de marzo de 2020, la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE) explica:

> […] trabajando por el mejor desarrollo de la docencia no presencial para que la formación curricular no se vea afectada (…] Y, por ello, es vital atender la actividad académica de forma no presencial (…] Los próximos días serán cruciales para la optimización de las herramientas y procedimiento de docencia no presencial (2020:1).

La máxima prioridad de las universidades ha sido poder garantizar el aprendizaje permanente del estudiantado. Esto ha supuesto una respuesta de emergencia a una situación de crisis temporal (Llorens, 2020). Esta migración de la docencia obligó al rediseño de millones de clases teóricas, prácticas y actividades, en un corto espacio de tiempo,

para aplicarse/desarrollarse a través de plataformas digitales. A pesar de la rápida respuesta, el contexto socioemocional vivido tanto por profesores como por estudiantes durante el confinamiento ha podido afectar a su rendimiento (Pardo y Cobo, 2020). Y, aunque en líneas generales este cambio de modalidad no ha implicado una verdadera transformación digital, en aquellas universidades donde la educación online ya estaba presente antes de la pandemia, la transición ha sido más sencilla (Baladrón, et al., 2020; García et al., 2021).

Hay autores que creen necesario diferenciar entre un aprendizaje online (*e-learning*) y una enseñanza remota de emergencia, que es la que han realizado numerosos profesores/as en las universidades (Hodges, et al., 2020) como respuesta al cierre por pandemia.

La diferencia entre ambos modelos reside en el diseño, la planificación (6-9 meses), la experiencia/desarrollo de las propuestas y el modo de comunicación, ya que están concebidas (desde un principio) para realizarse on-line (García, et al., 2021; Hodges, et al., 2020; García y Taberna, 2020). Es por ello que, ante una respuesta de emergencia, lo que se ha llevado a cabo en los diferentes grados y masters ha sido una mera trasposición (sin adaptación) del aprendizaje presencial a virtual. Por lo tanto, no puede considerarse como un verdadero aprendizaje *e-learning* (García, et al., 2021; Pardo y Cobo, 2020). Por todo ello, para Pardo y Cobo, en el caso de la docencia durante la pandemia indican que:

> Muchas universidades han improvisado, llegando tarde o con una preparación insuficiente a esta adaptación, aplicando voluntarismo y replicando en la virtualidad modelos de aprendizaje que ya están siendo obsoletos en la presencialidad (…] La pandemia demuestra que la mayoría de las universidades de Iberoamérica están en vías de desarrollo en cuanto a lo digital (2020:8).

A pesar de esto, es necesario recalcar que no todas las asignaturas ni tampoco todas las titulaciones tienen las mismas facilidades para pasar su docencia de forma presencial a online (Llorens, 2020).

Dentro de estas nuevas formas de enseñanza, en el contexto universitario se puede encontrar el modelo semipresencial (*blended-learning*) también conocido como *b-learning*. Este modelo, ha comenzado a

ganar protagonismo en las universidades españolas para los cursos venideros. Se trata de un método híbrido que combina la presencialidad en el aula con la educación online (Pardo y Ortega 2020).

Se tienen evidencias de la valoración del estudiantado sobre el cambio de modalidad docente de presencial a online, destacándola percepción de una pérdida de calidad de la docencia recibida. Algunos autores vinculan este hecho a una reducción de las expectativas de los docentes tanto para el estudiantado como para ellos mismo (Lovón y Cisneros, 2020; Pardo y Cobo, 2020). Es por ello que es necesaria la introducción de un concepto que puede ayudar a explicar esta pérdida de expectativa: el "colapso de contexto". Este contexto ocurre cuando las personas, la información y las normas, que son de diferentes entornos se encuentran y se superponen (Boyd, 2002). Si se centra en el ámbito universitario, observamos que, durante el confinamiento, profesores y alumnado han compartido el mismo espacio para la convivencia, formación, rutina, etc. (el espacio virtual), sin horario fijo, sin normas conocidas, y, por tanto, ha sido difícil desconectar antes y/o después de cada jornada.

1.2 Los recursos multimedia como herramienta del conocimiento universitario

Desde hace décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los Materiales Educativos Multimedia (MEM) han ido ganando protagonismo y se han integrado como una herramienta de aprendizaje dentro del proceso de enseñanza en las Universidades. Este proceso ha sido posible gracias a la incorporación y desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje (Martínez, et al., 2001). Esto puede resumirse en la idea que plasma Martínez:

> La enseñanza no puede quedar al margen de la realidad tecnológica (2001:197).

Para algunos autores, como Marín y Romero (2009), las TICs puede ser un arma de doble filo, por un lado, son consideradas como un recurso que ayuda al profesorado tanto en el ámbito investigador como docente, en el diseño de nuevas metodologías y, por otro lado, son unas herramientas que exigen estar en continua formación y crecimiento.

A partir de la pandemia se ha intensificado, más si cabe, la transformación y perfeccionamiento de la digitalización dentro de la sociedad. Este hecho permite a los docentes desarrollar y ofrecer, a partir de las nuevas tecnologías, una formación académica más útil y motivadora, con la creación de materiales novedosos (Carrión, 2018).

Los recursos educativos multimedia, dentro de la formación universitaria, se entienden como una parte importante dentro del modelo *b-learning*. Entre los recursos multimedia existentes para el aprendizaje destacan los videos educativos o videotutoriales, siendo estos los que tienen una mayor preponderancia en el aprendizaje de los estudiantes universitarios actuales (Palencia y Reyes, 2019). El aprendizaje a través de la observación de temas específicos, es importante para lograr un aprendizaje activo y aumentar la motivación (Akbar, 2016; Jiménez, et al., 2019). Tal es la importancia que los recursos audiovisuales tienen en la formación que, según Guo, et al., (2014), los estudiantes, de primer curso universitario pasan una gran parte del tiempo buscando en internet y viendo videos para su formación. Un ejemplo de la importancia de los videos dentro de la enseñanza, es el nacimiento de las nuevas formas educativas, tales como los Curos Online Masivos Abiertos (MOOC's) (Waldrop, 2013).

En la actualidad se dispone de un gran número de plataformas en *streaming* y gratuitas donde se alojan vídeos realizados por académicos para la difusión del conocimiento (Guo, et al., 2014). Sin embargo, dependiendo de la disciplina o del tema de estudio, es más o menos complicado encontrar vídeos que expliquen apartados concretos y destinados para el estudiantado universitario real (Jiménez, et al., 2019).

A pesar de tener esta gran cantidad de videos educativos en la red, no todos son igual de motivadores ni conducen a los mejores resultados de aprendizaje, por lo tanto, es necesario contestar a la siguiente pregunta: ¿qué tipo de videos ayudan a conseguir un mejor aprendizaje entre los estudiantes? En la investigación que realizaron Guo, et al. (2014) descubriendo un conjunto de hallazgos que se pueden considerar clave para el correcto desarrollo de vídeos formativos:

– Los vídeos cortos son muchos más atractivos[135], la recomendación es que tengan una duración menor a 6 minutos.

– Los videos en los que se observa al interlocutor y se alterna con las diapositivas, es más interesante que si solo aparecen diapositivas y una voz en off.

– Si tiene un toque más informal/personal y menos profesional resultan más atractivo como, Por ejemplo, grabar en un entorno cotidiano.

– Si el interlocutor habla bastante rápido y transmite entusiasmo es más motivador para el estudiante.

Dentro de la creación de contenido audiovisual existe el concepto de píldoras formativas o píldoras de conocimiento, las cuales se pueden definir como:

> Pequeñas piezas de material didáctico, creadas como objetos de aprendizaje de contenido audiovisual y diseñadas para complementar las estrategias tradicionales de formación y facilitar la compresión de algunos aspectos de la materia curricular que presentan una mayor dificultad de comprensión para los estudiantes (Bengochea, 2011: 258).

Una de las características de estas píldoras es la brevedad, por ello es necesario ser claros, concisos y visuales. Además, el desarrollo de este material permite al profesorado el desarrollo de la creatividad, la síntesis y eficacia. El disponer de una buena colección de estas píldoras formativas, como parte del material didáctico en una asignatura, es esencial y permite que mejore la eficacia de la transferencia de conocimientos (Bengochea, 2011).

2 OBJETIVO

El objetivo de esta investigación es dar a conocer una buena práctica llevada a cabo a partir de un Proyecto de Innovación Docente (PID) por

[135] Tras analizar cerca de 6,9 millones de estudiantes que consumen videos educativos, queda claro que un video largo es sinónimo de atención corta. Los estudiantes solo miran una media de 2 a 3 minutos de cada video tutorial, independientemente de la duración del video (Guo, et al., 2014).

los miembros del Departament de Geografia de la Universitat de València. El PID tenía por objetivo dar una solución, a través de la realización de videos cortos, a los problemas derivados de la COVID-19. A través de estos videos se pretende introducir al alumnado en la realización de determinadas prácticas en laboratorios y clases, así como la profundización de determinados aspectos teóricos de las materias del grado.

3. METODOLOGÍA

El Grado de Geografía y Medio Ambiente de la UV sufrió el confinamiento domiciliario a partir de la declaración del estado de alarma en España. Desde ese momento hasta el final del segundo cuatrimestre del curso 2019/2020, estudiantes y profesorado adaptaron su docencia al modelo online. Además, las evaluaciones de las asignaturas tanto del primer como del segundo cuatrimestre se realizaron de forma virtual.

El inicio del curso 2020/2021 del Grado en Geografía y Medio Ambiente se realizó con una presencialidad del 100% en la totalidad de los cursos, siendo uno de los únicos grados con esta modalidad en la Facultat de Geografia i Història de la UV. Además, para el correcto funcionamiento de la docencia presencial y/o híbrida (en otros grados) la Facultat de Geografia i Història estableció unos protocolos de medidas anti-COVID entre las que destacaba: uso obligatorio de la mascarilla, uso de geles hidroalcohólicos, distancia de seguridad entre estudiantes dentro y fuera del aula (1,5 metros), aforos no superiores al 50 % de las aulas y/o laboratorios, ventilación de las aulas durante 15 minutos cada hora y un protocolo específico por si existiera algún caso positivo entre el cuerpo docente o estudiantil.

Como consecuencia de la implementación de medidas, Por ejemplo, de distanciamiento social, la prohibición de compartir material entre el alumnado o la reducción del tiempo de docencia, estaba provocando una limitación o suspensión de un gran número de prácticas de laboratorio e incluso reducción de contenido teórico.

Para intentar buscar una solución a este problema se solicitó y presentó un Proyecto de Innovación Docente (PID) en convocatorio competitiva al Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la

Universitat de València, el cual fue concedido y dotado de apoyo técnico. El PID, en el que participaban todas las áreas del departamento de Geografía, llevaba el nombre de: "Los GeoVídeos: un repositorio de conocimientos geográficos para la educación universitaria semipresencial" (Figura 1).

***FIGURA** 1. **IMAGEN** del logo del PID sobre los GeoVídeos*



Fuente: elaboración propia

Los GeoVídeos consisten en un conjunto de videos, similar a un repositorio virtual, en el que el profesorado ha elegido, diseñado y grabado el material audiovisual tanto de aspectos teóricos como prácticos. Estos videos tenían unas características similares, debían de ser píldoras formativas de no más de 6 minutos, de acceso abierto tanto a la comunidad universitaria como al resto de personas y, por último, en el vídeo debían aparecer tanto el profesorado como diapositivas y/o procesos prácticos. Los videos podrían hacerse no solo sobre las asignaturas del Grado en Geografía y Medio Ambiente, sino que también incluían otras donde los geógrafos imparten docencia, como: el Grado en Turismo y el Grado en Ciencias Ambientales de la UV.

El repositorio cuenta con un total de 12 vídeos y son accesibles desde la plataforma de Youtube (https://bit.ly/3pEmDvi) en la cuenta del SFPIE UV (Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa de la Universitat de València), servicio que se ha encargado de la grabación, edición y publicación de los videos. De los 12 vídeos que se encuentran

actualmente en el repositorio, 7 corresponden al desarrollo teórico de algún concepto o tema por parte del profesorado. Mientras que los otros 5 vídeos hacen referencia a prácticas desarrolladas en el laboratorio y/o en la cartoteca.

Los aspectos clave logrados con el desarrollo de estos materiales audiovisuales han sido los siguientes:

- Mayor proximidad entre alumnado y profesorado.
- Desarrollo de la creatividad e innovación en el profesorado.
- Se ofrece la posibilidad de repasar conceptos y/o prácticas que no se hayan podido entender durante las clases.
- Permite al profesorado la oportunidad de explicar en profundidad aspectos que, por tiempo, es posible no pueda haber desarrollado en el aula.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El apartado de resultados se va a dividir en dos bloques, por un lado, para los videos que trataban conceptos y apuntes dedicados a la parte teórica de las asignaturas y, por otro lado, el bloque destinado a la realización de videos sobre las prácticas de laboratorio y cartoteca.

4.1 Los GeoVídeos: conceptos y apuntes teóricos.

En este apartado se va a proceder al análisis de los contenidos de cada uno de los vídeos de carácter teórico. Para ello, cada uno de los 7 materiales audiovisuales contará con el título, un conjunto de palabras clave, un breve resumen del contenido que se ha desarrollado y la asignatura, curso y grado a la cual está potencialmente vinculado el vídeo.

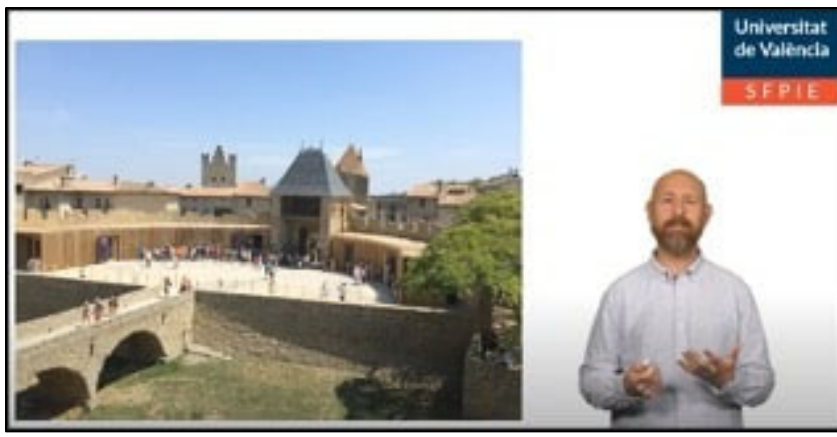
Vídeo 1: Recursos, actividades y gestión del turismo: una adaptación necesaria para una planificación sostenible del turismo (Figura 2).

- ***Resumen:*** Hasta tiempos muy recientes los territorios han desarrollado estrategias turísticas, especialmente de promoción, basadas en la difusión de sus recursos más atractivos. Sin

embargo, han descuidado un paso previo: entender la relación entre recurso, adaptación turística y creación de actividades. Comprender esta conexión y los efectos que genera sobre la sociedad local, el territorio y la economía, es un requisito indispensable para garantizar un turismo más acorde con los actuales parámetros de planificación turística.

- ***Palabras clave:*** Recurso turístico; Gestión turística; Planificación turística; Turismo; Ocio.
- ***Grado:*** Grado en Turismo (GT) y Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) de la Universitat de València.
- ***Asignatura y curso:*** Turismo y M. Ambiente (4º Curso – GGMA) y Espacios Turístico y M. Ambiente (3º Curso - GT)
- ***Duración:*** 6:41 minutos.

FIGURA 2. *Video sobre recursos, actividad y gestión del turismo.*



Fuente: elaboración propia.

Vídeo II: Desafíos de la Unión Europea: *Eppur si muove* (Figura 3)

- ***Resumen:*** La Unión Europea afronta desafíos diversos, algunos de ellos complejos, urgentes y a la vez muy importantes. En primer lugar, el brexit es un desafío ya prácticamente superado, de forma exitosa. En segundo lugar, la cuestión

migratoria, en torno a la cual los países miembros no mantienen la necesaria unidad de acción. En tercer lugar, la crisis climática, ante la cual la Unión Europea ha reafirmado y reforzado su compromiso de liderar la descarbonización, con el objetivo de alcanzar la neutralidad climática en 2050. El Pacto Verde es uno de sus instrumentos más importantes, así como la Ley Europea del Clima que se tiene previsto aprobar en el primer semestre de 2021. Y, en cuarto lugar, la Unión Europea tiene el desafío de reducir de manera significativa la dependencia digital respecto de Estados Unidos y China, y de ahí que el compromiso para adelantarse a la tecnología de sexta generación, que estará disponible en la próxima década. Para todo ello, la Unión Europea está movilizando una extraordinaria cantidad de recursos, tanto a través del reforzamiento del Marco Financiero Plurianual 2021-2027 y, sobre todo, de Next Generation, el Programa de Recuperación que puede no solo paliar el impacto de la crisis derivada de la Covid-19, sino facilitar la transformación de las economías europeas durante los próximos años.

- ***Palabras clave:*** Unión Europea; Inmigración; Crisis Climática; Economía digital; Next Generation.
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) de la Universitat de València.
- ***Asignatura y curso:*** Geografía de Europa (1º - GT)
- ***Duración:*** 21:11 minutos.

FIGURA 3. *Video sobre Europa Eppur si muove.*

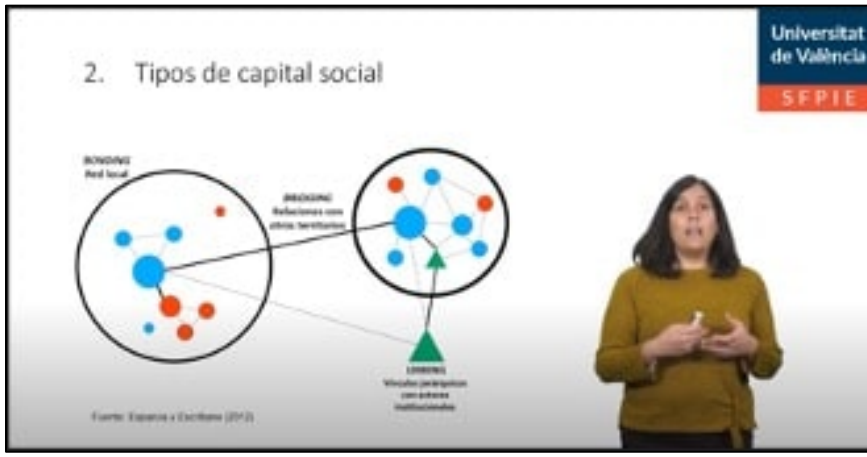


Fuente: elaboración propia.

Vídeo III: La importancia del capital social en el desarrollo local (Figura 4).

- ***Resumen:*** la importancia del Capital Social y como es un elemento esencial en los procesos de desarrollo en ámbitos rurales. Asimismo, se profundiza en las diferentes tipologías del capital social en relación a la fase de desarrollo que se encuentre cada territorio
- ***Palabras clave:*** Capital social; Desarrollo Local; Capital Bonding; Capital Bridging; Capital Linking.
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA)
- ***Asignatura y curso:*** Espacios rurales (2º curso GGMA); Desarrollo Local Sostenible (4º curso GGMA) y Actividad Productiva (3º curso GGMA).
- ***Duración:*** 6:22 minutos.

FIGURA 4. *Video sobre capital social y el desarrollo local.*



Fuente: elaboración propia.

Vídeo IV: Geografía del turismo: un fenómeno global multidimensional (Figura 5).

- ***Resumen:*** el fenómeno turístico tiene una escala global y en él participan diferentes dimensiones. Es por ello, que ofrecer una visión general del fenómeno turístico poniendo en valor su dimensión territorial, explicando sus componentes desde una perspectiva sistémica y analizando su papel en las economías de los territorios de destino.
- ***Palabras clave:*** Geografía del Turismo; Fenómeno Global; Dimensión Territorial; Destino; Economía.
- ***Grado:*** Grado en Turismo (GT) y Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) de la Universitat de València.
- ***Asignatura y curso:*** Turismo y M. Ambiente (4º Curso – GGMA) y Espacios Turístico y M. Ambiente (3º - GT)
- ***Duración:*** 13:56 minutos.

FIGURA 5. *Video sobre la geografía del turismo.*



Fuente: elaboración propia.

Vídeo V: Las fuentes de información demográfica (Figura 6).

- ***Resumen:*** Las fuentes de información demográfica se utilizan, ampliamente, en distintos análisis multidisciplinares y resultan especialmente útiles para el estudio de la geografía de la Población. Son múltiples las fuentes de información estadísticas generadas por organismos públicos y la elección de una u otra dependerá de la escala del análisis de estudio. El censo de población se considera una de las fuentes más completas y fiables. Este es el motivo por el que ha sido la elegida en el proyecto para su desarrollo.
- ***Palabras clave:*** Población; Censo; Demografía; Fuentes Estadísticas; Escala.
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) de la Universitat de València.
- ***Asignatura y curso:*** Geografía de la Pobalción (1º Curso – GGMA) y Estadística (2º curso GGMA).
- ***Duración:*** 8:11 minutos.

***FIGURA 6**. Video sobre las fuentes de información demográficas.*

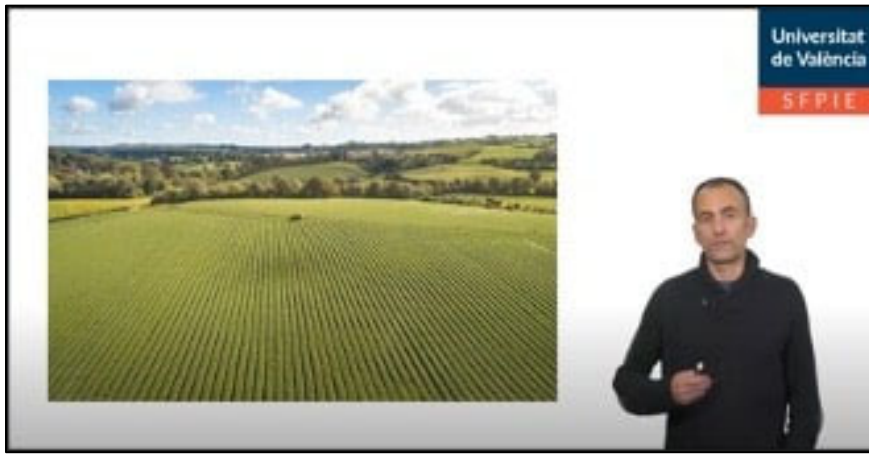


Fuente: elaboración propia.

Vídeo VI: Land grabbing. El acaparamiento de tierras en los países del Sur (Figura 7).

- ***Resumen:*** presentación del fenómeno del Land Grabbing o acaparamiento de tierras, así como su características e implicaciones.
- ***Palabras clave:*** Land grabbing; agricultura; estructura de la propiedad; alimentación; Àfrica.
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) de la Universitat de València.
- ***Asignatura y curso:*** Espacios rurales (2º Curso – GGMA), Geografía de África (3º curso - GGMA) y Evaluación Ambiental (4º curso – GGMA).
- ***Duración:*** 5:35 minutos.

FIGURA 7. *Video sobre el acaparamiento de tierras en países del Sur.*



Fuente: elaboración propia.

Video VI: Vinculación "Join" de tablas a una capa cartográfica (Figura 8).

- ***Resumen:*** un procedimiento básico a la hora de elaborar cartografía temática con Sistemas de Información Geográfica (SIG) es vincular la información procedente de estadística, de laboratorio o de trabajo de campo con una capa de geometrías (punto, líneas o polígonos). Por ello, es esencial explicar como se realiza ese vínculo y qué aspectos fundamentales se tiene que tener en cuenta para hacerlo.
- ***Palabras clave:*** Cartografía; Sistemas de Información Geográfica.
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) de la Universitat de València.
- ***Asignatura y curso:*** Cartografía II (1º Curso – GGMA), Sistemas de Información Geográfica II (3º curso - GT).
- ***Duración:*** 4:46 minutos.

FIGURA 8. *Video sobre la vinculación de tablas en un SIG*



Fuente: elaboración propia.

En este recorrido por los videos de estudio sobre contenidos y/o conceptos teóricos se ha podido vincular con más de 15 asignaturas de dos grados diferentes en los que el profesorado del departamento de Geografía imparte docencia. Los vídeos teóricos tienen una duración media de 9,31 y una desviación estándar de 5,55 minutos.

4.2 Los GeoVídeos: observación y análisis práctico.

Respecto a los vídeos de carácter práctico, estos han sido más costosos de grabar y de sintetizar, ya que se trata de replicar prácticas de las distintas asignaturas, pero que por culpa de la pandemia de la COVID-19 no se han podido llevar a cabo o se han llevado a cabo de una forma diferente. Para ello, cada uno de los 5 vídeos que se han filmado va a contar con el título, resumen y palabras clave.

Vídeo VIII: Análisis rápidos para caracterización simple de muestras de suelo (Figura 9).

- ***Resumen:*** La Edafología es la ciencia que estudia el suelo. En este vídeo se tratan nociones básicas (fracciones granulométricas, textura, composición del suelo y su relación con el color) que nos permitirán llevar a cabo una primera

caracterización simple de diferentes muestras de suelo a partir de sus propiedades físicas. Se compone de tres análisis rápidos que pueden efectuarse tanto en laboratorio como en campo: determinación rápida de la textura, determinación rápida de la presencia/ausencia de carbonatos y determinación del color.

- ***Palabras clave:*** Edafología; Suelo; Munsell; Geomorfología.
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) y Grado en Ciencias Ambientales (GCCAA) de la Universitat de València.
- ***Asignatura y curso:*** Geografía Física (2º Curso – GCCAA), Geomorfología II (2º curso - GGMA) y Geografía Física (1º Curso – GGMA).
- ***Duración:*** 7:12 minutos.

FIGURA 9. *Video sobre el análisis y caracterización de muestras de suelo.*



Fuente: elaboración propia.

Vídeo IX: Aprender a reconocer las características físicas de los minerales (Figura 10).

– ***Resumen:*** Los minerales y las rocas constituyen el primer sustrato natural sobre el que se asienta la vida y la actividad del hombre. Por ello resulta fundamental aprender a identificarlos. Según su composición química y proceso de formación, los minerales tienen unas determinadas propiedades, que no pueden distinguirse únicamente por su aspecto visual, ya que el mismo mineral puede presentar aspectos muy diferentes. Por ello, para identificar minerales y rocas debemos aprender a reconocer sus propiedades físicas. Desde el Laboratorio de Geomorfología de la Universitat de València se muestra cómo reconocer las propiedades físicas más significativas de los minerales: estructura cristalina, dureza, tenacidad, densidad, raya, exfoliación y fractura, color, brillo y birrefringencia.

– ***Palabras clave:*** Minerales; Características Físicas; Reconocimiento; Laboratorio.

– ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) y Grado en Ciencias Ambientales (GCCAA) de la Universitat de València.

– ***Asignatura y curso:*** Geografía Física (2º Curso – GCCAA), Geomorfología I (2º curso - GGMA) y Geografía Física (1º Curso – GGMA).

– ***Duración:*** 18:18 minutos.

FIGURA 10. *Video sobre el análisis y reconocimiento de minerales.*



Fuente: elaboración propia.

Vídeo X: La foto aérea y la fotointerpretación del relieve (Figura 10).

– ***Resumen:*** La fotografía aérea es una de las diversas fuentes de información que profesionales como geógrafos, historiadores, ingenieros, arqueólogos o geólogos, entre otros, tienen a su disposición para abordar el estudio de un determinado territorio desde la perspectiva, Por ejemplo, de la evolución del paisaje, es decir, los análisis diacrónicos, así como la existencia de geoformas debidas a procesos de modelado, de erosión diferencial, también el reconocimiento de enclaves arqueológicos o, la construcción de diversas infraestructuras.
La fotointerpretación es el proceso por el que se extrae la información contenida en la fotografía aérea. En una primera fase se trata de reconocer y ubicar los diferentes elementos que aparecen representados ya sea litología, usos del suelo, vegetación, red de drenaje, poblaciones, carreteras u otras infraestructuras, etc. Es una técnica de gran valor en los muy numerosos campos en los que se utiliza ya sea la cartografía, recursos naturales, ingeniería, entre otras.
De especial relieve es para los que trabajan en las ciencias de la tierra como los geógrafos, porque esta herramienta permite

analizar los efectos de la actuación de los diferentes procesos sobre el relieve y, en definitiva, comprender como ha evolucionado el paisaje.

- ***Palabras clave:*** Foto aérea; Estereoscopio; Ortografía; Fotointepretación; Escala; Marcas Fiduciales; Altímetro. .
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA) y Grado en Ciencias Ambientales (GCCAA) de la Universitat de València.
- ***Asignatura y curso:*** Geografía Física (2º Curso – GCCAA), Cartografía I (1º curso – GGMA).
- ***Duración:*** 14:05 minutos.

FIGURA 11. *Video sobre la fotointerpretación del relieve.*



Fuente: elaboración propia.

Vídeo XI: La cartoteca de la Universitat de València y el mapa (Figura 12).

- ***Resumen:*** La cartoteca es el lugar, donde se guarda, clasifican y almacenan los mapas y demás documentos cartográficos. Los mapas son una representación de la Tierra (o una parte de ella), reducida a escala, aplanada y explicada mediante una leyenda. Constituyen una manera esencial de ordenar nuestro

conocimiento del mundo y, desde muy antiguo, revisten gran interés para el hombre. La manera de comunicar la información espacial conlleva además una intencionalidad, que irá cambiando a lo largo de la historia.
La cartoteca de la Universitat de València presenta una importante función docente para el grado en Geografía y Medio Ambiente. Aporta un espacio físico idóneo para la impartición de las clases prácticas y para el desarrollo de las competencias relacionadas con la habilidad espacial. Por tanto, constituye una importante fuente de recursos tanto físicos como virtuales.

- ***Palabras clave:*** Cartoteca; Mapas; Cartografía histórica; Proyecciones; Escala.
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA).
- ***Asignatura y curso:*** Cartografía I (1º curso – GGMA).
- ***Duración:*** 14 minutos.

FIGURA 12*. Video sobre la cartoteca de la Universitat de València y el mapa.*



Fuente: elaboración propia.

Vídeo XII: Infiltración del agua en el suelo (Figura 13).

- ***Resumen:*** Se revisa el concepto de infiltración como un regulador del ciclo hidrológico y se explica el proceso como fruto del flujo del agua capilar a través de la matriz del suelo y los macroporos. Además de su definición se detallan métodos para cuantificar la tasa de infiltración y se detallan las curvas de infiltración y sus componentes. Finalmente se indican los factores que determinan la infiltración (materia orgánica, textura y cubierta vegetal) y la relevancia de la repelencia del suelo al agua en suelos forestales.
- ***Palabras clave:*** Agua; Suelo; Agricultura; Forestal; Medidas; Técnicas.
- ***Grado:*** Grado en Geografía y Medio Ambiente (GGMA).
- ***Asignatura y curso:*** Hidrología (3º curso – GGMA).
- ***Duración:*** 11 minutos.

FIGURA 13. *Video sobre la infiltración de agua en el suelo.*



Fuente: elaboración propia.

En este apartado los vídeos son fundamentales para la realización de prácticas en laboratorios y cartoteca, donde los aforos están más limitados, la distancia entre las personas es menor y el uso compartido de materiales es necesario, por lo que su uso es más complicado. Por ello, en cada uno de estos cinco vídeos se ha podido conocer, analizar e interpretar diferentes prácticas para que al alumnado le resulte más sencillo estudiar o repasar aquellos aspectos que no tenga claros.

5. CONCLUSIONES

La presentación de este proyecto de innovación educativa, los "geovideos", supone un punto de inflexión en la enseñanza de la Geografía en la Universitat de València. Este formato de enseñanza-aprendizaje nunca se había usado anteriormente y, además, la participación de la práctica totalidad del profesorado del departamento hace que sea el inicio de una línea de trabajo que se irá consolidando en el futuro.

El diseño y realización de videotutoriales o píldoras educativas contribuye a consolidar el aprendizaje presencial. Es el resultado, reflexionado y bien trabajado, de la pandemia, que ha obligado al profesorado universitario a reinventarse. Esta práctica online no desaparecerá con la vuelta a la normalidad académica, sino que es previsible que se consolide como una herramienta más del proceso de enseñanza universitaria. Algunos profesores ya habían usado este instrumento, el video, en años anteriores, pero nunca se había desarrollado de manera homogénea y coordinada para toda la docencia del departamento de Geografía.

La posibilidad de ofrecer estos videos de materias muy concretas en abierto, para toda la comunidad universitaria y no universitaria, es otra apuesta por la difusión de la ciencia, en particular, de los conocimientos geográficos. Los videos contribuyen poderosamente al aprendizaje activo, y pueden ser utilizados como complemento a clases presenciales. Las primeras opiniones de los y las estudiantes sobre los videos que se han podido utilizar durante el curso 2020-21, así lo demuestran. La valoración es muy positiva y la confianza que genera el saber que es un profesor conocido y respetado quien guía el aprendizaje a lo largo del video es un valor muy destacado, superando las reticencias que pueden

generar otro tipo de material audiovisual disponible en internet o las redes sociales.

Además, la especificidad de los contenidos, sobre todo de los videos de prácticas, no siempre es fácil de encontrar en otros repositorios. Dicha especificidad se ajusta directamente a los contenidos de las asignaturas, que serán evaluados, por lo que el alumnado es dirigido y ayudado por sus profesores a través de estos pequeños videos, con el objetivo de cumplir con las competencias y conocimientos que se pretenden en cada asignatura especificados en las guías docentes.

En definitiva, los 12 videos, 7 teórico/conceptuales y 5 prácticos, son el comienzo de una serie que pretende alcanzar a todas las asignaturas de Geografía a nivel universitario y que, aunque su origen fue ayudar al estudiantado en su formación durante la etapa más dura de la pandemia de COVID-19, la realidad actual es que el uso de videos cortos contribuye claramente a mejorar el rendimiento académico y/o educativo a nivel universitario, por lo que su uso no desaparecerá con la pandemia, sino que se reforzará como complemento a otras metodologías docentes de mayor tradición.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al profesorado, director y coordinadora del Departament de Geografia de la UVEG. por el esfuerzo realizado durante la pandemia y este curso 2020/21. Cabe hacer especial mención al profesorado que ha estado involucrado en este PID por su creatividad, voluntad, esfuerzo y diálogo. Muchas gracias al Vicerectorado de ocupación de la UV, al SFPIE y a los/as técnicos que han hecho posible el desarrollo, grabación y montaje de los videos.

7. REFERENCIAS

Baladrón, A., Correyero, B., y Machado, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. Revista Latina de Comunicación Social, (78), 265-287.

Bengochea, L. (2011). Píldoras formativas audiovisuales para el aprendizaje de programación avanzada. JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, 257-263.

Boyd, D. (2002). Faceted id/entity: Managing representation in a digital world. Massachusetts Institute of Technology.

Carrión, E. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, (36).

CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2020). Comunicado por la declaración del estado de alarma a consecuencia de la pandemia del Covid-19. Disponible en: https://www.crue.org/2020/03/comunicado-por-la-declaracion-del-estado-de-alarma-a-consecuencia-de-la-pandemia-del-covid-19/ (Última consulta: 19/06/2021].

García, F. J., Corell, A., Abella, V., and Grande, M. (2021). Recommendations for Mandatory Online Assessment in Higher Education During the COVID-19 Pandemic. In Radical Solutions for Education in a Crisis Context (85-98). Springer, Singapore.

Gobierno de España (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, 15.

Guo, P., Kim, J., and Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference, 41-50.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause review, 27, 1-12.

Jiménez, L., Fierro, N., Quichimbo, P., Ortiz, C., Maldonado, J.C. y Capa, D. (2019). Incremento de la motivación a partir de la creación de recursos multimedia en un curso de la Ciencia del Suelo. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 17(33), 71-83.

Llorens, F. (2020). Docencia de emergencia: cómo cambiar el motor en pleno vuelo. Disponible en: https://www.universidadsi.es/docencia-de-emergencia-como-cambiar-el-motor-en-pleno-vuelo/ (Última consulta: 19/06/2021].

Lovón, M. A., y Cisneros, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. Revista de Psicología Educativa, 8(3), 16.

Marín Díaz, V., y Romero López, M. (2009). La formación docente universitaria a través de las TICs. Revista de Medios y Educación, 2009, (35), 97-103.

Martínez, R., Sampedro, A., Pérez, H. Y Granda, E. (2001). Evaluación de las necesidades de los estudiantes universitarios en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos para el aprendizaje. Ponencia de congreso la calidad en educación a distancia, 1-13.

Mira, P. J. (2011). El cisne negro. Revista de Economía Institucional, 13(25), 405-410.

Palencia, R. y Reyes, S. (2019). Características de los recursos educativos multimedia en la aplicación de blended learning en cursos semipresenciales en la educación superior desde la perspectiva del tutor. Proceedings of the Digital World Learning Conference CIEV 2019, 16-22.

Pardo, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School.

Pardo, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School.

Sánchez, F. M. (2001) El profesorado ante las nuevas tecnologías. En Sociedad de la Información y educación. 193-216.

UNESCO (2020). COVID-19 Impact on education. Disponible en: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse (Última consulta: 19/06/2021].

Waldrop, M. (2013). Online learning: Campus 2.0. Nature 495, 160–163.

LAS PARAEDES DEL AULA COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO. LA IMAGEN Y LA ESTÉTICA COMO ELEMENTOS TRANSFORMADORES

ANDRÉS TORRES CARCELLER
Universidad de Barcelona[136]

1. FORMA Y CONTENIDO: LA IMAGÉN COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO

La imagen es un elemento fundamental para el ser humano desde la prehistoria, medio de expresión y fuente de atracción, su propagación se ha extendido junto al desarrollo tecnológico, y si ya en 1959, Gilbert Cohen-Séat (1967) acuño el término Iconosfera, ante la proliferación de mensajes audiovisuales, definiéndolo como el ecosistema cultural formado por los mensajes icónicos audiovisuales que envuelven al ser humano, en la actualidad, los medios digitales han propiciado el cambio de paradigma a partir de la introducción del ADSL y la creación de los *smartphones*, facilitando que podamos consumir, transformar, producir y compartir contenido audiovisual de forma sencilla e intuitiva. Propiciando una sociedad hipervisual que ya no se limita a expresarse de forma oral y escrita, sino que ha adoptado *lo visual* como instrumento habitual de comunicación. Las plataformas que permiten compartir contenido en Internet han democratizado el papel de creador de contenido. Youtube, Vimeo, Facebook, Twitter, Instagram o Tik tok posibilitan que cualquier usuario con un dispositivo móvil cree y publique contenido audiovisual, difuminando la frontera entre espectador y creador.

[136] Programa Serra Hunter.

Proyecto I+D-i PID2019-104628RB-I00. «Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social".

En el Cisco Annual Internet Report (2018–2023) vaticinan que en 2022 el 80% del tráfico de internet será de contenido audiovisual y que el 71% de la población mundial tendrá acceso a internet a través del móvil en 2023.

Un hecho que evidencia el empleo incesante de contenido audiovisual es que cada minuto se suben 500 horas de vídeo a YouTube en todo el mundo. Esto significa 30.000 horas de vídeo subidas cada hora y 720.000 al final del día. Lo que equivaldría a tener que dedicar casi 82 años, solo para ver los vídeos cargados en una hora en YouTube.

La producción es ingente y el consumo ha variado la figura del espectador por la de oteador de contenido, en las distintas plataformas se navega generalmente de forma superficial, las producciones, en su mayoría, tienden a reducir su duración y se enfocan en atraer y mantener la atención del espectador para que clique sobre su contenido.

La *civilización de la imagen*, que ya apuntó Fulchignoni en 1969, se ha multiplicado exponencialmente, situando *lo visual* como elemento central de nuestra experiencia cotidiana, los medios digitales han globalizado el ocularcentrismo que acuñó Martin Jay (1993), sin que ese progreso se haya visto reflejado en los currículums, para favorecer un uso y lectura crítico con las imágenes, que favorezca una concepción de las plasmaciones visuales como forma de interpretación cultural.

Este contexto general, afecta todavía más a los niños y niñas, que son objetivo directo de las grandes corporaciones sin tener las herramientas suficientes para enfrentarse a los estímulos visuales que les ofrece la industria, muchas veces, con la complicidad de los padres por mera comodidad. Esta exposición a las imágenes no se limita solo a las pantallas, encontrando en su entorno numerosos artefactos visuales que van marcando su propio imaginario, llegando a determinar subliminalmente modelos de comportamiento o valores éticos que influyen en la creación de su identidad.

La importancia que se otorga en el sistema educativo a la alfabetización visual en los primeros años de vida es mínima. Cuando la propia creación visual cumple una importante función en lo que tiene que ver con

el desarrollo personal e intelectual. Tampoco recibe la atención que se merece el trabajar su capacidad crítica hacia las imágenes.

Cuando pensamos en un entorno infantil, un aula, Por ejemplo, resulta difícil concebirla sin imágenes, con la superficie de sus paredes completamente neutra. Más bien al contrario, cuando se piensa en un aula de Educación Infantil, es habitual imaginar paredes abarrotadas de distintos componentes visuales (fotografías, trabajos, carteles didácticos, informativos…, etc). Este entorno variable, lleno de estímulos, afecta directa e indirectamente a la vida en el aula, pudiendo favorecer o entorpecer el aprendizaje del alumnado.

Pese a lo relevante del uso de las paredes del aula como elemento expositivo de material visual, existe normalmente una escasa planificación pedagógica de su uso, de los diferentes materiales expuestos, ni de aspectos tan relevantes como su disposición, temporalidad o valores estéticos.

Es preciso evitar que las paredes del aula se conviertan en un decorado ornamental o meramente documental, para concebirlas como dispositivos didácticos que ayuden a crear un espacio activo y estimulante, que favorezca la mejora educativa. Donde la imagen deje de ser un elemento para contemplar pasivamente, para convertirse en unidades discursivas abiertas que permitan desplegar distintos planos de interpretación, despertar la imaginación y fomentar la curiosidad infantil.

Para ello, además de fomentar que el profesorado reflexione sobre la utilización de las representaciones visuales, es preciso al mismo tiempo, dada la alta influencia de los aspectos sensoriales en la primera infancia, atender a la estética que influirá en la creación de un ambiente educativo confortable y acogedor.

El proyecto de investigación que presento a continuación se focaliza en el estudio de las imágenes físicas colgadas en las aulas, de su empleo didáctico y de la atracción que ejercen sobre el alumnado con el objetivo principal de poner en valor su relevancia educativa y favorecer la alfabetización visual desde la primera infancia. Para ello, se abordarán como sustento teórico del proyecto tres temas clave: los ambientes educativos, la estética y la cultura visual en la etapa infantil.

2. LA IMAGÉN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

El alumnado de Educación Infantil pasa alrededor de cinco horas y media al día en sus centros educativos, allí exploran, se interrelacionan y actúan, refuerzan hábitos y aprenden sin cesar, es la etapa por excelencia del aprendizaje, donde de forma natural su curiosidad es atraída por los estímulos de su entorno, siendo capaces de enfocar por completo toda su atención (aunque sea solo unos pocos minutos) en descubrir experiencialmente. Es por ello, que especialmente en estas edades, el entorno adquiere una mayor relevancia e influye directamente en el proceso educativo.

Durante la etapa infantil el cerebro está en una fase crucial de su proceso de formación. Durante los primeros meses y años de vida, el cerebro no discrimina la absorción de información, todo es de su interés. Durante este periodo, crea unas 10.000 sinapsis por neurona, lo que equivale a trillones de conexiones neuronales (Tresserra y Caballero, 2017). Pero por el bien de la eficiencia, entre los 3 y los 6 años, el cerebro empieza a cribar sus conexiones neuronales y prescindir de aquellas que considera innecesarias en base a las que no son activadas por su entorno, mientras que todas aquellas conexiones que hayan sido potenciadas y estimuladas perdurarán.

Este factor (denominado "poda neuronal") debe tenerse en cuenta, pero no en el sentido de sobre estimular al alumnado, ya que sería contraproducente al provocarles estrés e incluso podría conllevar dificultades en el aprendizaje en etapas posteriores (Manrique et al., 2005; Portero, 2016). Si no, en saber seleccionar y mantener los estímulos adecuados que ayuden a su desarrollo, también de sus capacidades visuales, poniendo un especial énfasis en educarlos como observadores y creadores de imágenes. Introduciéndolos de manera temprana en el mundo visual como un canal perceptivo que integra al sujeto en el espacio, en la sociedad y en el tiempo

Pero para poder educar la mirada del alumnado de Educación infantil, es preciso concienciar al respecto a los futuros maestros y maestras, que como nativos de este contexto hiperaudiovisual, apenas se han detenido

a reflexionar sobre su relación con las imágenes y adoptar un posicionamiento crítico que les haga conscientes de la relevancia del medio, de ser escépticos con sus apariencias, sensibles con su poética y tener presente que una imagen no es una representación objetiva de la realidad, sino que no dejan de ser una interpretación creada en base a unos intereses. Además, en su faceta profesional, la imagen no puede limitarse a un mero elemento instrumental para ilustrar contenido, sin atender que en sí mismo, representa un objeto de estudio esencial para maestros y maestras.

El alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona solo dispone de una asignatura obligatoria de 9 créditos en el tercer curso, donde se atienda a los contenidos visuales, aunque al tratarse de una asignatura general sobre la didáctica de la educación Visual y Plástica, con muchos más contenido, es complicado ampliar su percepción del tema.

Aun así, existen muchas otras asignaturas no obligatorias donde en mayor o menor medida la imagen es objeto de estudio. Una de ellas es la asignatura "Medios de Expresión y Comunicación Infantiles" (6 créditos, 4º curso). Esta asignatura, se desarrolla mientras el alumnado está cursando las prácticas, posibilitando un contacto con la realidad escolar que le permite contrastar la teoría y la práctica académica con su experiencia en un contexto educativo concreto. Uno de los objetivos de la asignatura es poner en valor el potencial de la imagen en su labor docente, tanto como medio y materia de aprendizaje, como elemento de documentación de la tarea docente.

La presencia de la imagen en las aulas se remonta al propio origen de la educación, siendo un recurso didáctico desde la antigüedad. En tiempos más próximos, uno de los principales responsables de los fundamentos de la educación, Joannes Amós Comenius (1998), insistía encarecidamente en las ventajas cognitivas de lo visual en su Didáctica Magna de 1630, mencionando que:

En la escuela maternal "debe atenderse con preferencia al ejercicio de los sentidos para que reciban con precisión las impresiones de sus

objetos propios, y la vista es el principal de todos aquéllos, conseguiremos nuestro propósito si subordinamos a la vista todo lo elemental" (p.133).

Recomendando por consiguiente que:

"Reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos (con enérgica concisión), ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos" (p.70).

Esta presencia de la imagen en los entornos educativos se ha mantenido por lo general hasta nuestros días sin apenas variar su concepción, simplemente incorporando los avances materiales y tecnológicos, pero sus fundamentos como recurso didáctico visual o registro de resultados (cuando no, mera ornamentación) se ha mantenido hasta nuestros días.

Es habitual observar en las aulas una utilización rutinaria de la imagen en sus paredes, acotando distintos espacios para determinados usos sin apenas variación durante el curso, ni atender a criterios estético-pedagógicos, sin prestar gran atención a la calidad de las imágenes ni procurar que exista variedad de representaciones. Y aunque han ido desapareciendo referentes de la industria del entretenimiento, siguen sobreabundando estereotipos infantilizados que limitan el bagaje visual del alumnado.

Las paredes del aula son dispositivos didácticos de primer orden, que constituyen un espacio de intervención y consulta que debe atenderse para no desaprovecharse como un expositor estanco. Pueden generarse muchos aprendizajes indagando sobre nuevas lecturas de trabajos ya realizados a partir de la revisión reflexiva, experimentando nuevas formas de registro y exposición de lo producido, introduciendo nuevas visualidades para enriquecer su cultura visual, generando un espacio dinámico que les ofrezca numerosas y variadas formas de representación, construir nuevos significados mediante la modificación de la distribución, analizarlas mediante la búsqueda de analogías o convertirse en un campo de acción mediante la intervención directa. En definitiva, concebir el empleo de la imagen en las paredes del aula como un elemento de aprendizaje que merece ser atendido.

IMAGEN 1.



Fuente: Elaboración propia

Algo que no se refleja en los planes de estudios de los grados de formación de maestros, donde existen asignaturas de "organización educativa", pero están más centradas en los aspectos de organización institucional de los centros, sus órganos y departamentos, los documentos normativos,... y no en el diseño de espacios educativos, que acaba introduciéndose de forma transversal en las asignaturas de las didácticas específicas, pero sin ser el elemento central de ninguna asignatura, cuando es un aspecto clave

El diseño del espacio escolar, además de ser más o menos funcional, comunica la concepción educativa de un centro. Puede tener un afán homogeneizador, puede ser autoritaria o involucrar a todos sus habitantes en la toma de algunas decisiones, puede transmitir de forma implícita o explícita valores éticos (integradores, no sexistas, democráticos...). En la construcción del imaginario cotidiano de los centros, si se descuida la elección de las imágenes, se corre el riesgo de comunicar información no deseada, debido a que las imágenes expuestas, incluso de forma involuntaria, pueden sobrepasar la voluntad inicial y aunque su función no sea propiamente educativa, sino ornamental o ilustrativa,

contribuir al currículum oculto comunicando visualmente modelos, creencias o comportamientos que refuerzan el orden hegemónico.

Así, los espacios educativos van a reflejar mediante las representaciones visuales una determinada identidad cultural que difícilmente será neutra, transmitiendo un influyente mensaje que afectará al proceso educativo. Sin olvidar, que existe una conexión entre estética placer y aprendizaje, y que, además, en la etapa de infantil la estética puede contribuir a transmitir al alumnado confianza y bienestar emocional.

Y aunque la estética general de los ambientes educativos, y en concreto de las aulas, no dependa exclusivamente de las imágenes expuestas, éstas influyen de forma significativa en su apreciación estética.

Como espacio público, lugar de tránsito, estancia e interacción social, donde se establecen constantes relaciones de comunicación, no podemos limitar el acto perceptivo como una acción individual, y como afirma el sociólogo Mitjans y Torres (2020) existe una subjetividad social como resultado de la suma de las individualidades que conforman un núcleo social, de tal forma, que la percepción de los espacios educativos es intersubjetiva.

En la primera infancia, el percibir un espacio como propio, ayuda a reforzar la sensación de seguridad, por lo que promover el factor de pertenencia es esencial. Integrando los gustos e intereses del alumnado, elementos de su cultura visual, invitándolos a participar en la elección de algunos elementos, es una buena manera de incluir las identidades del alumnado en la imaginería del entorno que habitan y generar dinámicas de participación que fomenten -de forma incipiente- su capacidad de tomar decisiones y emitir juicios de forma crítica.

Asimismo, el entorno visual puede ser un estímulo para actividades creativas, mediante un enfoque transdisciplinar que potencia los aprendizajes significativos y contextualizados (Torres y Castell, 2017). Activando los procesos complejos de pensamiento, tomando decisiones, proyectando o experimentando, favorecemos tanto el desarrollo positivo de la personalidad como el desarrollo del pensamiento abstracto, adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para resolver situaciones y retos. Un entorno rico en estímulos visuales potencia las

habilidades creativas, despertando la curiosidad y ampliando el bagaje icónico del alumnado, generando un alto efecto motivador. Un cuidado ecosistema visual ayuda además a la adquisición de nuevos aprendizajes y valores a través del trabajo común en el espacio, redescubriendo éste desde una nueva perspectiva creativa más sensorial e inspiradora a través de la experimentación libre (Torres y Castell, 2019).

3. LA IMAGEN EXPUESTA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

El estudio sobre los ambientes educativos, las imágenes expuestas, su estética y la calidad educativa de los espacios, son temas que han centrado la indagación de múltiples investigadores y ha producido publicaciones desde diversos enfoques, aunque centrados en su mayoría en la educación Primaria. A continuación, sintetizamos tres estudios claves sobre las imágenes expuestas en los centros educativos.

Catherine Burke, actual profesora emérita del departamento de Historia de la Educación de la Universidad de Cambridge ha desarrollado una interesante línea de investigación centrada en tratar de entender cómo los maestros y arquitectos han concebido y diseñado los espacios escolares, incidiendo en cómo lo cotidiano puede influir en la experiencia educativa a partir de atender a factores estéticos. De especial interés nos parece su artículo *The View of the Child: Releasing "visual voices" in the design of learning environments* (Burke, 2007), donde desarrolla el concepto de ***voz visual*** como un método de investigación basada en las artes, que permite explorar qué prioriza el alumnado sobre el entorno visual y material de su centro educativo. Para recoger esta información, una de las estrategias utilizadas fue visitar las escuelas y realizar visitas guiadas por pequeños grupos de alumnos y alumnas (de entre 9 y 11 años) realizando un trabajo de documentación sobre la cultura visual del centro, mediante fotografías y un equipo básico para realizar una cartografía de la visita. Destacando elementos como colgadores para los abrigos, jardines secretos, lugares de reunión o espacios para la calma, mostrando narrativas de subjetividad social que los investigadores difícilmente hubieran podido identificar sin introducir la óptica del

alumnado en la investigación. Realizando en poco tiempo un mapeo espacial del centro con la información aportada por el alumnado; obteniendo una lectura de territorios a menudo invisibles para los adultos. A partir de lo cual, se enfocaban en la importancia de incluir al alumnado como co-diseñador de sus entornos educativos.

El segundo estudio que exponemos lo realizó Gabriela Augustowsky**,** profesora de la Universidad Nacional de las Artes y la Universidad Nacional de Buenos Aires, ha vinculado gran parte de su investigación en la relación entre educación, imagen y audiovisual.

En 2003, publicó su investigación sobre el empleo de la imagen en los espacios educativos mediante el estudio de caso de tres escuelas bonaerenses a partir del registro gráfico y fotográfico y entrevistas en profundidad al personal directivo, al profesorado y a parte del alumnado (Augustowsky, 2003). A partir del análisis, estableció tres modalidades diferentes de organizar el espacio para cada uno de los centros, que, sin pretender fijarlos como categorías absolutas, definían de modo simbólico las singularidades de cada uno de los casos estudiados.

El primero, **la pared construida**, servía como registro del proceso de trabajo realizado por el alumnado, mostrando una síntesis del desarrollo de los proyectos y del proceso llevado a cabo por cada uno de los alumnos y alumnas, sirviendo como referencia para reconstruir su proceso de aprendizaje. Sirviendo de estímulo para proseguir en el trabajo al visualizar sus logros y reforzando su sentido de pertenencia al grupo como reconocimiento de ese entorno como lugar de aprendizaje. Igualmente, las imágenes colgadas en el aula cumplen un propósito comunicativo al mostrar a los no pertenecientes a la clase, como sus familias, lo que están trabajando. Las formas de representación tienden a la expresividad.

La segunda modalidad, **la pared activa**, estaba en un centro que trabajaba a partir de centros de aprendizaje, reservando unos espacios en las paredes del centro para articular el desarrollo del proceso educativo, situados generalmente en zonas comunes y de tránsito, para favorecer la observación de la comunidad educativa. En estos espacios delimitados, se ofrecen las pautas del trabajo a realizar, ofreciendo mayor

autonomía al alumnado al poder trabajar fuera de la clase, aunque la autonomía es limitada porque es el profesorado el que determina el desarrollo del proceso, estando minuciosamente planificado y supervisado por la institución. En esta categoría, las formas de representación adoptan modelos convencionales.

La tercera modalidad, **la pared alegórica**, evoluciona en función de las efemérides que va marcando el calendario, exponiendo en abundancia trabajos plásticos del alumnado en el aula y las paredes del centro, teniendo gran libertad el cuerpo docente para la utilización de las paredes, aunque con criterios de orden y calidad, motivo, por el que no se expone el conjunto de trabajos, sino solo aquellos que cumplen los parámetros dictados por el profesorado. Las formas de representación adoptan modelos miméticos.

Aunque con una muestra reducida, estas categorías ponen en evidencia que los principios educativos de cada centro determinan el empleo didáctico de las paredes de las escuelas.

En una línea similar, Luis Hernan Errázuriz, profesor titular del Instituto de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ha desarrollado diversos estudios vinculados con la estética de los entornos educativos, con una especial atención a la cultura visual desplegada en las paredes de las clases (2014a, 2014b, 2015b). Analizando las imágenes y su estética en consideración con el contexto escolar cotidiano, con el fin de establecer puntos de mejora en los ambientes educativos de las escuelas de primaria chilena. Entre sus publicaciones, destaca a modo de compendio *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (2015a). Con una muestra de veintiuna escuelas de primaria del barrio de Peñalolén en Santiago de Chile, busca ejemplos paradigmáticos de la cultura visual escolar que permitan ilustrar el perfil estético cotidiano de las escuelas, registrando fotográficamente las paredes de los centros mediante 669 instantáneas para realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de las imágenes, en base a cuantificar categorías como su propósito, su procedencia y producción, e identificar rasgos distintivos de la cultura visual propia de la estética escolar.

Determinando que no existe una adecuada planificación estético-pedagógica del despliegue de esa cultura visual, deteriorando la calidad del entorno educativo y limitando enormemente su valor pedagógico. Para lo que recomienda reconocer la dimensión estética como un factor clave para mejorar la experiencia educativa. Ofreciendo en las paredes mayor variedad y complejidad visual, que sirva para extender el horizonte de las expresiones culturales del alumnado, otorgándoles herramientas para construir nuevos significados e interpretaciones.

Burke (2007) evidencia la importancia de integrar en la toma de decisiones sobre la concepción de los ambientes escolares al alumnado y el empleo de la *voz visual* como medio de indagación. Augustowsky (2003) y Errázuriz (2015b) focalizan su investigación en el estudio de las imágenes expuestas en el aula.

3.1 VISUALIDAD, ESTÉTICA Y APRENDIZAJE

Para promover la integración de criterios estético-pedagógico en las imágenes expuestas en las aulas, es imprescindible abordar los conceptos de Ambiente Educativo, Estética y la Cultura Visual. Pero antes de definir este constructo teórico, destacamos recomendaciones que hace el currículum de segundo ciclo de Educación Infantil de Cataluña (Terradellas et al., 2016) para poner en valor el enfoque que proponemos.

Donde recomienda elaborar un entorno estimulante y variado, que integre manifestaciones de diversos lenguajes, que permita fomentar la comprensión, la apropiación de modelos, que su simple estética ya sea un elemento que genere una experiencia enriquecedora y que evite los estereotipos y el exceso de estímulos visuales. Ya que un ambiente estéticamente cuidado, además del disfrute visual, favorece el bienestar de sus habitantes, y por tanto influye en los procesos de aprendizaje. Enfatizando, que con estética no se refieren a ornamentación. Siendo fundamental desarrollar procesos de interpretación y representación, para entender críticamente las producciones culturales y dar expresar visualmente sus propias ideas, para ayudarles a comprender su entorno, a ellos mismos y poderlo compartir.

3.2 LA ESTÉTICA COMO ACTIVADORA DEL APRENDIZAJE

Más allá del diseño arquitectónico o de la mera distribución del aula, el tejido que configura la intervención cotidiana del espacio, la experiencia sensorial de sus habitantes y las relaciones que allí se generan, configuran el ambiente educativo. Uno de los elementos que principales que ayudan a crear un buen ambiente educativo es la calidad estética, factor que ha sido uno de los emblemas de las escuelas de Reggio Emilia, que desde un principio han considerado la calidad estética como uno de los ejes fundamentales de su proyecto pedagógico. "Si la estética promueve la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas muy alejadas entre sí y si el aprendizaje tiene lugar a través de nuevas conexiones entre elementos muy diferentes, la estética puede considerarse como un importante activador del aprendizaje" (Vecchi, 2013, p.62).

A Malaguzzi le gustaba decir que el ambiente es un educador más, que, entre otras cosas, no paga Seguridad Social. Entendiendo que los espacios, el mobiliario, las imágenes, no son meros complementos, sino que pueden devenir en elementos sugeridores de posibilidades que invitan al alumnado a expresarse y desarrollar sus capacidades. Para Vea Vecchi (2013, p.58), "la dimensión estética es un proceso de empatía que relaciona al Yo con las cosas y las cosas entre sí", valorando el aspecto relacional de la estética en los espacios educativos de la escuela infantil. Construyendo en sus paredes un relato de las experiencias llevadas a cabo, como una forma que la escuela exprese su propia identidad cultural mediante paneles documentales que narran historias o procesos vividos y que el profesorado hace visibles con una estética pensada y cuidada.

Esta idea de que la estética es un elemento de aprendizaje que no se limita meramente a lo sensitivo, la desarrollan Bezerra y Pino-Juste (2011) defendiendo que para lograr una educación integral, la educación estética ayuda a formar individuos auténticos, seguros de sí mismos, tolerantes y abiertos, capaces de enfrentarse a la hegemonía del pensamiento único, al dogmatismo y a los poderes establecidos. La felicidad y el bienestar no residen en el materialismo, sino en la posibilidad de ensayar y reconstruir nuestras experiencias y nuestra vida con

pasión. Para lo cual, es imprescindible "que los propios lugares donde vivimos o trabajamos deben convertirse en factores estéticos de motivación, haciéndose agradables y acogedores para educar el gusto y fomentar elementos de pertenencia, de modo que los individuos se sientan integrados armoniosamente en el conjunto" (Bezerra y Pino-Juste, 2011, p.104).

En la etapa de infantil, el discernimiento entre lo artístico y lo profano no existe, es una etapa donde lo sensorial e instintivo priman sobre atribuciones socioculturales. Es por tanto una oportunidad, para además de introducir obras artísticas heterogéneas como referentes y detonantes, abordar lo estético sin condicionantes culturales, sino desde la sensibilidad y las emociones. Posibilitando el contacto con experiencias estéticas holísticas, que eviten contemplaciones neutras y favorezcan una relación significante entre sujeto y objeto, de tal forma que la experiencia estética sirva para focalizar la sensibilidad y percibir y concebir el entorno de una forma distinta, mediante procesos cognitivos multisensoriales que permitan destacar y afrontar particularidades perceptivas al promover experiencias estéticas (Alzate-Ortiz, y Castañeda-Patiño, 2020). Tener en cuenta el factor educativo del entorno cotidiano, ayuda a replantearse la forma de seleccionar y desplegar los artefactos visuales, aumentando nuestra consciencia sobre como esto nos afecta y condiciona, explorando nuevas relaciones que se establecen automáticamente entre morador y continente. La exploración cognitiva del entorno, poniendo en juego los sentimientos y los sentidos alimenta a partir de la propia experiencia el germen creativo (Castell y Torres, 2018).

3.3 ESTÉTICA COTIDIANA

Esta concepción más amplia de lo estético conecta directamente con el concepto de estética cotidiana, que da cabida a espacios o situaciones habituales como generadores de experiencias estéticas, de la misma forma que espacios vinculados con las artes. Factores cromáticos, de orden, contraste, equilibrio, la pureza de las formas… etc., pueden despertar en el sujeto una atracción estética.

A diferencia de los objetos artísticos, apreciados por sus propios significados estéticos, los objetos cotidianos, en su mayoría, son usados y

apreciados en primera instancia por su funcionalidad, aunque la relación que se establece con ellos permite que tanto las categorías prácticas como estéticas sean experimentadas como un todo (Leddy, 2020). Por tanto, a diferencia de los objetos artísticos, en estos elementos cotidianos su autoría no es relevante, puesto que no han sido creados con la pretensión de crear obras de arte, adquiriendo atribuciones estéticas por sus cualidades formales o de contexto.

Una de las autoras más influyentes sobre el concepto de la estética cotidiana, Mayka Mandoki, establece el concepto de "prosaica", para diferenciar la sensibilidad estética en la vida cotidiana de la "poética", que vincula con la sensibilidad en la producción artística (Mandoki, 1994). Las experiencias estéticas vinculadas a la poética serían aquellas de carácter excepcional y memorable, mientras que las experiencias estéticas cotidianas son familiares, triviales, y por su sutileza pueden ser desapercibidas.

Cuestionando la distinción canónica entre medios, asumiendo postulados de la cultura visual al democratizar el valor de las imágenes con independencia de que su proveniencia sea clasificada como artística o no (Mandoki, 2007).

IMAGEN 2. *Contraposición de los dos conceptos desarrollados por Mandoki mediante una obra de Haim Steinbach, No wires, no powercord y un expositor de una tienda de calzado.*



Fuente: Elaboración propia

Yuriko Saito propone una 'estética de lo cotidiano' que haga justicia a la heterogeneidad de la vida que experimentamos día a día, incluyendo cualquier reacción que podamos tener ante las cualidades sensibles de

un objeto, fenómeno o actividad, sean estas placenteras o de desagrado (Saito, 2007). Aunque a diferencia de Mandoki, mantiene que el estatus estético de los elementos no vinculados a los campos artísticos, dependen de su grado de afinidad con el arte.

Mientras que las experiencias estéticas, por lo general, enfatizan el estadio contemplativo hacia un elemento, Saito incluye en la reacción estética aquellas experiencias que nos llevan a realizar diferentes acciones como limpiar, descartar, comprar, distribuir, ordenar…etc, lo cual conecta con una respuesta natural que se produce en la primera infancia, que es la de clasificar y agrupar elementos.

Sobre el factor multisensorial de la estética cotidiana, es reseñable la mención de Saito a los valores táctiles como vías perceptivas, y por tanto, capaces también de despertar apreciaciones estéticas. Otro elemento importante que establece Saito es la vinculación de la estética con valores éticos, motivada por la afectividad o apego hacia la cosa que es objeto de juicio estético, por razones de responsabilidad social o ecológica, y que influye en nuestra apreciación (Saito, 2007).

Mandoki, también reflexiona sobre el papel de las instituciones en la estética cotidiana a partir del concepto de "matrices estéticas" (1994), para referirse a la manera en que poseen rasgos estéticos propios que constituyen marcos de sensibilidad diferenciables y susceptibles de categorización, creando formas distintas de comunicación e interpretación que afectan a la forma de vivir las experiencias cotidianas. De este modo, determina que la puerta de entrada del centro escolar funciona como un espacio liminal de transición, que determina el ingreso en una matriz estética diversa (Mandoki, 1994).

Al respecto, Arto Haapala (2005), considera el aula como un espacio rutinario que debe ser explorado estéticamente, tomando en cuenta no solo sus características positivas, sino también aquellas que resultan desagradables o inapropiadas en un contexto escolar. De manera, que mediante la estética cotidiana puedan desarrollarse procesos críticos sobre el ambiente educativo. Apuntando también, que la configuración estética de las aulas resulta significativa no solamente para la vivencia

individual del sujeto, sino también para las relaciones que estos establezcan como grupo y con el ambiente.

Por último, mencionar que Melchionne (2014) incide en la relación estrecha entre el lugar y la sensibilidad estética en el contexto de nuestra vida diaria, relacionando directamente las experiencias que genera la estética cotidiana con la percepción subjetiva de bienestar.

3.4 Visualidad y cultura visual

Otro elemento que no podemos pasar por alto, debido a la directa vinculación que tiene con una investigación sobre imágenes en contextos educativos, es la Cultura Visual.

La sociedad del espectáculo, la comunicación y el conocimiento construyen nuestra identidad cultural. El predominio de la imagen y el culto a la apariencia sustentan nuestras relaciones emocionales, simbólicas y comunicativas. La educación de lo visual y de las imágenes fue uno de los cometidos de la educación artística tradicional, no obstante, transformado hoy en visualidad y cultura de lo visual, es una alfabetización esencial en el ámbito educativo desde la primera infancia. La imagen, no se limita a un elemento perceptivo o de consumo, sino que es también un importante desencadenante cognitivo. Para Arnheim (2001), todo percibir es pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención y, en definitiva, la percepción visual debe considerarse pensamiento visual.

Aunque en la etapa infantil el bagaje cultural está en ciernes, la atracción por el medio visual, hace que sea un elemento de entretenimiento que no desaprovecha la industria audiovisual, ofertando una ingente producción enfocada al público infantil, que responde integrando un temprano imaginario de personajes y lugares a su cultura visual. Estos referentes, actúan como "agentes de socialización" (Rodríguez, 2012), es decir: mecanismos transmisores de ideas, conductas y valores que influyen en el sujeto y lo integran en la vida social. Y lo mismo que una lengua se aprende en una comunidad lingüística, la alfabetización visual se aprende en el contexto de una cultura.

La cultura visual comprende un gran campo de estudio y con límites difusos, para Mirzoeff (2003, p.19), "La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual. Entiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e internet".

Wilson (en Hernández, 2005) emplea para especificar el campo disciplinar de la Cultura Visual del de la Educación Artística (o de la visión lineal de la historiografía del arte), la metáfora del "rizoma" desarrollada por Deleuze y Guattari (2000), ya que, a diferencia del desarrollo estructurado de un árbol, con raíces, tronco, ramas y hojas, el rizoma se extiende sin fin, creciendo de forma contínua bajo tierra. Produciendo nuevos brotes mientras las partes más viejas mueren. La naturaleza multidisciplinar de la cultura visual, sin jerarquías y con una constante interconexión entre medios diversos, se equipará metafóricamente con el desarrollo rizomático.

Mitchell (2003) plantea que la visión debe entenderse como una construcción cultural, que es aprendida y cultivada, no simplemente dada por la naturaleza; y por tanto, está vinculada con una historia relacionada con la historia de las artes, las tecnologías, los media, y las prácticas sociales de representación y recepción; y además, se halla profundamente ligada con aspectos sociales, éticos, político y estéticos. Sin embargo, como apunta Mirzoeff, "La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia" (2003, p.23), por eso, la "Cultura Visual no es simplemente la suma de todo lo que ha sido hecho para ser visto (...). Una Cultura Visual es la relación entre lo visible y los nombres que damos a lo visto" (2015, p.19). Así, desarrollar una mayor comprensión de las experiencias visuales, permite observar críticamente las apariencias superficiales y empezar a reflexionar sobre la importancia de las representaciones visuales para dar forma a la cultura, a la sociedad, e incluso a la identidad individual (Freedman, K.,2006).

Introducir la cultura visual en los centros supone no discriminar representaciones visuales por su consideración artística o no, por

consideraciones formales, técnicas, ni tampoco por su temática, época… etc., sino a concebirlas como elementos que nos ayuden a interpretar sus significados y cómo afecta nuestra propia identidad y el contexto visual actual (Hernández, 2010). Evitando interpretaciones unívocas, centradas en entender las representaciones visuales como enigmas a resolver, para identificar el sentido original que pretendió transmitir su autor. Porque "frente a la cultura visual no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes" (Hernández, F., 2010, p. 171).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En 1999, Chabris y Simons desarrollaron un experimento para testar la atención selectiva, donde se proponía a los participantes del estudio que observaran un vídeo con un plano general inmóvil, donde un grupo de personas se pasaban en un espacio reducido dos balones de baloncesto de forma aleatoria. Los investigadores solicitaban a los participantes que tenían que contaran el número de pases que se hacían. En un momento del vídeo, una persona disfrazada de gorila atravesaba la escena de forma nada discreta, comprobando, que por evidente que fuera, una parte importante de los participantes estaban tan absortos en contar los pases que no se percataron del gorila. Aunque la imagen es un elemento cotidiano en las aulas educativas, muchas veces acaba pasando desapercibida limitándose a un elemento que sirve de decorado para la acción educativa.

Es imprescindible, entender que el entorno no solo influye en la cultura visual del alumnado, sino que es una herramienta básica para estimular la alfabetización visual, entendiendo que las imágenes expuestas en el aula no deben concebirse como elementos pasivos que nos rodean, sino que debemos integrar este entorno visual en las actividades de enseñanza-aprendizaje, integrando al alumnado en la toma de decisiones sobre la selección y el diseño de la exposición de las imágenes, desarrollando su capacidad de lectura de imágenes, de interpretación e imaginación, de sentir y reconocer la atracción estética. Es necesario por tanto valorar el poder educativo de la imagen y atender en el despliegue

visual del aula a valores estético-pedagógicos para dotar de un valor educativo, y no meramente decorativo, a las imágenes; evitando que por evidentes que sean en los espacios educativos, se acaben convirtiendo en el gorila invisible de las aulas.

6. REFERENCIAS

Alzate-Ortiz, F. A. y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21

Arnheim, R. (2001). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.

Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59.

Bezerra Barbosa, F. M. y Pino-Juste, M. (2011). A estética como factor promotorda aprendizagem. *Teoría educativa*, 23 (2), 91-109. https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8647/10638

Burke, C. (2007). The View of the Child: Releasing "visual voices" in the design of learning environments. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 359-372.

Castell, J. y Torres, A. (2018). Empoderamiento creativo para docentes de visual y plástica: el valor formativo del descubrimiento espacial como experiencia pedagógica transformadora. En Escarbajal, A., López D. y M. Hernández (Eds.). *Innovación educativa y formación docente*. (93-104). Universidad de Murcia.

Cohen-Séat, G. (1967). *La Influencia del cine y la televisión*. Fondo de Cultura Económica.

Comenius, J.A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.

Errázuriz-Larraín, L. H. (2014a). Propuestas para mejorar la calidad cotidiana del entorno escolar. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 5,47-56.http://dx.doi.org/10.7203/eari.5.3772

Errázuriz-Larraín, L. H. (2014b). Cultura visual escolar: Investigación de los muros de primero básico. *Estudios Pedagógicos XI (2)*, 135-146.

Errázuriz-Larraín, L. H. (2015a). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27 (1), 81-100.

Errázuriz-Larraín, L. H. (Editor), (2015b). *El (f)actor invisible*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual, currículo, estética y la vida social del arte*. Octaedro.

Haapala, A. (2005). On the Aesthetics of the Everyday. Familiarity, Strangeness, and the Meaning of Place. En A. Light y J. Smith (eds.), *The Aesthetics of Everyday Life* (39-55). Nueva York: Columbia University Press.

Leddy, D. (2020). La experiencia del asombro: una aproximación expansiva a la estética cotidiana. *KEPES*, 17(22), 397-425.

Mandoki, K. (1994). *Prosaica, Introducción a la Estética de lo Cotidiano.* Editorial Grijalbo.

Mandoki, K. (2006). *Prosaica II: Practicas esteticas e identidades sociales*. Siglo XXI.

Manrique, T., Molero, A., Cándido, A., y Gallo, M. (2005). Early learning failure impairs adult learning in rats. *Developmental Psychobiology*, 46(4), 340-349.

Melchionne, K. (2014). The point of everyday aesthetics. *Contemporary Aesthetics*, 12. http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=700&searchstr=melchionne

Mirzoeff, N. (2003). Introducción a la *Cultura Visual*. Paidós.

Mirzoeff, N. (2015). Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la Cultura Visual. Paidós.

Mitchell, W.J.T. (2003). Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 1, (17-40).

Mitjans A. y Torres C. (2020). Expresiones de la subjetividad social del aula y creatividad en el aprendizaje: un estudio de caso. *Alternativas cubanas en Psicología*, 8 (23), (126-144).

Portero, M. (2016). Desenvolupament del cervell i riscos de la sobre estimulació durant la infància. *Guix d'Infantil*, 86, 25-26.

Rodríguez Herrero, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. *Gaceta de Antropología*, 28 (1), artículo 13. http://www.gazeta-antropologia.es/?p=98

Saito, Y. (2007) *Everyday Aesthetics*. Oxford University Press.

Terradellas, R.M. et al. (2016). Currículum i Orientacions, Educació Infantil Segon Cicle. Generalitat de Catalunya.

Torres, A. y Castell, J. (2017). Sentir el espacio: Los procesos artísticos como medio de investigación educativa. En Núñez, J.C. et al. (Comp.). *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (627-634). SCINFOPER.

Torres, A. y Castell, J. (2019). Nuevas formas de educar artísticamente desde y para el museo. el descubrimiento espacial de lo habitado como elemento potencialmente transformador. *Artseduca*, 24, 101-116.

Tresserra, M. y Caballero, A. (2017). Neuroeducació: aportacions de la neurociència als plantejaments educatius. *Revista Catalana de Pedagogia*, 11, (17-55).

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Morata.

EPÍGRAFE II

LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, DIGITAL E INFORMACIONAL

EL MÉTODO DE ENSEÑANZA EN *TECNOLOGÍAS* DE CREACIÓN AUDIOVISUAL BASADO EN PROYECTOS

Ignacio José Martín Moraleda
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el desarrollo académico de asignaturas de tecnología de comunicación audiovisual y publicidad se plantea de forma continua la problemática de sintetizar muchas variables y competencias de aprendizaje para el alumno universitario.

Este supone un reto para el profesor de doble naturaleza, puesto que tiene que ver con la enseñanza de conceptos y procesos creativos, y con la adquisición de unos conocimientos técnicos mínimos que permitan la creación, participación y desarrollo de contenidos audiovisuales para el desarrollo profesional de los alumnos universitarios.

La investigación cualitativa y descriptiva que se describe se basa en la experiencia en el desarrollo de materias de tecnología aplicada a procesos, se describe y revisa el método de enseñanza basado en proyectos. El proyecto se desarrolla sobre el proceso o flujo de trabajo como herramienta de desarrollo de la asignatura audiovisual. De esta forma el método propuesto permite actividades transversales en distintas áreas de conocimiento, incluso de otros perfiles y de aplicación en otras áreas, para obtener unos resultados orientados a su valoración profesional con normas o requisitos de entrega que faciliten la implicación de alumnos y fomenten el trabajo en equipo. De esta manera se plantea un método múltiple orientado a los resultados y aplicación de competencias adquiridas del alumnado, en el que la imagen, su creación supone el eje central de la actividad. Así se describe las fases importantes del proceso que delimitan las variables de medición del aprendizaje y permiten combinar pruebas objetivas, trabajo en grupo y fomentar las habilidades

comunicativas a requeridas en el mercado profesionales en un alumno universitario. La descripción de este proceso aplicado a partir de la experiencia en la docencia en tecnología ofrece resultados en los alumnos y permite reflexionar sobre el diseño de este método. Pero sobre todo ofrecer una serie de conclusiones a la comunidad académica no solo en comunicación audiovisual sino en la definición de escenarios de medición de los resultados y satisfacción de los alumnos.

1.1 Estado de la cuestión.

El Aprendizaje Basado en Problemas, se inició en la Escuela de Medicina de la Universidad de Mc Master (Canadá) en 1969[137], y se ha mostrado como uno de los procesos educativos con más éxito para la comprensión de conceptos en el aprendizaje. Desde hace 30 años, esta modalidad de aprendizaje se ha ido implantando en diversos centros de enseñanza, especialmente en las Universidades. Prácticamente todas las universidades realizan congresos sobre la acogida al EEES y numerosas asignaturas incluyen ABP en su metodología didáctica.

Se utiliza en las ramas sanitarias de la ciencia (enfermería, medicina, psicología), ingenierías y carreras técnicas, aunque también en otras áreas como economía, administración, y ciencias sociales (derecho, trabajo socia). En esta contribución se apuntan algunos autores que la han usado en al ámbito de la comunicación.

El interés y publicaciones en España no tiene una fecha concreta de inicio, aunque es cierto que la Fundación Telefónica (2014)[138] publica un monográfico del uso de la ABP para el ciclo completo de enseñanza no universitaria, hasta secundaria y formación profesional. En este sentido hay aportaciones en todas las fases formativas como Hurtado (2020) en centros escolares en la Comunidad de Madrid, o De los Ríos y Navío (2020) con las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un centro escolar. Rodríguez y Vílchez (2015) señalan que la

[137] En el siguiente enlace se recoge la descripción del PBL o ABP en castellano de esta Universidad. https://bit.ly/3DgOcRH.

[138] Fundación Telefónica (2014). Monográfico Aprendizaje Basado en Problemas (PBL). Explorador de Innovación Educativa - Fundación

metodología ABP requiere mejorar y actualizar su práctica docente en primaria. Una de las obras m´s claras en la definciíon del método y las herramentas para su aplaición por los docetes las recoge Vergara (2015).

Una vez vista su definición se plantea a continuación una síntesis sobre los autores se ocupan de ello como método de enseñanza y en concreto al ámbito universitario, en concreto en la comunicación audiovisual en la universidad. Cabe señalar en este sentido que el desarrollo de la autonomía del aprendizaje del alumno universitario sigue siendo importante, como se apunta con la experiencia de la carpeta de aprendizaje y las reflexiones que aportan Colén, Giné, y Imbernón (2006).

La metodología ABP como estudio se aborda por múltiples autores principalmente dese la idea de innovación en las técnicas y métodos docentes aplicados a un gran número de disciplinas. Tal y como señalan autores como Martín y Martínez (2018), Ausín y otros (2016), Ames Ramello, P. P. (2019), Martí, Heydrich, Rojas, y otros (2010), Rodríguez, y Vílchez (2015). En este sentido señalar la aportación de Reichert (2019) sobre el papel de las Universidades en los ecosistemas regionales de innovación. Señala que es un proceso reiterativo, abierto, colaborativo, interdisciplinar, que fomenta la creación colaborativa y el intercambio. Todo esto se podría decir que supone un cambio en los objetivos de las universidades, en sus fines. Todo esto supone reconocer un proceso de revisión para el centro, profesores y alumnos. Así las aportaciones y referencias aportadas por Reichert suponen una obra de consulta y trabajo.

Se publicó una aproximación de las universidades que trabajaban con esta metodología por la Universidad de Murcia (2011), aunque esto requiere una actualización pormenorizada en el futuro. Principalmente porque el uso de esta se ha expandido a otras áreas de conocimiento como la psicología, ciencias jurídicas y sociales. En el área de la comunicación no se ha observado su uso e integración en asignaturas, aunque goza de reconocimiento. Cabe preguntarse si existe interés o más bien interesa enseñar métodos de creación audiovisual estipulados en procesos de trabajo real. No obstante, la realidad no se casa con la motivación del alumno y con el grado de aprendizaje e implicación.

Se puede ver en la tabla1 cómo hay ausencia de aplicación de estudios en comunicación audiovisual y publicidad.

***TABLA* 1**. *Experiencias universitarias en España.*

Centro universitario	*Área de Conocimiento*
Universidad de Alcalá	Inmunología de Alfredo Prieto Experiencia actividades PBL en Inmunología con estudiantes de Biología y Medicina. Nuevo modelo ABP4x4
Universidad Autónoma de Barcelona	Tutoría ABP en la asignatura Legislación y ética profesional en enfermería de la Escuela Enfermería de Madrid
Universidad Autónoma de Madrid	Taller Internacional RED-U y EBL en la Educación Superior
Universidad de Barcelona	Derecho mercantil. Pionero Grupos ABP dela UAB Grupo innovación docente Fisiología animal
Universidad Castilla La Mancha	Otra forma de estudiar medicina. Facultad de Medicina de Albacete
Universidad de Las Islas Baleares	Trabajo sobre ABP de la Oficina de Convergencia i Harmonització europea Documentación sobre ABP
Universidad de Málaga	Trabajo sobre enseñanza virtual según ABP Ensayo de nuevas metodologías docentes. Organización del currículo según ABP del Vicerrectorado de Profesorado, Formación y Coordinación Cálculo por computación en ingeniería informática
Universidad de Salamanca	ABP en Ingeniería de Software Asignatura Legislación y ética profesional en enfermería
Universidad de Sevilla	Departamento de Psicología en Ciencias del Comportamiento en piloto Andalucía de sistema ECTS basado en ABP
Universidad Politécnica de Valencia	Artículo de ABP en Termodinámica Aplicada
Universidad de Zaragoza	Bibliografía y páginas web con ejemplos ABP
Universidad de Vigo	Asignatura piloto ABP de Química física
Universidad del País Vasco	Curso de Análisis Matemático
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Curso de redacción de materiales para actividades de aprendizaje basado en problemas
Universidad Pontificia de Comillas	Diplomado Formación del profesorado Universitario Enseñar matemáticas sen la Licenciatura de Economía.
Universidad Pompeu Fabra de Barcelona	Alumnos de Biología
Universidad Rovira i Virgili	Facultad Ciencias Jurídicas

Fuente: elaboración propia y documento Universidad de Murcia (2011)

En esta línea en el mismo se resumen algunas referencias de universidades en el mundo con experiencias en ABP o PBL Universidad de Murcia (2011, 12-15).

García Sevilla, Máiquez y Fajardo (2008) apuntan que no sólo es la cuestión de los resultados de la ABP, sino también en el planteamiento de qué problemas a los alumnos y la forma de incluir ABP en una asignatura. Esto se complementa con cómo aplicar esta metodología en ciencias experimentales Prieto, Díaz, Monserrat y otros. (2006, p.211-227). Por otro lado, de mayor implantación en carreras del área de ciencias y matemáticas, Kolmos, A. (2009).

En relación con su aplicación, los problemas que supone y algunas experiencias realizadas se recogen en Araújo, U. F., & Sastre, G. (2008). Y las aportaciones de Toledo y Sánchez (2018) que recogen experiencias realizadas en España en carreras técnicas y su uso en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el gado de educación Infantil de la Universidad de Sevilla con grupos de estudiantes, y recogiendo una abundante bibliografía sobre cómo aplicar el método, fases y evaluación. La consulta de estudiantes mediante encuesta para obtener en resultados y medición de la aplicación de ABP se usa en estas aportaciones obtenidos validaciones sobre su uso en el trabajo en grupo y aprendizaje colaborativo como Ausín, Abella, Delgado y otros (2016).

De forma específica en el área de la comunicación los grados de comunicación audiovisual Bron y Barrio (2019) en la Universidad de La Rioja de Argentina introducen y aplican positivamente en un nuevo programa educativo de Comunicación Social (para periodismo, comunicación institucional y publicidad), nuevos formatos de enseñanza en la creación de contenidos. Y así desarrollan el Proyecto Victoria Romero con los profesores de Comunicación Multimedia en la modalidad PBL de manera eficiente y exitosa en un curso académico con los estudiantes de último año del Programa de Comunicación Social.

Los alumnos pensaban y actuaban activamente en el diseño de un contenido transmedia; con un plan y unas estrategias, ofreciendo una solución de aplicación profesional y cumplir con los objetivos curriculares. De esta forma aprendieron técnicas para la resolución de problemas, el

trabajo colaborativo, evaluar el trabajo de sus compañeros y dar retroalimentación constructiva de ellos y sus compañeros.

El diseño del proyecto tenía tres objetivos: diseñar una narración narrativa que incluya actividades que puedan brindar la oportunidad de conocer a estos personajes históricos. Analizar los beneficios pedagógicos del uso de la narración transmedia en estudiantes de nivel secundario y primario (solo estudiantes de los últimos años). Y describir los impactos del uso del storytelling narrativo o cómo contar una historia en la inmersión digital de los estudiantes y sus implicaciones cognitivas, sociales y emocionales. Todo esto les estimuló el crecimiento emocional, intelectual y personal.

En otra línea temática la aportación de Ornellas, y Carril (2012) realizan una aportación sobre el Aprendizaje basado en proyectos audiovisuales colaborativos en un entorno e-learning en la Universitat Oberta de Catalunya. Se usan herramientas de la eb 2. O web social y programas de código abierto para la creación, producción y difusión de proyectos audiovisuales colaborativos en línea en la educación superior.

La experiencia desarrollada en la asignatura "Competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación", del Grado de Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), tenía tres estrategias didácticas en un entorno e-learning: el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la creación colectiva en entornos virtuales. Su aplicación en materia se comunicación audiovisual es factible. Recogen los resultados de la encuesta a los alumnos, aplicación y valoración docente. Aunque señalan la necesidad de cubrir una serie de aspectos: un adecuado del proceso de planificación pedagógica por parte del equipo docente (que implicaría entre otros muchos aspectos la selección adecuada de herramientas tele formativas que permitan alcanzar al alumnado los objetivos competenciales del proyecto), el seguimiento intensivo, personalizado y continuo del profesorado respecto a las actividades desarrolladas por los estudiantes y, finalmente, el feedback que los docentes deben aportar al alumnado frente a los criterios evaluativos establecidos para cada una de las fases en las que se estructura el proyecto audiovisual (Ornellas y Carril, 2012, p. 155).

Confirmado su uso en comunicación audiovisual, autores como Magal, Tortajada, Jorda y otros (2006), analizan el aprendizaje basado en proyectos dentro de la licenciatura de Comunicación Audiovisual de forma específica, en la universidad Politécnica de Gandía Valencia. Estos autores describen el planteamiento inicial, el porqué de su uso para alumnos de esta licenciatura en cuanto a las competencias profesionales y académicas, las fases de consecución en los proyectos audiovisuales, su justificación y una valoración de los resultados obtenidos desde el punto de vista del profesorado. Se desarrollo la metodología sobre las asignaturas implicadas de forma coordinada con los profesores y según las competencias descritas en cada una. Es decir, con una transversalidad en su aplicación. La principal conclusión a la que llegan según las experiencias con 50 alumnos, los resultados obtenidos y las entrevistas personales a los alumnos y los grupos, es que el uso de PBL combinado con un canal adecuado de comunicación con el alumno en Comunicación audiovisual, afianza los conocimientos y los contenidos de las diversas disciplinas involucradas, así como ayuda al desarrollo de la comunicación interpersonal entre los alumnos (2006, p. 10). En esta línea también se apunta la aportación de da Silva, de Senna, Teixeira y otros (2020) en el área de la producción audiovisual.

En resumen, se puede afirmar que la aplicación de ABL en programas coordinados de asignaturas de Comunicación Audiovisual es posible, siempre cuando se supere la coordinación, comunicación con alumnos e implicación de los profesores en su desarrollo. En este sentido se expone a continuación la aplicación de esta a asignaturas de tecnología y creación en Comunicación Audiovisual. Con el doble objetivo de lograr una mayor participación de los alumnos en la actividad docente y de los profesores en el acercar las competencias a las exigencias del mercado laboral y desarrollo del alumno.

1.2 RESULTADOS: ORIENTACIÓN HACIA EL ALUMNO Y HACIA EL CENTRO.

1.2.1 Los alumnos

Se pueden definir algunas variables de percepción directa por parte del profesor, que pueden constituir variables de estudio cuantitativas en el

futuro. La fomración e integración de alumnos en grupos y su formación es un factor que mdia el éxito de cada uno de los alunos. El nivel de satisfacción, la implicación en las actividades (nº de tutorías, correos, consultas, etc), entrega de materiales parciales, uso y entrega de plantillas del proceso de trabajo, exámenes de prueba de conocimiento intermedios y finales. A estas variables se complementa con el informe de valoración del profesor con y en cada grupo de trabajo con su responsable, revisión de funciones. Así como su evolución y evaluación de lo aprendido en cada fase del proyecto, como elementos de integración en las habilidades y funciones que el mercado de trabajo solicita.

Sabaté y García (2012) exponen el proceso de evauciación de usar esta metodología en tres años en un grupo de cinco asignturas en el grado de telecomuniaciones. En su obra revisar las variables señalads y algunas otras relacionadas con el feed back y la relación profesor alumno. No obstante, sus aportaciones a modo de conversación alumna y profesor, la forma de dirigir el diálogo directo es crucial junto a la flexibilidad. En el artículo aportan una mejora en la motivación de alumno, la transversalidad de habilidades y que, hay muchos criterios de aplicación de la metodología. Todo esto se mezcla con los miedos del profesrado sobre l acopia de proectos, y el no poder dar toda la asigntura del temario. En este sentido el método se ha de plantear con una compmentariedad y una elección de aquello conceptos más relevantes.

Por otro lado el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que les facilita su integración laboral, construcción y defensa de proyectos.

Todas estas variables se pueden señalar en matrices de valoración o informes que requieren por parte del profesor un seguimiento continuo y que trataremos de resumir en los resultados obtenidos.

El centro

En este punto cabe señalar la necesidad e obtener datos se su aplicación de forma continua con el ABP en el ámbito universitario. En este sentido su aplicación supone un reto para el centro que ofrece unos resultados en los alumnos y en la valoración y la calidad del centro.

Existe en España se acepta ABP por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Trujillo (2015)139 describe esta metodología aplicada a infantil, primaria, secundaria de forma práctica en su diseño y aplicación. Y por otro lado el Gobierno de Canarias dedica a ésta un desarrollo como kit de pedagogía y TIC en su web140. Es decir, hay aceptación por parte de los centros en estos niveles de enseñanza innovadora.

La clave para los centros son los resultados que pueden obtener de la aplicación de ABP. Así Sánchez (2013, 2-4) señala los resultados de diversos estudios realizados y sintetizados en la reorientación del conocimiento orientador y solucionador del profesor, y del alumno en percibir más autonomía al tener experiencias positivas. En concreto recoge estudios que apuntan a: la satisfacción con el aprendizaje y prepara mejor a los estudiantes para afrontar situaciones reales. Otros que respecto al proceso de investigación que habían realizado los alumnos, el 30% de los estudiantes reportaban que habían aprendido bien y el 60% muy bien. También mejoran su capacidad para trabajar en equipo, ponen un mayor esfuerzo, motivación e interés, aprenden a hacer exposiciones y presentaciones, mejoran la profundización de los conceptos, tienen menor estrés en época de exámenes, la asignatura les resulta más fácil, amena e interesante, detectan los errores antes, tienen una mejor relación con el profesor, abordan temas transversales a otras asignaturas, y mejoran la relación con los compañeros. Presentan mejores calificaciones en las pruebas que los alumnos en un grupo normal. Otro estudio señala que activa conocimientos previos, aumenta el interés por el área específica, se mejoran las destrezas de estudio autónomo, se mejora la habilidad para solucionar problemas y se desarrollan habilidades como razonamiento crítico, interacción social y metacognición. Otro estudio que apunta que los estudios del grupo que realizaba ABP obtuvieron mejores resultados que el grupo control en resolución de problemas, identificar la información necesaria para el problema, generar posibles soluciones, identificar recursos fiables de información, o escribir

139 Ver: https://bit.ly/2W7njz4

140 Ver: https://bit.ly/3iY6Y8o

justificaciones sobre la solución elegida. Y por último un estudio sobre la ABP respecto del resultado que los alumnos pueden obtener en pruebas externas estandarizadas como la prueba que da acceso a la universidad. En las tres escuelas con el ABP, mejoraron sus resultados en una prueba estandarizada de la lectura del 15%, al 90% en sólo dos años; mientras que el resto de las escuelas que realizan esa prueba han mantenido la misma media en los resultados.

En resumen, los resultados principales se pueden resumir en una mayor motivación de los alumnos, en la mejora de la relación con el profesor y en la capacidad de abordar temas transversales a otras asignaturas por los alumnos.

No obstante, no se pueden olvidar que existen dificultades como son el manejo de los alumnos, el apoyo de los alumnos, el uso de las TIC y la evaluación. Aunque en estos puntos existen herramientas definidas, matrices, y sistema de valoración que son herramientas que facilitan estas dificultades.

En el contexto europeo se trata de una metodología trabajada en los años 70 y 80 del siglo XX, (Kolmos, 2009) en la Universidad de Bremen en Alemania, Linkpöping en Suecia, la Universidad de Maastricht141 en Holanda cuya experiencia se recoge por Deelman y Hoeberigs (2008) y la Universidad de Aalborg142 en 1974 en línea de conocimiento técnicas, pero asumidas de forma integral como metodología en sus áreas de conocimiento. Su estudio y aplicación, problemas y enfoques en los estudios europeos lo tratan diversos autores como Maurer y Neuhold (2012), Enemark y Kjaersdam (2008).

Pero no sólo la cuestión de la aceptación de la metodología en el ámbito universitario es un tema relevante, sino que la forma de aprendizaje ha cambiado, y más aún en los últimos años. En esta línea Moust, J. (1998) lo señalaba en el ámbito jurídico sobre cómo prepara a los alumnos para su futuro profesional en la Universidad de Maastricht. O Quinn (2020) sobre una iniciativa que se ofrece a los estudiantes y profesionales de

[141] Su programa de desarrollo de PBL se puede consultar en https://bit.ly/2WnRVfil

[142] Su programa de PBL se puede consultar en https://bit.ly/3gxexRU

la Universidad de Michigan, de participar en clases multidisciplinarias basadas en problemas que fomentan el pensamiento creativo, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades transferibles. El documento describe cómo se modifica la estructura de la iniciativa a cada caso, para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y aprovechar la experiencia de los profesores con cada tema en resolución de problemas.

2. OBJETIVOS

2.1 ENSEÑANZA DE CONCEPTOS Y TEORÍA

Los objetivos en la enseñanza de los conceptos teóricos consisten en: captar y desarrollar interés en los alumnos en materias de formación básica o teórica, que les ayude a su estudio y posterior examen de forma satisfactoria. Y lograr la implicación personal del alumno y del grupo de trabajo en el desarrollo de la asignatura. El alumnado tiene tendencia al individualismo, muchas veces motivado por un mal conceto de competencia, requiere de una mayor valoración del trabajo colectivo, compromiso individual en el grupo como forma de aprendizaje y refuerzo de materias técnicas en perfiles de alumnos con una formación básica.

2.2 ENSEÑANZA DE TECNOLOGÍA

Se aplica la enseñanza de conocimientos y entrenamiento de habilidades según el proceso o flujo profesional como clave de la enseñanza en el contenido técnico. Y en este sentido se trata de: enumerar y explicar las posibilidades técnicas y limitación de abstracción; definir las personas del equipo y funciones colegiadas rotatorias; señalar la coresponsabilidad individual y colectiva en el trabajo final.

La relación entre la base teórica y la práctica requiere de una adaptación y una búsqueda de un método de enseñanza y valoración que se aplique en el conjunto de competencias que el docente aporta en el desarrollo de la asignatura. No se puede obviar que la base teórica de unos conceptos se corresponde con el uso de estos mismos en las herramientas. El reto es conseguir no solo u aprendizaje sino la definición de un

método de evaluación adecuado. Mediante la relación entre ambas partes se trata de conseguir: diseñar un proyecto para Aprendizaje Basado en Proyectos utilizando el método ABP. Planificar su trabajo en clase y fuera de clase y el trabajo de los alumnos. Desplegar un sistema eficiente de seguimiento y retroalimentación del trabajo del alumno. Ayudar a sus alumnos a gestionar los conflictos de grupo. Diseñar un método de evaluación tanto de los grupos como de los individuos.

3. METODOLOGÍA

De forma general se puede afirmar que el desarrollo de una metodología cualitativa sobre el uso de ABP de una asignatura de tecnología en edición y postproducción en cuarto curso del grado de comunicación audiovisual y la experiencia docente realizada como materia de observación, su aplicación y objetivos que se marcan en el la guía docente de la misma. Por lo tanto, se trata de reflexionar sobre la experiencia personal docente en la aplicación del método de ABP, aprendizaje basado en proyectos, en el ámbito de la enseñanza de tecnologías y su aplicación en comunicación audiovisual. Se puede afirmar que se trata de una metodología cualitativa, en la media que se busca realizar una descripción del cómo se realiza y los resultados que se obtienen. En este sentido este proceso se apoya por un lado en el estudio bibliográfico de autores que se dediquen a este tema y su número y por otro señalar los ámbitos académicos de aplicación de esta metodología. De esta forma conseguir algunas conclusiones y valoraciones del mismo como método en el desarrollo de asignaturas que requieren crear contenidos audiovisuales. El proceso de creación audiovisual se ha definido como un proceso único y de aplicación específica, que viene definido por funciones y fases específicos en la creación de contenidos en los que el conocimiento y uso de tecnologías de creación y de lectura condicionan no sólo los tiempos y las ideas de negocio sino también la forma de enseñar este proceso. En este sentido se puede hacer la pregunta si tal proceso de producción y con la aplicación de métodos y herramientas software requiere de un replanteamiento.

FIGURA 1. *El diseño docente ABP*

MATERIA	**Edición y postproducción 4º curso**
NIVEL	Intermedio
ENUNCIADO	El diseño del problema debe comprometer el interés de los alumnos y motivarlos en los conceptos y objetivos de EDYP. El problema debe estar en relación con los objetivos del curso y con problemas o situaciones de la vida diaria y profesional para que los alumnos. Producir y ppostprducir un trabajo audiovisual.
METODOLOGÍA DE TRABAJO	Aprendizaje colaborativo (grupos de tres o cuatro alumnos) Lluvia de ideas (preguntas que necesitan resolverse), categorización. Establecer plan de trabajo. Repartir tareas y resolver el problema. Presentación y exposición de resultados. Recursos. Materiales diversos. Libro de texto. Internet. Programas de edición y postproducción Presentación de soluciones. En soporte digital. En papel.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Trabajo cooperativo (dosier) 50% Porfolio individual y grupal: prácticas y examen (Rúbrica): 40% Presentación oral (Rúbrica): 10% Objetivos de aprendizaje.
TEMPORALIZACIÓN	Cuatrimestre según días-sesiones.

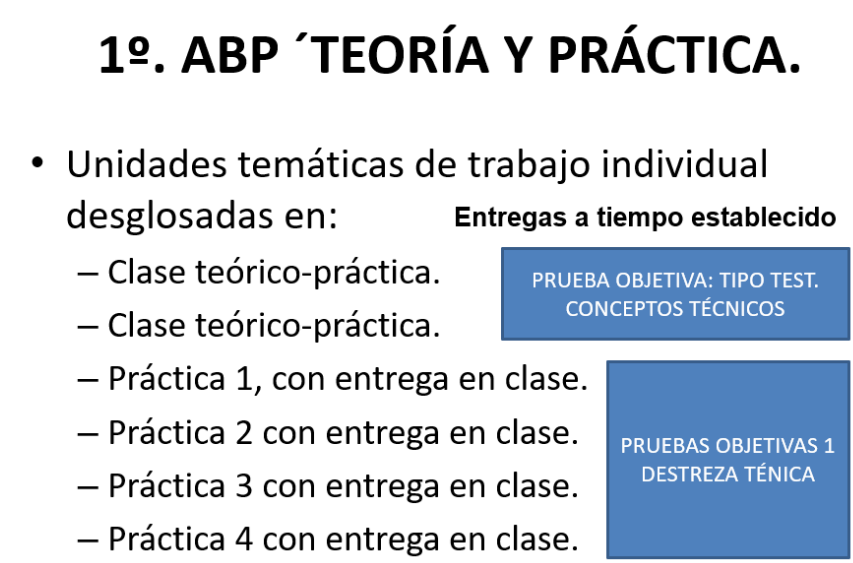
Fuente: Elaboración propia

El diseño docente recogido en la Figura 3 recoge el cómo se plantea el diseño docente de la asigntura unidendo la creación, guión y guión técnico con la ensnñana de de técnicas y tecnología oreintada a un producto audiovisual o proyecto. Siendo clave la composición de los grupos, que tienden a ser de su entrono social, y en los que la competencia y los egos merman su composición y trabajo.

La evaluación se compone de una parte teórica técnica de evaluación individual con trabajos prácticos de técnicas de composición y postproducción. Estas prácticas (Figura 2) se realizan en clase por los alumnos en el servidor conjunto, con entrega al profesor en el espacio de almacenamiento compartido. Y se realiza una prueba teórica tipo test sobre

las técnicas y temas expuestos en clase, manejados por los alumnos con tutoriales realizados para estudio y trabajo individual. También se realiza seguimiento y valoración grupal del diseri del proyecto, que incluye los cuatro elementos técnicos. Este es parte de la evaluación.

FIGURA 2. **ABP:** *Fases de teoría y práctica de la asignatura.*



Fuente: Elaboración propia

La evaluación grupal (Figura 4) responde a criterios de participación, la implicación, el número de alumnos, distribución de roles. Se trata de una parte importante en el desarrollo del método de trabajo basado en el flujo de trabajo profesional. Acerca la realidad profesional, siendo el cliente, el profesor. El grupo funciona a modo de empresa en equipo, defiende el proyecto según los criterios señalados, entregando el dosier o trabajo final y en formato de vídeo codificado. Esta valoración grupal se complementa con una autoevalución del grupo. Esto se facilita con el nombramiento de un responsable del proyecto. Y de sta manera existe una autoevaluación del grupo en todo momento y hasta el final de la entra de el material finalizado según el medio de entrega y la formato digital y por escrito del dosier.

FIGURA 4. *Criterios de evaluación.*

Valoración Grupal			
	Número y nombres de los miembros del grupo.		
	NOMBRE 1	NOMBRE 2	NOMBRE 3
Rol desempeñado			
Acepta el reparto de tareas			
Es responsable con la parte del trabajo asignada			
Participación en las discusiones del grupo aportantdo ideas, clarificando, etc			
Escucha activamente a los demás			
Aceptar las opiniones del grupo			
Es respetuoso y no entorpece el trabjo del grupo			
Anima, apoya y felicita al resto de los compañeros			
¿De qué podemos estar orgullosos?			
¿Qué errores hemos cometido?			
¿Qué cambiariamos al próximo trabajo?			

Fuente: Elaboración propia

***FIGURA* 5.** *Fases de desarrollo creativo según el flujo o proceso de trabajo*



Fuente: Elaboración propia

Tanto el diseño docente como la evaluación responde al planteamiento que se expone en este trabajo. Se puede concluir que es válido utilizar el flujo de trabajo o proceso de creación y producción como método o línea de continuidad en el diseño y seguimiento de la enseñanza de materias técnica para alumnos con formación social o humanística. Pero también exige flexibilidad en su concepto, en su apliación y en la necesidad de que el alumno lo conciba así y sepa unirlo a la necesidad de trabajar como la vida real en una organización o empresa.

La principal dificultad de este dobel resultado está en trabajar en dos productos que forma parte de uno sólo. El dosier explicativo de este flujo de trabajo y su adecuación al producto final y equipo de trabajo, medios, capacidades. Y el otro es finallizrr un producto audiovisual con criterio de claidad profesional en su visionado y consumo. Lo cual supone una exigencia en tiempo dedicación que requiere de un compromiso extra y qu en general lo recogen algunos alumnos del curso. En general suelen ser 1 o 2 grupos máximo los que lo consiguen de forma completa en todos sus aspectos.

4. RESULTADOS

La enseñanza de una selección de técnicas por el profesor, y de habilidades en el área de la comunicación, y en concreto en comunicación audiovisual supone siempre un esfuerzo y una tentación de comodidad en la enseñana de las mismas. Se puede afirmara que utilizar ABP aportar una mayor impliación, motivación de los alumnos, pero se subraya más al tratar de implanatar el proceso o flujo de trabajo profesional en la realización del proyecto. Esto añade interés al plantemienteeo d ellos objtvios señalados y también a los resultados. Sobre todo, en señalar la necesidad de terne un book de trabajos por aprte del alumno que le permita señalra su trayectoria profesional y experiencia en unas materias cada vez más exigentes y alejadas de la teoría de la que a vecs se acusa a este tipo de áreas de concomiento en el desarrollo de asignaturas.

puede afirmar que los resultados son positivos en un porcentaje grande de los alumnos. Tanto en la disposición den la creación de grupos, su control, aprvechamiento de las tutorías ((que a veces los alumnos no requieren), el uso del campus virtual para los tutoriales, coordinación y comunicación con los responsables de grupo, etc. En este sentido, el porcentja de alumnos que no se apuntan a los grupos es inferior a 3 en un grupo de 72 alumnos (Figura 6). Cabe señalara que los grupos requieren un número de estudiantes alto, ya que la realizaciónde los proyectos requiere mútiples funciones de creación y producción y exportación de productos, así como su presentación del dosier, defensa, y valoración conjunta de toda la clase.

Por útlimo analizar los datos recogidos del último cruso 2021 en eluso de esta metodología. Cerca de un 60% de la clase particiacpa de este método y termina sus estudios aprobados con una aceptación y valoración docente positiva en las encuestas. El índice de alumnos no presentados es de un 16%. Esta cifra responde por un lado a alumnos extranjeros con limitaciones de idioma, Eramus o no, que deciden no presnetarse; junto a algunos alumnos que también obra así. Y destacar que el número de suspensos es muy bajo, anque no obstante responde principalemten a poco seguimiento e implicación en los trabajos y pautas marcadas en ela asignatura y por otro a un bajo nivel de estudio y

trabajo individual en clase y en casa que les lleva a tener lagunas al final de curso. Cabe comentar el caso de los alumnos que aprueban una parte tipo test y no las rácitcas que se correspondería con lo anteriormente explicado. Y viceversa que corresponde a una falta de estudio y seguimiento idivisual de los conceptos técnicos explicados en clase en cada práctica.

No obstante, existen riesgos que pueden mermar los resultados y que requuiren una mayor atención:

1. La aceptación e implicación del profesor
2. El seguimiento de la actividad de los grupos.
3. La incorporación de alumnos "sueltos" a la dinámica de un grupo.
4. A resolución de conflictos.
5. El uso y trabajo del campus virtual, tutoriales, la participación del foro y su seguimiento por el profesor.
6. El seguimiento individual rquere el uso de tiempo en clase y mayor implicación del alumno en la importancia de las tutorías.

FIGURA 6. *Muestra de los resultados obtenidos*

Asignatura 4º curso: Edición y postproducción		
Nº alumnos/grupo	Nº Grupos	Nº integrantes
72	9	8

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 7. *Resultados finales obtenidos*

Concepto	Cantidad	Porcentaje
Alumnos presentados	60	0.83 %
No presentados	12	0.16 %
Examen de test suspenso y proyecto aprobado	16	0.22 %
Suspenso	5	0.0964 %
Alumnos aprobados	42	0.58 %

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El uso de la metodología en el área de las ciencias sociales se ha admitido de forma continuidad en distintas áreas de conocimiento. Lo problemas principales y el debate están en la aceptación de claustro e profesores en su uso de forma transversal, y en la aceptación por parte de profesores en asignatura compartidas. En el caso de los alumnos con llevar la discusión de su aplicación a alumnos que no se implican en la dinámica de la programación de la asignatura, o que plantea problemas de seguimiento de esta. En ambos casos la difusión de los objetivos y la formación a suministrar junto con su seguimiento se considera fundamental. Su aceptación e implicación ofrece resultados variopintos en respuesta e implicación de alumnos y profesores, pero al final las técnicas, experiencias individuales, trabajo colaborativo y los conocimientos adquiridos ofrecen valor mayor en la preparación de los alumnos y en la oferta académica del centro a la sociedad. El debate en su aceptación seguirá abierto y en continúa mejora.

6. CONCLUSIONES

El método que se propone mezcla la metodología del aprendizaje basado en proyectos ABP, con la combinación de pruebas objetivas en la asimilación de conceptos teóricos en dos sentidos, las prácticas de destrezas y la prueba objetiva de conocimientos. A través de la exposición de la experiencia docente en materia de creación audiovisual con edición y postproducción de audio y vídeo, supone aportar una reflexión de las experiencias realizada y la búsqueda de innovación e interés del alumno en su aprendizaje.

El proceso de enseñanza requiere por parte de los docentes la adaptación de las clases teóricas en procesos innovadores de enseñanza y aprendizaje: en la aplicación del método de ABP en las asignaturas con aprendizaje de herramientas de creación, edición y exportado. Formación del profesorado en modelos competenciales dentro de cada proyecto. Y en la valoración supervisión de los proyectos de los alumnos tanto individuales como colectivos.

La propuesta que se describe requiere de una adaptación curricular en el desarrollo en asignaturas que conlleva aplicación práctica.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Deseo expresar un especial agradecimiento al Profesor Alberto Garcia con quién iniciamos esta actividad docente, al departamento del CAP de la Universidad Complutense de Madrid y al Grupo de investigación COMEIN de la UCM.

8. REFERENCIAS

Ames Ramello, P. P. (2019). El uso de materiales audiovisuales y recursos digitales en la docencia universitaria: una experiencia de innovación a nivel de posgrado en Perú. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17(1), 167-182.

Araújo, U. F., & Sastre, G. (2008). El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad (No. Sirsi) i9788497842839).

Ausín, Vanesa, et al. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. Formación universitaria, vol. 9, no 3, p. 31-38.

Bron, M. A. (2019). Comunicación transmedia y educación: El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos como método de aprendizaje en comunicación digital.

Colén, M. T., Giné, N., & Imbernón, F. (2006). La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

da Silva, A. N., de Senna, M. A. A., Teixeira, M. C. B., Lucietto, D. A., & de Andrade, I. M. (2020). O uso de metodologia ativa no campo das Ciencias Sociais em Saude: relato de experiencia de producao audiovisual por estudantes/Using active methodology in Health Social Sciences: students' audiovisual production experience report/El uso de la metodologia activa en el campo de las Ciencias Sociales en Salud: relato de experiencia de produccion audiovisual por los estudiantes. Interface: Comunicação Saúde Educação, 24, 1P-1P.

De los Ríos, I. V., & Navío, E. P. (2020). El aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un centro escolar. Un estudio de caso. EDMETIC, 9(2), 116-136.

Deelman, A., & Hoeberigs, B. (2008). El ABP en el contexto de la Universidad de Maastricht. In El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad (pp. 131-152). Gedisa.

Enemark, S., & Kjaersdam, F. (2008). El ABP en la teoría y la práctica: la experiencia de Aalborg sobre la innovación del proyecto en la enseñanza universitaria. In El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad (pp. 67-91). Gedisa.

European University Association (2019). EUA Study the Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems. Belgium-Geneve. https://bit.ly/3j6XNT9

Fundación Telefónica (2014). Monográfico Aprendizaje Basado en Problemas (PBL). Explorador de Innovación Educativa - Fundación Telefónica Madrid | innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com. https://bit.ly/3B46cNi.

Hurtado Martín, M. (2020). La implementación del aprendizaje basado en proyectos en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid. https://bit.ly/3B3mYfK.

Kolmos, A. (2009). Problem-based and project-based learning. In University science and mathematics education in transition (pp. 261-280). Springer, Boston, MA. https://bit.ly/2UCw975.

Maurer, H., & Neuhold, C. (2012). Problems everywhere? Strengths and challenges of a problem-based learning approach in European studies. In Strengths and Challenges of a Problem-Based Learning Approach in European Studies. APSA 2012 Teaching & Learning Conference Paper.

Magal-Royo, T., Tortajada-Montañana, I., Jorda-Almiñana, B., & Del Riocogorno, J. (2006). El aprendizaje basado en proyectos dentro de la licenciatura de Comunicación Audiovisual. In X Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos. AEIPRO.

Moust, J. (1998). The Problem-Based Education Approach at the Maastricht Law School. The Law Teacher. The International Journal of Legal Education, 32 (1), 5-37.

ORNELLAS, A., & CARRIL, P. C. M. (2012). Aprendizaje basado en proyectos audiovisuales colaborativos en un entorno e-learning. Análisis de una experiencia desarrollada en la Universitat Oberta de Catalunya. Innovación educativa, (22).

Quinn, A. (2020). Incorporating Problem-Based Learning Skills into Graduate and Professional Student Classes: The University of Michigan Law School's Problem Solving Initiative. Journal of Problem Based Learning in Higher Education, 8(2).

Rodríguez, I. R., & Vílchez, J. G. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. Innovación educativa, (25).

Romero Medina, A. y García Sevilla, J. (2008). La elaboración de problemas ABP. En J. García Sevilla (Coord.), El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. (pp. 37-53). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. I.S.B.N.: 978-84-8371-778-3

Sabaté, J. G., & García, M. V. (2012). Hablando sobre aprendizaje basado en proyectos con Júlia. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(3), 125-151.

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. Actualidad Pedagógica, 1(4).

Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria.

Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación.

Universidad de Murcia (2011). Universidades que aplican ABP. Equipo Docente en ABP. Facultad de Psicología. Open Course ware. Universidad Murcia. https://bit.ly/3mpkFQ2

Universidad de Murcia. Web https://www.um.es/docencia/agustinr/ie/index.html

Vergara Ramirez Juan José. (2015). Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (abp), paso a paso (ebook-epub): el aprendizaje basado en proyectos (abp), paso a paso. publisher not identified. https://bit.ly/3DlfeaG

USO DEL VÍDEO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA

MARÍA JESÚS ORTIZ DÍAZ-GUERRA
Universidad de Alicante

MARIA J. VILAPLANA-APARICIO
Universidad de Alicante

ANDREA BERENGUER-BERENGUER
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Los vídeos con fines docentes presentan una gran variedad de formatos. Köster (2018) identifica los siguientes tipos: clase grabada, grabación de la pantalla, explicación con fondo *cromakey*, tutorial, vídeo explicativo, conferencia en directo grabada, vídeo de estilo documental, y vídeo multimedia interactivo. La clase grabada es la forma más básica, sencilla, barata y rápida de producir. Consiste en un gran plano general del profesor o profesora dando una lección magistral. La grabación de la pantalla se caracteriza por una presentación de tipo PowerPoint que incluye, bien la imagen del docente, bien solo su voz en off. De forma similar, en un tutorial también se graba la pantalla, pero en este caso mientras se interacciona con un software o aplicación. En la explicación con fondo de *cromakey,* la persona está en un lateral hablando a cámara generalmente en plano medio mientras en el otro lado aparecen textos, imágenes o gráficos ilustrativos. En el vídeo explicativo se muestra paso a paso un proceso, como, Por ejemplo, un experimento de laboratorio. La conferencia en directo grabada es parecida a la clase grabada, pero se diferencia en que los participantes interactúan con el docente. Si se realiza por profesionales del ámbito audiovisual, usando una realización multicámara y diferentes fuentes de vídeo, audio y gráficos, pueden ser muy efectivos. Los vídeos de estilo documental son costosos de producir y se basan en entrevistas a expertos que abordan un

determinado tema desde diferentes perspectivas. Finalmente, en cuanto a los vídeos multimedia interactivos, pueden presentar una tabla de contenido y cuestionarios integrados para evaluar los niveles de comprensión de los estudiantes.

Por su parte, Manotas Salcedo *et al.* (2019) proponen un modelo para ayudar a los docentes a diseñar y evaluar las vídeo-lecciones. Se trata de un instrumento que tiene en cuenta el momento clave de la sesión formativa (inicio, desarrollo o cierre) y que, a través de la realización de preguntas, invita al profesor a reflexionar sobre cómo iniciarla o cómo conectar con los alumnos. En esta dirección, los autores se proponen conocer tanto si el docente expresa el objetivo de la video lección, pone ejemplos de lo que está hablando o establece conclusiones de acuerdo con lo planteado en el inicio de la vídeo-lección, como si existen cambios de ritmo en el vídeo y se usan imágenes variadas para soportar los contenidos, entre otros aspectos. Sin embargo, este modelo no responde a cuestiones clave como el tipo de información que se debe incluir, la adecuación de cada tipo de vídeo o la duración recomendada.

La teoría del aprendizaje multimedia (Mayer, 2014) ofrece el marco teórico para comprender qué procesos pueden estar involucrados en la enseñanza con vídeos. Según esta teoría, la información se procesa por dos canales, el visual y el verbal, que tienen una capacidad limitada. Por otro lado, para que se produzca el aprendizaje, se requiere un procesamiento activo que consiste en la selección de las imágenes y las palabras relevantes para su integración en el modelo mental de conocimientos previos. Para Schreiber *et al.* (2010), el uso del vídeo en la docencia se ajusta a este modelo ya que su naturaleza estimula precisamente los canales de procesamiento de la información implicados en el aprendizaje. Al mismo tiempo, las barreras cognitivas a la hora de procesar la información se solventan con la posibilidad de pausar, rebobinar y volver a ver.

Según Carmichael *et al.* (2018), el uso del vídeo en la educación superior se ha incrementado de forma exponencial en los últimos años, especialmente con la implantación de la clase invertida, ya que con este método se utilizan vídeo-lecciones que el estudiante tiene que ver antes de la sesión en el aula. Otro factor que también ha contribuido a este

auge del vídeo es el aprendizaje en modalidad semipresencial. El interés en el uso del vídeo como un recurso educativo generalizado se evidencia aún más por el gran volumen de información sobre el tema (Poquet *et al.*, 2018). Sin embargo, es necesario conocer para qué es más apropiado este medio y ser conscientes de sus fortalezas y debilidades. Por esta razón, esta investigación se propone sintetizar los estudios empíricos realizados para identificar qué se conoce sobre la temática hasta la fecha y qué brechas de conocimiento existen.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como propósito compilar, examinar, analizar y sintetizar la producción científica sobre el uso de las vídeo-lecciones en la docencia universitaria con el fin de obtener una panorámica general. De forma más específica se pretende:

- Describir las características de los trabajos científicos publicados sobre la materia: tipo de documento, año de publicación, idioma y número de autores.
- Determinar los principales autores que publican sobre la temática, trabajos realizados, organismos de procedencia y país.
- Especificar las características de las revistas: número de artículos publicados sobre este campo de estudio, país, indexación, temática sobre la que publican y cuartil.
- Analizar el impacto del texto, en base al número de citas recibidas.
- Describir la investigación: objetivos del estudio, metodología empleada y principales resultados.
- Resumir los principales resultados de la revisión sistemática y determinar qué se conoce sobre el tema. En concreto, tratamos de saber ¿qué duración se considera adecuada para los vídeos? ¿qué información deben contener? ¿qué tipo de vídeo es el más recomendable? ¿el vídeo se debe utilizar como material complementario o principal? ¿qué opinión tiene los estudiantes sobre los vídeos? ¿el uso del vídeo tiene algún impacto sobre el rendimiento académico?

3. METODOLOGÍA

El método utilizado para alcanzar los objetivos de investigación propuestos fue la revisión sistemática exploratoria de la literatura científica ya que según Petticrew y Roberts (2008) es la herramienta científica adecuada para conocer el tipo de estudios que se han llevado a cabo. Arksey y O'Malley (2005) destacan también que este procedimiento facilita la identificación de brechas de conocimiento.

Para esta investigación, la búsqueda se llevó a cabo en enero de 2021 y la estrategia fue la misma en Scopus y Web of Science (WOS). La consulta en el campo de título se hizo con la secuencia de palabras ((learning OR teaching OR lectures OR instruction) AND (university OR "high education") AND (video OR video-based OR video-assisted)). En total se obtuvieron 130 documentos incluyendo artículos, capítulos de libros y aportaciones a congresos. Se realizó una búsqueda adicional en Google Scholar y se encontraron cinco artículos incluidos en las bases de datos consultadas, pero que no habían aparecido en el listado. Tras eliminar duplicados en la fase inicial, se realizó una primera lectura de los resúmenes que nos ayudó a definir los criterios de inclusión y exclusión que se recogen en la tabla 1. Así, solo se incluyeron los textos escritos en inglés y castellano, y los posteriores a 2010 ya que consideramos que la tecnología anterior a esa fecha no era comparable a la actual y resultaban anticuados. También se excluyeron las investigaciones cuya temática no estaba directamente relacionada con el uso de los vídeos docentes en la educación universitaria como, Por ejemplo, la realización de vídeos promocionales, o concursos de vídeo.

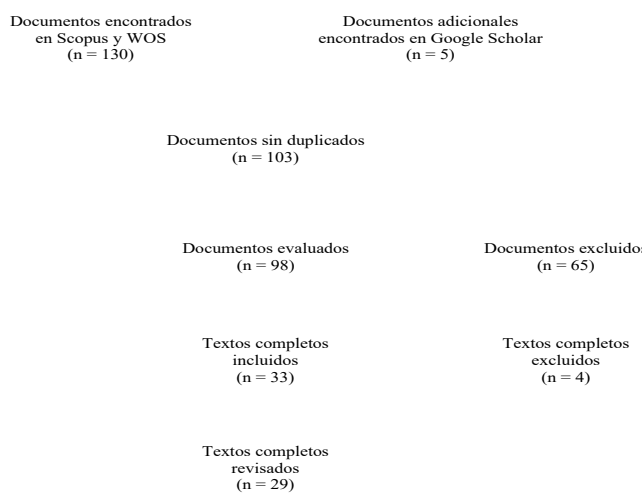
TABLA 1. *Criterios de inclusión y exclusión empleados en la revisión.*

Criterio	Inclusión	Exclusión
Idioma	Inglés o castellano	Otros idiomas
Texto completo	Disponible en la universidad o en repositorios	No disponible
Periodo de tiempo	2010 hasta la actualidad	Anterior a 2010
Nivel educativo	Educación superior	Otros
Foco de la investigación	Uso del vídeo por parte de docentes para impartir contenidos relacionados con la asignatura	Cuestiones tecnológicas, uso del vídeo con fines promocionales, uso del vídeo por discentes

Fuente: elaboración propia

El gráfico 1 resume los pasos realizados en la selección de los textos incluidos en esta revisión exploratoria siguiendo el diagrama PRISMA de Moher *et al.* (2009). Los 135 documentos iniciales se quedaron en 103 al eliminar los duplicados. Cumplían el criterio de idioma y disponibilidad 98 documentos, pero solo 33 de ellos cumplían con el resto de los criterios establecidos. Se obtuvieron los textos completos de los artículos, y las autoras revisaron y confirmaron la inclusión de 29.

GRÁFICO 1. *Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos.*



Fuente: elaboración propia

Los documentos finalmente seleccionados se codificaron siguiendo un protocolo constituido por las siguientes categorías:

1. Características del documento.
    1.1. Tipo de documento.
    1.2. Año de publicación.
    1.3. Idioma.
    1.4. Número de autores.
2. Autores/as y organización.
    2.1. Nombre del autor/a.
    2.2. Número de publicaciones realizadas sobre la temática.
    2.3. Institución a la que pertenece.
    2.4. País de origen de la institución.
3. Características de la revista[143].
    3.1. Número de artículos publicados en la revista.
    3.2. País.
    3.3. Cuartil de la revista.
    3.4. Temática.
    3.5. Impacto.
4. Impacto de la investigación.
    4.1. Número de citas que ha recibido el trabajo.
5. Contenido del documento.
    5.1. Objetivos del estudio.
    5.2. Metodología.
    5.3. Resultados.

– Tanto la revisión como la codificación de las variables fue llevada a cabo por las autoras de esta investigación de forma independiente y, posteriormente, se compararon los datos. Las discrepancias que fueron surgiendo se resolvieron de forma consensuada.

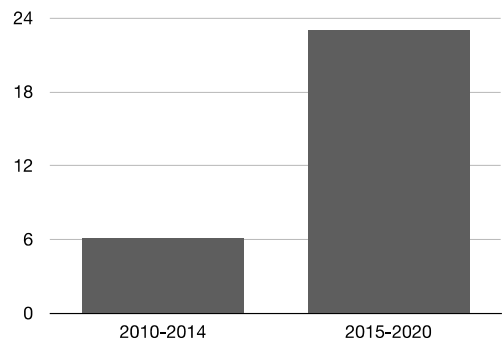
[143] Según constan en Journal Citation Reports y en Scimago Journal.

4. RESULTADOS

4.1 Características del documento

Los documentos de esta revisión son un 65.5% artículos y un 34.5% aportaciones a congresos. Como se aprecia en el gráfico 2, en los últimos cinco años ha habido un aumento de la producción científica sobre este tema ya que 23 de los 29 artículos son de este lustro. El 93.1% de los textos están escritos en inglés. El 17.2% tiene un solo autor, por lo que predomina la coautoría, especialmente de dos (24.1%) y tres (31%) investigadores.

GRÁFICO 2. *Distribución temporal de los trabajos publicados*



Fuente: elaboración propia

4.2 Autores y organización

Un total de 85 autores han abordado el objeto de estudio. Quizás por ser un tema relativamente emergente, no hay investigadores que escriban repetidamente sobre el tema, solo dos veces Costley, Hughes, Lange, y Meehan. La mayoría procede de Estados Unidos (22%) y España (20%). Las universidades con más autores son Arizona State University con 8, la Universidad de Barcelona con 6, y la Universidad Politécnica de Cataluña con 5.

4.3 Características de la revista

Un total de 21 revistas y seis congresos han publicado sobre la materia. Tan solo dos congresos tienen más de una publicación: *CEUR Workshop Proceedings* y *Annual International Conference of Education, Research and Innovation*. La sede de las revistas está esencialmente en Reino Unido (38.1%) y Estados Unidos (28.6%).

El 95.2% (N=20) de las revistas están en Scopus, de las cuales 5 son Q1, seis Q2, cinco Q3, tres Q4 y una revista pendiente de asignar. En WOS encontramos el 90.5% (N=19) de las publicaciones, sin embargo, solo 6 publicaciones están en las colecciones principales -cuatro son Q1 y dos Q2-, ocho están en el *Emerging sources citation index* y cuatro provienen de las bases de datos complementarias incluidas (Scielo, Medline o Inspec).

Todas las revistas están incluidas en el ámbito de educación a excepción de dos, una que está en ingeniería (*Journal of Engineering and Applied Sciences*) y otra en aplicaciones informáticas (*International Journal of Human-Computer Interaction*). Las dos revistas con mayor factor de impacto son *Computers & Education* (8.538) y *British Journal of Educational Technology* (4.929).

4.4 Impacto de la investigación

En la tabla 2 se recogen los cinco trabajos más citados. El primero es el de Chen y Wu (2015) con el título "Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance", con 173 citas en Scopus y 155 en WOS. Esta investigación aborda las diferencias cognitivas y emocionales de tres tipos de vídeolecciones. El siguiente estudio con más citas, y también el más reciente, recoge la opinión del estudiantado sobre la utilidad, satisfacción y percepción del aprendizaje basado en el uso de vídeos. El tercer documento de esta lista analiza el uso del vídeo para evaluar la actuación del profesorado por estudiantes de magisterio. Los dos últimos estudios tratan sobre los efectos que tienen los vídeos en el aprendizaje y el rendimiento.

***TABLA 2**. Trabajos más citados en* Scopus y WOS

Título del trabajo	Autores	Año	Citas Scopus	Citas WOS
Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance	Chen y Wu	2015	173	155
Students' insights on the use of video lectures in online classes	Scagnoli y Tian	2019	33	21
Using a standardized video-based assessment in a university teacher education program to examine preservice teachers knowledge related to effective teaching	Wiens et al.	2013	29	25
Possible effect of video lecture capture technology on the cognitive empowerment of higher education students: a case study of gulf-based university	Khan	2016	29	12
An inquiry into the current and future uses of digital video in University teaching	Tiernan	2015	16	15

Fuente: elaboración propia

4.5 Contenido del documento

Los objetivos que se plantean en las investigaciones revisadas se recogen en la tabla 3. El grupo más numeroso se dedica al impacto del vídeo en la docencia en distintos aspectos, como la motivación, el aprendizaje, la calificación, o la asistencia a clase. Otro grupo atiende la percepción de los estudiantes sobre las ventajas del uso del vídeo como medio para transmitir conocimientos. También encontramos estudios que tienen como meta comparar la eficacia de distintos tipos de vídeos. Algunos documentos cuentan experiencias concretas y otros se dedican a conocer los aspectos cognitivos, como los niveles de esfuerzo necesarios. Otros autores comprueban la efectividad de los vídeos para mejorar la comprensión y fluidez de los estudiantes a la hora de estudiar un idioma. Por otra parte, encontramos dos revisiones de la literatura, una de 2014 sobre la eficacia del aprendizaje basado en vídeo, y otra de

2020 centrada en el papel del vídeo en la mejora de las competencias lingüísticas en inglés. Por último, también hallamos una investigación que busca la correlación entre el diseño de las clases en vídeo y la implicación de los estudiantes en la docencia online.

***TABLA* 3**. *Objetivos de investigación y referencias (en cada caso por orden alfabético).*

Tema	Referencias
Impacto del vídeo	Bravo et al. (2011) Brecht (2012) Cantino et al. (2018) Dos Santos (2019) Howard et al. (2018) Mcgowan y Hanna (2015) Meehan y McCallig (2018) Pepino et al. (2019) Riana et al. (2017) Tapia-Jara et al. (2020) Tiernan (2013) Torío (2019)
Percepción de los estudiantes	Boateng et al. (2016) Miner y Stefaniak (2018) Pal y Patra (2020) Scagnoli et al. (2019)
Comparación entre vídeos o métodos	Chen y Wu (2015) Cooper et al. (2018) Shelton et al. (2016)
Experiencias	Guervós et al. (2019) Prat et al. (2010) Wiens et al. (2013)
Aspectos cognitivos	Hughes et al. (2018) Khan (2016)
Competencias lingüísticas	Saienko y Shevchenko (2020) Vdovina et al. (2019)
Revisiones de la literatura	Yousef et al. (2014) Alhaj y Albahiri (2020)
Diseño de las clases	Costley et al. (2017)

Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a la metodología, predomina la utilización de la cuantitativa (57.1%), frente a la mixta (32.1%) o cualitativa (10.7%). El cuestionario es la principal herramienta utilizada para recabar información. También se recurre a la entrevista abierta o semiestructurada y al grupo focal cuando se trata de conocer la percepción de los

estudiantes. En algunas de las investigaciones se usan las calificaciones para comparar el impacto del vídeo o de distintos tipos de vídeos. A veces se analizan los visionados o la asistencia a clase. En dos de las investigaciones se aplica la revisión sistemática de la literatura. En uno de los estudios se usan las técnicas de electroencefalografía y la frecuencia cardiaca.

Los resultados obtenidos en las investigaciones sobre el impacto del vídeo destacan que constituye una herramienta que incrementa la motivación, (Bravo *et al.*, 2011; Tiernan, 2015; Dos Santos, 2019; Scagnoli *et al.*, 2019), favorece la comprensión de los contenidos y mejora la capacidad de autoaprendizaje (Tiernan, 2015; Miner y Stefaniak, 2018; Torio, 2019; Pepino et al., 2019; Saienko y Shevchenko, 2020; Pal y Patra, 2021), además de incrementar las calificaciones y reducir las tasas de abandono (Bravo et al., 2011; Brecht, 2012; Torío, 2019). Según Mcgowan y Hanna (2015), el uso del vídeo no tiene impacto en la asistencia a clase porque los estudiantes entienden que no sustituyen la interacción cara a cara. Meehan y McCallig (2018) defienden el uso combinado y apuntan que cuando los vídeos se integran de manera estructurada en un curso, se pueden utilizar de manera complementaria para mejorar el aprendizaje.

Con respecto a la duración, predominan los vídeos cortos de menos de 20 minutos (Bravo *et al.*, 2011; Cantino *et al.*, 2018; Dos Santos, 2019; Howard *et al.*, 2018; Meehan y McCallig, 2019; Prat *et al.*, 2010; Vdovina *et al.*, 2019; Wiens *et al.*, 2013), aunque se observa que otros autores utilizan vídeos con una duración superior: hasta 30 minutos como Cooper *et al.* (2018) y Torío (2019), y de 60 minutos o más como Shelton *et al.* (2016), o como Boateng *et al.* (2016). De cualquier forma, Cantino *et al.* (2018) señalan que los estudiantes prefieren vídeos cortos, de no más de 15 minutos.

Por otra parte, el 43.8% de los documentos que especifican qué tipo de información contienen los vídeos se centran en el contenido práctico, el 18.8% en teórico y el 37.4% en ambos. Se emplean tanto para el visionado fuera de clase como en la misma clase y tanto para introducir el tema como material de apoyo. Destaca su uso en la docencia de inglés (Alhaj y Albahiri, 2020; Saienko y Shevchenko, 2020; Vdovina *et al.*,

2019), informática (McGowan y Hanna, 2015; Pepino *et al.*, 2019) y matemáticas (Howard *et al.*, 2018; Meehan y McCalling, 2018) aunque también hay estudios de su uso en comunicación (Tiernan, 2015), aeronáutica (Bravo *et al.*, 2011) o fisiología (Cooper *et al.*, 2018).

Howard *et al.* (2018) comparan qué tipos de estudiantes utilizan solo los vídeos, solo las clases presenciales, o una combinación de los dos. Los datos indican que los estudiantes que prefieren las clases presenciales se decantan por la interacción cara a cara mientras que los que optan por los vídeos anteponen la flexibilidad que proporcionan al poder verlos a su ritmo y en el momento que elijan. Los estudiantes que tienen una peor base para seguir la asignatura utilizan tanto los vídeos como las clases presenciales. La flexibilidad a la hora de acceder a los contenidos, así como el refuerzo que supone poder verlos las veces que se quiera es un aspecto que se destaca en otras investigaciones como Pepino *et al.* (2019) o Torío (2019). Para Tapia-Jara *et al.* (2020), existe una mayor predisposición al uso de vídeos por parte de los estudiantes con los estilos de aprendizaje Convergente y Asimilador. Por otra parte, Riana *et al.* (2017) indican que el vídeo mejora los logros de los estudiantes independientemente de si el estilo predominante de aprendizaje es visual, auditivo o cinético.

En cuanto a la percepción de los alumnos, consideran que es beneficioso para entender los contenidos (Boateng *et al.*, 2016) y mejora la sensación de control sobre el aprendizaje (Scagnoli *et al.*, 2019). Un aspecto importante a considerar es que el vídeo debe formar parte integral del diseño del curso, no debe ser solo un complemento. Es decir, debe haber actividades relacionadas o algún tipo de retroalimentación. Sin embargo, no parece importar que haya duplicaciones de información con otros formatos. Miner y Stefaniak (2018) analizan también las consideraciones de los profesores y concluyen que el vídeo presenta numerosas ventajas que justifican el tiempo y esfuerzo para su creación.

En los artículos revisados, los vídeos utilizados pueden ser clasificados en dos grandes grupos: (1) pre-existentes y (2) elaborados exprofeso. Los vídeos del primer tipo son fragmentos que están disponibles en alguna plataforma como YouTube, Vimeo, TED, etc. Para aprender inglés se recurre a los denominados “authentic videos”, es decir, vídeos

creados por hablantes nativos con diferentes propósitos, como películas, series de ficción o programas de televisión. En otras disciplinas, el vídeo pre-existente se utiliza para proporcionar diferentes puntos de vista, explicar conceptos de una forma atractiva o como material complementario. Con respecto a los vídeos creados por el profesorado, las modalidades que hemos encontrado y que se corresponden a las enumeradas por Köster (2018) son las siguientes:

- Documental. Por ejemplo, Prat *et al.* (2010) elaboran un vídeo para la formación trasversal en el grado de Farmacia donde se muestra cómo se debe trabajar siguiendo las normas de calidad y que utilizan como material complementario.

- Clase grabada. Se suelen emplear por el alumnado bien para revisar los contenidos impartidos, bien para recuperar la clase si no se ha podido asistir (i.e. Pepino *et al.*, 2019).

- Grabación de pantalla. Es un recurso que se considera útil (Mcgowan y Hanna, 2015), y que da al discente el control de los contenidos al poderlo ver dónde y cuándo quiera o al reproducir un segmento las veces que quiera, detener el vídeo para comprenderlo, omitir las partes que se entienden, etc. (Brecht, 2012).

- Grabación del profesor o profesora con *cromakey*. Para Chen y Wu (2015) es el tipo de vídeo más recomendable para el aprendizaje online a pesar de que es más costoso de producir puesto que mejora el rendimiento y presenta una menor carga cognitiva.

- Vídeo interactivo. Los resultados de Shelton *et al.* (2016) indican que el vídeo con preguntas ayuda a mantener la atención al mismo tiempo que indican qué es importante. En la misma línea, Hughes *et al.* (2018) apuntan la conveniencia de que los vídeos incluyan señales que marquen dónde tienen lugar los cambios, como tablas de contenido o marcadores en la línea de tiempo, para reducir la carga cognitiva y permitir la autorregulación del esfuerzo.

– Vídeo inmersivo. Utilizan la tecnología de 360º y de la realidad virtual para ofrecer una experiencia simulada. Los resultados de Gervós *et al.* (2019) indican que el 79% lo evalúa como excelente o bueno y reconoce que mejora el aprendizaje.

La investigación de Chen y Wu (2015) sobre las diferencias entre los tres tipos más habituales de vídeos -clase grabada, grabación de pantalla, y presentación con cromakey- apuntan que el rendimiento del aprendizaje con este último es significativamente mejor. Sin embargo, la grabación de pantalla genera la mayor atención sostenida y carga cognitiva. Cooper *et al.* (2018) comparan dos tipos de vídeo con *cromakey*, uno donde aparece el profesor mientras resuelve el problema que se muestra en la pantalla y otro donde también aparece el alumno tutorizado por el profesor. El 59% prefiere los vídeos donde solo sale el profesor porque son más cortos y directos. En cuanto a las diferencias entre vídeos interactivos y convencionales, Shelton *et al.* (2016) concluyen que el alumnado recordó mejor los contenidos con los primeros. En cualquier caso, los datos obtenidos por Hughes *et al.* (2018) recomiendan que se incluyan avisos dentro del vídeo que indiquen puntos de cambio, como, Por ejemplo, una tabla de contenido o marcadores en la línea de tiempo, que permitan a los estudiantes con cantidades limitadas de autorregulación interrumpir su visionado y regresar a otro punto. Costley et al. (2017) afirman que es imprescindible para que los estudiantes vean los vídeos en la docencia online que quede definido cuál es su valor y propósito.

Con respecto a las investigaciones que tenían como objetivo revisar la literatura, Yousef *et al.* (2014) proporcionan un análisis crítico de la investigación actual en el denominado *Video-Based Learning*. Los autores destacan que los datos sobre su eficacia son contradictorios ya que en unos casos el vídeo parece resultar útil mientras que en otros no parece haber efectos significativos tras su uso. Sin embargo, la revisión de Alhaj y Albahiri (2020) que se centra en el uso del vídeo para mejorar las competencias lingüísticas en inglés, resalta que parece demostrado que es de gran ayuda, especialmente cuando los estudiantes pueden participar activamente. En este sentido, Saienko y Shevchenko (2020) afirman que los "vídeos auténticos" son útiles en la enseñanza

del inglés, ya que aumentan el interés por estudiar el idioma. En el estudio de Vdovina *et al.* (2019) se utilizan dos tipos de vídeos: los que aporta el profesor para mejorar la comprensión y los que tienen que grabar los alumnos para evaluar su fluidez. Frente al grupo de control, los estudiantes que utilizaron los vídeos mostraron más motivación y fluidez. De cualquier forma, existe consenso entre los investigadores al considerar que el vídeo combinado con otros métodos pedagógicos tiene el potencial de mejorar el resultado del aprendizaje.

Las investigaciones que estudian la percepción de los estudiantes resaltan como ventajas principales la posibilidad de retomar los contenidos de la clase para revisarlos o para estudiarlos si no se ha podido ir a clase (Pepino *et al.*, 2019), para completar los contenidos ofrecidos en clase, ofrecer información complementaria o solucionar dudas (Miner y Stefaniak, 2018).

Según Brecht (2012), un número estadísticamente significativo de estudiantes encuestados evaluó el vídeo como un recurso útil porque permite el control de los contenidos, ya que lo pueden reproducir las veces que quieran, detener el vídeo para comprender el contenido, omitir las partes que entienden, etc. Otros, como Tiernan (2015) destacan que parece aumentar la participación de los estudiantes porque el vídeo mantiene la atención y proporciona múltiples contextos, perspectivas y puntos de vista, especialmente si se utilizan preguntas estructuradas durante y después de los visionados para ayudar a que se centren en lo importante.

Con respecto al impacto sobre el rendimiento académico, diferentes investigaciones apuntan a que mejora la comprensión auditiva y la competencia oral en los idiomas. Igualmente, varios estudios ponen de manifiesto que hay una relación directa entre el uso de los vídeos y el rendimiento académico. Por ejemplo, Boateng *et al.* (2016) concluyen que la mayoría de los participantes percibieron que los vídeos mejoraron sus resultados de aprendizaje mientras que Saienko y Shevchenko (2020) indican que hay un incremento en las notas. Sin embargo, como señala Tiernan (2015), una pequeña proporción de estudiantes tiene dificultades para concentrarse con las vídeo-lecciones por lo que se deben combinar con una variedad de metodologías de aprendizaje activo o con

actividades de seguimiento. Igualmente, Saienko y Shevchenko (2020) destacan que para que los vídeos auténticos sean provechosos en el aprendizaje de idiomas, deben combinarse con tareas relacionadas diversas. Para Meehan y McCallig (2018) no es tanto el uso de la tecnología en sí, sino el tiempo que el alumnado dedica por lo que el profesorado debe proporcionar recursos que le permitan dedicar ese tiempo de la manera más eficiente posible.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación tenía como objetivo general sintetizar los estudios empíricos realizados sobre las vídeo-lecciones en la educación superior para identificar qué evidencias existen y qué brechas de conocimiento quedan.

En base a los resultados se puede apreciar un incremento de las investigaciones que abordan el vídeo en la docencia en los últimos años, como apuntaban Carmichael *et al.* (2018). En los estudios predomina la coautoría de dos o tres investigadores y la gran mayoría de los artículos se encuentran en revistas del ámbito de la educación. Muchas tienen como objetivo estudiar la percepción de los estudiantes, o el impacto del vídeo en la motivación, el aprendizaje, la calificación, o la asistencia a clase. En otros casos, se compara la eficacia de distintos tipos de vídeos.

- Las preguntas que nos planteábamos con esta revisión sistemática han encontrado las respuestas que se recogen a continuación:

- ¿Qué duración se considera adecuada para los vídeos? Parece haber unanimidad en que tienen que ser cortos, de no más de 15 minutos. Es importante incluir marcadores en la línea de tiempo para indicar bloques de contenido, así como actividades relacionadas, como preguntas sobre el contenido, para el visionado sea activo.

– ¿Qué información deben contener? Las investigaciones apuntan que el vídeo se está utilizando en disciplinas muy diversas tanto para la teoría como para la práctica.

– ¿Qué tipo de vídeo es el más recomendable? Los vídeos utilizados en docencia pueden ser de dos tipos: pre-existentes o creados por el profesorado. Dentro del primer tipo, parece demostrada la eficacia de los vídeos auténticos en la enseñanza de idiomas. Entre los vídeos creados por el profesorado, la presentación con *cromakey* tiene una mayor influencia positiva en el rendimiento, aunque requiere un mayor esfuerzo.

– ¿El vídeo se debe utilizar como material complementario o principal? Para que el vídeo sea útil debe integrarse en el diseño de la asignatura, debe cumplir una función. Es decir, no puede ser solo material adicional. Sin embargo, no parece importar que la información se repita en varios canales.

– ¿Qué opinión tiene los estudiantes sobre los vídeos? En términos generales existe consenso a la hora de valorar positivamente los vídeos por varias razones: mejora la comprensión de la materia, complementa los contenidos de clase o permiten seguir las clases de una forma más flexible. No parece que los estudiantes prefieran los vídeos a la interacción cara a cara que supone la asistencia a clase, pero sí valoran la posibilidad que ofrece el vídeo de volver a ver un tema que no se ha entendido bien.

– ¿El uso del vídeo tiene algún impacto sobre el rendimiento académico? Parece haber consenso en que puede tener un impacto positivo combinado con otras metodologías, no tanto por la tecnología en sí, sino por el tiempo que le tiene que dedicar el alumnado.

Por otro lado, si bien el vídeo parece ser una herramienta eficaz para transmitir conocimientos (Schreiber *et al.*, 2010), no se ha demostrado que también facilite las habilidades de pensamiento crítico propio de la educación superior. Igualmente, aunque parece que el vídeo combinado

con otras metodologías tiene un impacto positivo en el rendimiento, no se especifica cómo incorporarlo de manera armónica.

Otra cuestión que queda sin resolver es el papel que debe jugar la combinación de la imagen y el sonido en los vídeos docentes. Por ejemplo, ¿la información en el canal visual debe ser redundante con la del canal auditivo o debería ser complementaria? ¿es mejor utilizar frases sencillas o cortas o más complejas? ¿es preferible utilizar infografías o gráficos sencillos? ¿qué ritmo a la hora de introducir nuevos datos sería el adecuado? ¿debería haber silencios? ¿qué papel puede jugar la música? En definitiva, se trata de saber si el bagaje de conocimientos de la comunicación audiovisual eficaz puede aplicarse a la creación de vídeos docentes o si estos tienen su propia idiosincrasia.

Nuestro trabajo no está exento de limitaciones pues nuestra búsqueda se ha centrado únicamente en Scopus y WOS. Futuras investigaciones deberían ampliar el alcance de la búsqueda para incluir trabajos publicados y que estén indexados en otras bases de datos. Igualmente, aunque la búsqueda inicial arrojó más de un centenar de documentos, finalmente los revisados fueron únicamente 29. En procedimientos como el nuestro, la discrepancia entre la cantidad de documentos encontrados inicialmente y seleccionados finalmente es similar a la nuestra o mayor. Por ejemplo, en O'Flaherty y Phillips (2015) se parte de más de 1000 documentos, pero se incluyen únicamente 28. No obstante, puede que una búsqueda más amplia en otras bases de datos hubiera ampliado el número de documentos a revisar.

Como conclusión, el uso de vídeo en la educación superior ha aumentado exponencialmente durante los últimos años y es probable que esta tendencia continúe en el futuro debido, entre otros motivos, a la utilización de metodologías como la clase invertida o el aprendizaje semipresencial. Los estudios parecen demostrar que pueden contribuir positivamente a la motivación y los niveles de rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, nuestra investigación evidencia que la producción científica resulta todavía insuficiente para llegar a conclusiones definitivas y que hay aspectos poco explorados, como qué papel debe jugar el vídeo combinado con otras metodologías o qué formas específicas

(diseño, gráficos, ritmo, etc.) consiguen un éxito significativo en el rendimiento y aprendizaje significativo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha contado con una ayuda del Programa de Redes-I^{3}CE de investigación de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2020-21). Ref.:5191.

8. REFERENCIAS

Alhaj, A. A. M., & Albahiri, M. H. (2020). Using Pedagogic Video to Enhance English for Specific Purposes Teaching Program (ESP) for Saudi University Students: A New Prospective Approach. Arab World English Journal (AWEJ), 6, 302-317. https://dx.doi.org/10.24093/awej/call6.20

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. International Journal of Social Research Methodology, 8(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Boateng, R., Boateng, S. L., Awuah, R. B., Ansong, E., & Anderson, A. B. (2016). Videos in learning in higher education: assessing perceptions and attitudes of students at the University of Ghana. Smart Learning Environments, 3(1), 1-13. https://doi.org/10.1186/s40561-016-0031-5

Bravo, E., Amante, B., Simo, P., Enache, M., & Fernandez, V. (2011). Video as a new teaching tool to increase student motivation. En IEEE global engineering education conference (EDUCON), 638-642. http://dx.doi.org/10.1109/EDUCON.2011.5773205

Brecht, H. D. (2012). Learning from online video lectures. Journal of Information Technology Education, 11(1), 227-250.

Cantino, V., Denicolai, L., & Parola, A. (2018). Using videos and multimedia tools in e-learning experience of the Business Administration Bachelor at the Department of Management (University of Turin, Italy). En ICERI 2018 (Vol. 1, pp. 3704-3710). IATED.

Carmichael, M., Reid, A. K., & Karpicke, J. D. (2018). Assessing the impact of educational video on student engagement, critical thinking and learning. SAGE Publishing. Disponible en: https://us.sagepub.com/sites/default/files/hevideolearning.pdf

Chen, C. M., & Wu, C. H. (2015). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. Computers & Education, 80, 108-121. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.015

Cooper, K. M., Ding, L., Stephens, M. D., Chi, M. T., & Brownell, S. E. (2018). Exploring the Impact of Different Types of Instructor Generated Videos on Student Learning in a University Physiology Course. En CEUR Workshop Proceedings (Vol. 2128). CEUR-WS.

Costley, J., Hughes, C., & Lange, C. (2017). The effects of instructional design on student engagement with video lectures at cyber universities. Journal of Information Technology Education, 16(1), 189-207. https://doi.org/10.28945/3728

Dos Santos, L. M. (2019). Science lessons for non-science university undergraduate students: An application of visual-only video teaching strategy. Journal of Engineering and Applied Sciences, 14(1), 308-311. http://dx.doi.org/10.36478/jeasci.2019.308.311

Guervós, E., Ruiz, J. J., Pérez, P., Muñoz, J. A., Díaz, C., & García, N. (2019). Using 360 VR video to improve the learning experience in veterinary medicine university degree. Electronic Imaging, 2019(12), 217-1. https://doi.org/10.2352/ISSN.2470-1173.2019.12.HVEI-217

Howard, E., Meehan, M., & Parnell, A. (2018). Live lectures or online videos: Students' resource choices in a first-year university mathematics module. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 49(4), 530-553. https://doi.org/10.1080/0020739X.2017.1387943

Hughes, C., Costley, J., & Lange, C. (2018). The effects of self-regulated learning and cognitive load on beginning to watch and completing video lectures at a cyber-university. Interactive Technology and Smart Education, 15(3), 220-237. https://doi.org/10.1108/ITSE-03-2018-0018

Khan, H. U. (2016). Possible effect of video lecture capture technology on the cognitive Empowerment of higher education students: a case study of gulf-based university. International Journal of Innovation and Learning, 20(1), 68-84. http://dx.doi.org/10.1504/IJIL.2016.076672

Köster, J. (2018). Video in the age of digital learning. Springer International Publishing. Disponible en: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-93937-7.pdf

Manotas Salcedo, E., Pérez-Rodríguez, A., & Contreras-Pulido, P. (2019). Propuesta de diseño de instrumento para analizar vídeo-lecciones en MOOC. Alteridad, 14(1), 53-64. https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.04

Mayer, R. E. (2014). Multimedia instruction. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (pp. 385-399). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5

McGowan, A., & Hanna, P. (2015). How video lecture capture affects student engagement in a higher education computer programming course: A study of attendance, video viewing behaviours and student attitude. En eChallenges e-2015 Conference (pp. 1-8). IEEE.

Meehan, M., & McCallig, J. (2019). Effects on learning of time spent by university students attending lectures and/or watching online videos. Journal of Computer Assisted Learning, 35(2), 283-293. https://doi.org/10.1111/jcal.12329

Miner, S., & Stefaniak, J. E. (2018). Learning via Video in Higher Education: An Exploration of Instructor and Student Perceptions. Journal of University Teaching and Learning Practice, 15(2), 2.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D.G. (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Medicine 6(6), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The internet and higher education, 25, 85-95. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002

Pal, D., & Patra, S. (2021). University students' perception of video-based learning in times of COVID-19: A TAM/TTF perspective. International Journal of Human–Computer Interaction, 37(10), 903-921. https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1848164

Pepino, A., Ronchetti, M., Peron, A., Freda, C., & Vallefuoco, E. (2019). The lecture video recording in university: A case study. En EMOOCs-WIP (pp. 175-180).

Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). Systematic reviews in the social sciences: A practical guide. John Wiley & Sons.

Poquet, O., Lim, L., Mirriahi, N., & Dawson, S. (2018). Video and learning: a systematic review (2007--2017). En Proceedings of the 8th international conference on learning analytics and knowledge (pp. 151-160).

Prat, J., Rodríguez-Lagunas, M. J., Martín-Venegas, R., Benedí, C., Girona, V., & Ferrer, R. (2010). Elaboración de un video sobre calidad, seguridad y medio ambiente en la unidad de laboratorios docentes (ULD) de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Barcelona. Ars pharmaceutica, 248-254.

Riana, C. (2017). The influences of video streaming media based on cloud mobile learning in learning styles (Quasi-Experimental study on television & video media course in education technology department, education University of Indonesia). En 2017 3rd International Conference on Science in Information Technology (ICSITech) (pp. 355-359). IEEE.

Saienko, N., & Shevchenko, M. (2020). Authentic Videos in Teaching English to Engineering Students at Universities. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(8), 350-370. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.19

Scagnoli, N. I., Choo, J., & Tian, J. (2019). Students' insights on the use of video lectures in online classes. British Journal of Educational Technology, 50(1), 399-414. https://doi.org/10.1111/bjet.12572

Schreiber, B. E., Fukuta, J. & Gordon, F. (2010). Live lecture versus video podcast in undergraduate medical education: A randomised controlled trial. BMC Medical Education, 10(1), 68. https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-68

Shelton, C. C., Warren, A. E., & Archambault, L. M. (2016). Exploring the use of interactive digital storytelling video: Promoting student engagement and learning in a university hybrid course. TechTrends, 60(5), 465-474.

Tapia-Jara, J., Sánchez-Ortiz, A., & Vidal-Silva, C. (2020). Estilos de aprendizaje e intención de uso de videos académicos de YouTube en el contexto universitario chileno. Formación universitaria, 13(1), 3-12. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100003

Tiernan, P. (2015). An inquiry into the current and future uses of digital video in University teaching. Education and Information Technologies, 20(1), 75-90. http://dx.doi.org/10.1007/s10639-013-9266-8

Torío, H. (2019). Teaching as coaching: Experiences with a video-baed flipped classroom combined with project-based approach in technology and physics higher education. Journal of Technology and Science Education, 9(3), 404-419. https://doi.org/10.3926/jotse.554

Vdovina, E. K., Popova, N. V., Gavrilova, A. V., & Kuzmina, A. V. (2019). Video technology for teaching foreign language speaking skills in a technical university. En 12th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2019 Proceedings (pp. 9747-9757).

Wiens, P. D., Hessberg, K., LoCasale-Crouch, J., & DeCoster, J. (2013). Using a standardized video-based assessment in a university teacher education program to examine preservice teachers knowledge related to effective teaching. Teaching and Teacher Education, 33, 24-33. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.010

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2014). The state of video-based learning: A review and future perspectives. International Journal on Advances in Life Sciences, 6(3/4), 122-135.

PORQUE NO ES LO MISMO 60 MINUTOS, QUE 12 VECES 5 MINUTOS. LAS PÍLDORAS EDUCATIVAS

JAVIER DE LA VARA
Universidad Complutense de Madrid

GIORGIO DE MARCHIS
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En 2020, debido a la pandemia de COVID-19, muchas empresas e instituciones tuvieron que adaptarse a una nueva realidad. Una gran cantidad de empleadores y empleados tuvieron que cambiar sus hábitos de trabajo y trasladarlos a los servicios en línea. Los centros educativos no fueron la excepción. Los profesores y estudiantes abrazaron forzosamente las tecnologías de la información para continuar con las clases. Estas no fueron lo único que se tuvo que adaptar a las circunstancias excepcionales, ya que otro tipo de actividades relacionadas con el mundo educativo también lo tuvo que hacer. Es el caso de la difusión de contenidos educativos para la orientación de futuros estudiantes.

ESIC es una universidad privada que cuenta con muchas actividades que van más allá de las clases. Todas ellas están creadas partiendo de las necesidades formativas que tiene la audiencia a la que van dirigidas. Los PREU[144], SOGE[145], o los *seminarios profesionales* son algunas de las actividades extra-académicas que se realizan desde el departamento de admisiones. Estos últimos son actos en los que un profesional cuenta

[144] Se trata de una actividad de ESIC dirigida a centros educativos en la que los alumnos preuniversitarios conocen cómo se imparten las clases en ESIC. Consiste en una simulación de clase universitaria de un tema de interés para ellos, visita de las instalaciones, y creación de un proyecto con el que pueden conseguir un premio.

[145] Es una actividad que realizan los alumnos que cursan la asignatura de Economía de la Empresa donde se expone un caso práctico y se realizan ejercicios en torno a él.

cómo es la realidad del mundo laboral. Se tratan temas relacionados con los diferentes grados ofertados y son recursos muy relevantes para los estudiantes de Bachillerato ya que necesitan saber de primera mano cómo puede llegar a ser su futuro.

La creatividad publicitaria es uno de los temas que mejor funciona en los seminarios profesionales. En las ediciones de Madrid, más de 190 alumnos de primero y segundo de bachiller y ciclos formativos de grado superior, asistieron de manera presencial en los dos años anteriores a la crisis sanitaria del COVID-19. En el año 2020, el seminario tuvo que trasladarse al ámbito digital. Para ello se adaptó el temario, el formato de presentación, y la duración. Sin embargo, los resultados de la sesión online no fueron tan satisfactorios como en las sesiones presenciales. No solo disminuyó la asistencia, sino también el interés de los estudiantes.

Las tecnologías de la educación en línea son muy importantes para el aprendizaje, pero la motivación de los estudiantes lo es más (Fawaz, 2020). De hecho, la falta de motivación es uno de los mayores retos que tenemos los docentes, especialmente cuando ejercemos la docencia en línea (Mehta *et al.*, 2017). Para reducir el efecto adverso de la docencia online, hay que conocer qué mueve a los jóvenes y cómo consigue hacerlo (Fawaz, 2020). Las redes sociales y su contenido de poca duración y alto impacto son un ejemplo de medio y formato que motivan a los jóvenes (Europa Press Data, s.f.). Sin embargo, casi todo lo que ocurre en el mundo digital funciona de manera similar en cuanto a la forma de contenido (Giraldo, 2014). Por ello, el *microlearning* nace inspirado en el contenido breve de las redes sociales y del mundo digital en general. Se trata de un método de enseñanza que descompone el conocimiento en fracciones pequeñas y comprensibles (Mohammed *et al*., 2016). Es una forma de aprendizaje que ayuda a asimilar y retener más fácilmente la información ya que ofrece contenidos pequeños que están interconectados y que duran pocos minutos (Conopoima *et al.*, 2021). Esta nueva forma de enseñar se ha utilizado en los últimos años de maneras muy diversas, como, Por ejemplo, en infografías (Ozdamli *et al*., 2016), *flashcards* (Edge *et al*., 2012), o en formato audiovisual (Freeman, 2016), que es la forma que nos ocupa en este capítulo.

1.1 El formato audiovisual y las píldoras educativas

El contenido audiovisual es la forma favorita de comunicación de los jóvenes, por lo que puede convertirse en una estrategia que se adapta a sus hábitos de comunicación (Monedero *et al*., 2020). Y es que los jóvenes son el sector más abierto a consumir productos audiovisuales en cualquier lugar y momento, utilizando distintos dispositivos y creando así un acceso más autónomo a sus propios intereses (Arana *et al.*, 2020). Muchos estudios han demostrado que los vídeos pueden ser una herramienta educativa muy eficaz y que tiene varios efectos positivos. Por ejemplo, D'Aquila *et al*., (2019) sugieren que mejoran el rendimiento de los alumnos y mejoran su compromiso al tiempo que aumentan su motivación. Otros estudios (Scagnoli *et al*., 2019) sugieren que la nueva generación de estudiantes, llamada Generación YouTube, se siente muy cómoda con la educación a través de los vídeos en línea. Por estas razones, el formato audiovisual facilita llegar a los estudiantes.

Este tipo de contenido tiene muchas formas de ser ejecutado. Una de ellas, y centro de este artículo, son las píldoras educativas (PE). Las PE plasman una unidad mínima de aprendizaje en un contenido en formato sonido o (p.ej., podcast) vídeo (Rodriguez y Ramírez, 2020), por lo que son un tipo de contenido utilizado dentro del *microlearning*. Por ejemplo, se explica un concepto en un vídeo cuya duración es la mínima necesaria para que se pueda comprender de forma clara.

Entre las principales características de las PE destacan que son contenidos autónomos, indivisibles, que están creados para una audiencia específica y, además, pueden ser agrupables para generar conocimiento de conceptos más amplios y profundos (Bengochea, 2011). Los estudiantes asimilan mejor los conceptos, con mayor flexibilidad (Trabaldo *et al*., 2017), e independencia, esto es, con un mayor control de su propio aprendizaje (Scagnoli *et al*., 2019). Los estudiantes prefieren ver vídeos de menos de 15 minutos de duración, además acogen con agrado una división por capítulos de un mismo contenido, en vez de un vídeo largo (Fawaz, 2020). En este tipo de contenido multimedia, la combinación de una presentación animada y una narración suelen mejorar significativamente el rendimiento de los estudiantes con respecto a una

narración que utiliza solo una de las dos (Chen y Wu, 2015). Por último, la familiaridad con los medios digitales, la experiencia con el uso del vídeo en entornos docentes, y el nivel educativo correlacionan positivamente con el grado de satisfacción en el uso de las PE y su percepción de la utilidad de las PE en su propio aprendizaje. (Scagnoli *et al*., 2019).

Conociendo el buen resultado de este tipo de contenido docente, tanto por la literatura, como por haberlo utilizado anteriormente con éxito con los alumnos de posgrado en una plataforma de contenido creada dentro de la casa y llamada ESIC Play[146], se decidió probar las PE como una posible solución al problema que había experimentado el seminario profesional de creatividad publicitaria.

Por lo tanto, en este capítulo mostraremos las claves de un caso práctico realizado en ESIC en el que se han creado 12 PE de unos cinco minutos de duración para impartir las bases de lo que es la creatividad publicitaria como profesión y la comparación del mismo contenido sin la división en capítulos pequeños auto-conclusivos.

2. OBJETIVOS

Para el presente capítulo nos hemos marcado dos objetivos:

- Medir la eficacia de las PE a la hora de aumentar la motivación de los alumnos.
- Medir los efectos emocionales y de motivación.

3. METODOLOGÍA

Los efectos emocionales y motivacionales de las PE y del vídeo creados se midieron a través de un cuestionario online. En los siguientes apartados describimos a los participantes, el procedimiento seguido y los materiales usados para la obtención de los datos.

[146] Se trata de una web con acceso gratuito que incluye contenido educacional, en formato vídeo, relacionado con el marketing y la tecnología. ESIC define la plataforma de contenido ESIC Play como un "espacio online donde conocimiento y entretenimiento se unen. No es una web de formación, es entretenimiento divulgativo y didáctico".

3.1 Participantes

Participaron en el estudio 13 sujetos, de los cuales 11 son mujeres, un hombre y otro participante que se declaró como no binario. Se limitó la participación a personas de entre 15 y 22 años. La edad media fue de 19 años. Cinco participantes eran de España, tres de Argentina, dos de México, uno de Costa Rica, otro de Ecuador, y un último de Honduras. De todos ellos seis estaban o habían cursado estudios superiores, seis estaban o habían cursado estudios secundarios, y uno no contestó. Para visionar el contenido, 11 eligieron el teléfono móvil y dos usaron el ordenador. Para incentivar la participación, se ofreció sortear un premio a elegir entre una visita a una agencia de publicidad profesional para que vieran de primera mano cómo se trabaja en el departamento creativo, o una tarjeta regalo de Amazon por valor de 15€. Ha habido dos ganadores. Sin embargo, debido al reducido número de participantes, este estudio hay que considerarlo como exploratorio.

3.2 Materiales

Para la elaboración de la presente investigación se prepararon tres materiales diferentes, a saber: las píldoras en formato vídeo, el vídeo sin cortes, y el cuestionario.

3.2.1 Las píldoras

Se trataba de doce vídeos que iban de lo más simple a lo más complejo. Sumándolos todos ofrecían una panorámica del mundo de la creatividad publicitaria. Los temas de las 12 píldoras eran: 1) ¿qué es la creatividad? ¿Y la creatividad publicitaria?; 2) ¿soy creativo?; 3) ¿cómo es el proceso creativo?; 4) ¿se ha secado el estanque?; 5) ¿de dónde vienen las ideas?; 6) ¿cómo es un buen creativo? ¿Quién lo es?; 7) ¿cómo es una buena campaña?; 8) ¿cómo puedo ser creativo publicitario?; 9) ¿qué hace un creativo?; 10) ¿cuál es su carrera?; 11) ¿cómo puedo trabajar para las marcas que me gustan?; y 12) ¿cuáles son mis campañas favoritas? Estos temas se eligieron en base a la experiencia de previos seminarios de creatividad publicitaria, y se adaptaron al nuevo formato de PE.

La duración del vídeo más corto fue de un minuto y 52 segundos y del más largo de siete minutos y 14 segundos, siendo la media de duración de tres minutos y 52 segundos.

Todas las píldoras tenían el mismo formato: el ponente hablaba a cámara mientras estaba sentado en un sofá, y explicaba los diferentes temas con un lenguaje pretendidamente coloquial. Todos los vídeos se acompañaron de cartelas con grafismos que apoyaban la información que se iba contando. Al inicio de cada capítulo había una pequeña introducción del tema a tratar y al final se invitaba a quedarse a ver el siguiente.

3.2.2 El vídeo sin cortes

Se trataba de una única pieza de vídeo de 42 minutos y 58 segundos de duración creada con el contenido realizado para las píldoras. Se juntaron todas las píldoras y se eliminó la introducción (vídeos 2 al 12) y la invitación a quedarse a ver el siguiente (vídeos 1 al 11) para que no hubiese ningún tipo de cortes y el contenido fuese lo más natural posible.

3.2.3 El cuestionario

El cuestionario se creó mediante Google Forms. Contenía preguntas tanto abiertas como cerradas. Las preguntas cerradas eran de escala tipo Likert, siempre que fuera posible. El cuestionario se dividió en tres partes. En la primera parte, se preguntó a todos los participantes sobre sus datos básicos (p.ej., edad, sexo), el dispositivo usado para el visionado, y tipo de contenido que les había tocado visionar. En función de la respuesta a esta pregunta, en la segunda parte se dirigió a cada participante hacia un cuestionario específico sobre el material visualizado. Es decir, había un cuestionario diferente según si les había tocado visionar las doce píldoras o el vídeo sin cortes. Las preguntas se centraron sobre el tiempo de visionado e iban destinadas a conocer la motivación a la hora de consumir el contenido. En la tercera parte se trataron de medir algunos efectos emocionales. Las preguntas se centraron sobre el grado de entretenimiento del visionado, sobre la preferencia de los participantes a la hora de cambiar el contenido por una conferencia, y sobre el uso

del lenguaje empleado en el material visionado, tanto verbal como audiovisual.

3.3 Procedimiento

Para el presente estudio se llevaron a cabo tres etapas diferentes, a saber: la creación del contenido audiovisual, la preparación de la web, y la invitación a los participantes a través de un correo electrónico.

3.3.1 Contenido audiovisual

La creación de las PE del Seminario Profesional de Creatividad Publicitaria se basó en el diseño instruccional de *microlearning* que propone Acuña (2019) en su página web. Para ello se siguieron los seis pasos que recomienda:

1. Determinar la necesidad de aprendizaje. En nuestro caso, se trataba de averiguar qué es lo que queríamos que aprendiera el público que iba a ver el contenido. Como hemos comentado, el tema elegido fue la creatividad publicitaria.

2. Determinar el objetivo de aprendizaje. El objetivo del estudio coincidía con el objetivo del seminario profesional de creatividad publicitaria: lograr que los alumnos conozcan la creatividad publicitaria y puedan decidir si es algo que les interesaría estudiar para su futuro profesional.

3. Estructurar el contenido. El contenido se ha dividió en 12 partes. Para hacer el aprendizaje de forma progresiva y sumativa se buscaron las unidades mínimas de aprendizaje, es decir, los conceptos más pequeños posibles, y se hizo un documento con cada uno de ellos. Una vez sumados todos esos conceptos, el receptor debería poder entender qué es la creatividad publicitaria.

4. Desarrollar las píldoras. Para la creación de las PE se contrató una productora que grabó al ponente y que posteriormente editó el contenido. Esta filmación se realizó en un plató decorado para la ocasión con un sillón donde se encontraba el ponente y

un fondo con plantas para aportar naturalismo. La edición se realizó con el mismo tipo de recursos audiovisuales que se utilizan en la plataforma de ESCI Play, a saber, cartelas con información puntual en formato texto, gráficos, GIFs, y transiciones.

5. Aplicar el contenido. En este caso, las píldoras finales se subirán a la plataforma ESIC Play. El contenido del seminario va dirigido especialmente a los alumnos de bachiller. Para llegar a ellos se lanzará un emailing a la gran base de datos con la que cuenta ESIC. Sin embargo, y debido a la limitación de tiempo, nosotros hemos creado una web paralela y de estructura similar a ESIC Play para enviar el contenido a una muestra de público más reducida.

6. Verificar el aprendizaje. Se creó un cuestionario que se envió a la muestra.

Una vez se crearon todas las píldoras, se editó un vídeo sin cortes con las mismas. Para ello una vez recibido el material, lo único que se ha hecho ha sido insertar todos los clips de vídeo en Adobe Premiere y cortar las introducciones y finales que no aportan coherencia.

3.3.2 Emailing

Se envió un correo de invitación a participar a una muestra del público objetivo. El correo contenía el enlace a la web y las instrucciones para completar el cuestionario correctamente. Entre otras instrucciones, se informó a los participantes que tenían que contestar el cuestionario cuando terminaran de ver el contenido o no quisieran ver más.

3.3.1 Web

Como se ha comentado anteriormente, para que la muestra pudiera visionar el contenido audiovisual se crearon dos webs similares a ESIC Play que lo alojaban.

A los participantes se les envió por correo una única URL. Una vez pinchado sobre la dirección, el sistema enviaba a cada participante aleatoriamente a la web con el vídeo sin cortes o aquella con las PE. Las

webs eran prácticamente idénticas para las dos opciones, la única diferencia residía en que en la versión de las 12 píldoras había una cuadrícula para ver el contenido.

Al navegar por la web, los usuarios se encontraban con un botón para ver el contenido. Si les había tocado el vídeo sin cortes, ese botón les llevaría a un vídeo de unos 45 minutos de duración embebido desde YouTube (Figura 1). Si les había tocado la web con las doce píldoras, el botón les llevaba a una zona de la web en la que los usuarios pudieran elegir cualquiera de las doce píldoras del seminario (Figura 2). Independientemente de la opción que les tocara, el contenido estuvo disponible por si querían consumirlo en más de una jornada.

***FIGURA 1**. Web vídeo sin cortes.*



Fuente: largo.javidelavara.com

***FIGURA 2**. Web píldoras.*



Fuente: pildoras.javidelavara.com

4. RESULTADOS

El 54% de los participantes visionó el vídeo sin cortes, y el restante 46% visionó las PE. Independientemente del formato que les había tocado, el 61,5% vio el contenido completo. Además, el 61,5% de los participantes vio el contenido en un solo día. El 100% de los participantes que visionaron el vídeo sin cortes lo vieron en un solo día; sin embargo, solo el 16,7% de los participantes que vieron las PE lo vieron en un día y el 83,3% lo vieron en varios días. De este 83,3%, el 60% lo visionaron en tres días y el 40% restante en cinco días. El 57,1% de participantes que visionaron el vídeo sin cortes lo vieron completo. Los que no lo hicieron, vieron una media de 18 minutos. El tiempo medio de visionado de los participantes del vídeo sin cortes fue de 32 minutos y 16 segundos, lo que corresponde a un 75% de la duración del vídeo. En el caso de las píldoras, el 66,7% de los participantes vieron todos los episodios. Los participantes que no vieron todas las píldoras vieron una media de

8 capítulos, que, correspondería, aproximadamente a 31 minutos[147]. La media de visionado de los participantes que vieron las píldoras es de 41 minutos y 14 segundos, lo que correspondería a un 88% de todo el contenido. Finalmente, el 100% de los participantes que ha visto el vídeo sin cortes declara no haber adelantado ninguna parte y que el 66,7% de los participantes que han visto las píldoras dice haberlas visionado por orden.

El 100% de los participantes estuvo de acuerdo con que el contenido se entendía correctamente y que le había gustado, indistintamente del material visionado.

Por otro lado, el 61,5% hubiera cambiado el formato audiovisual por una conferencia en formato presencial. En concreto, el 57,2% de los participantes que vieron el vídeo sin cortes y el 66,6% de los que vieron las PE cambiaría su visionado por una conferencia presencial.

Cuando se hizo la misma pregunta, pero cambiando el formato audiovisual por una conferencia online, solo el 30,8% estuvo de acuerdo en cambiar el audiovisual por la conferencia. En el caso de los participantes que vieron el vídeo sin cortes, solo el 14,3% hubiera cambiado el vídeo por una conferencia online. El porcentaje crece hasta un 50% en el caso de los participantes que visionaron las PE.

El 91,7% de los participantes estuvo de acuerdo con que el lenguaje empleado era cercano al que suelen utilizar ellos, frente al 8,3% que estuvo en desacuerdo. En el caso del vídeo sin cortes, el 85,7% estuvo de acuerdo con la afirmación de que el lenguaje empleado era cercano, mientras el 100% de los que vieron las PE consideraron el lenguaje empleado era cercano al utilizado por ellos.

El 100% estuvo de acuerdo con la afirmación de que el uso de recursos audiovisuales había hecho que entendieran mejor la explicación independientemente del tipo de formato en el que habían consumido el contenido.

[147] Hemos hecho el cálculo aproximado teniendo en cuenta que cada vídeo tiene una duración media de tres minutos y 52 segundos.

5. DISCUSIÓN

Este estudio exploratorio ofrece unos resultados útiles para generar nuevas hipótesis, aunque no aclara si ha sido una buena decisión usar las PE. Si nos fijamos en los estudiantes que han visto el vídeo sin cortes, vemos que casi el 90% no hubiera preferido el cambio por una conferencia online, a pesar de que la duración es similar. Esto puede ser debido al hecho de que pueden percibir que el vídeo les da más libertad que estar atados a un día y hora concretos, como suele ocurrir con las conferencias en directo. Sin embargo, si nos centramos en los estudiantes que han visto las 12 píldoras, el porcentaje cambia, ya que la mitad las hubieran cambiado por una conferencia online. Esto puede ser debido justamente a la diferencia de formato que hay entre las PE con respecto a una conferencia online; mientras que un vídeo de 43 minutos se puede percibir como similar a una conferencia online, y, por ello, no merecería la pena cambiarlo. Alternativamente, estos resultados los podemos justificar por la necesidad de multitarea que tienen los jóvenes. Quizá varios participantes prefieran una conferencia online porque así pueden realizar otras tareas simultáneamente. La multitearea es más fácil de realizar durante una conferencia online o durante el visionado de un vídeo sin cortes que con las PE. Otra posibilidad es que los alumnos prefieran la conferencia online porque les gusta la interacción personal y directa e incluso la resolución de dudas en el momento, acciones normales que ocurren en las conferencias online.

Por otro lado, la muestra no deja claro si cambiaría el vídeo sin cortes y las píldoras por una conferencia presencial, aunque en ambos casos se inclinan levemente por el cambio. No sabemos si antes de la crisis provocada por el COVID-19 hubieran preferido cambiar las conferencias presenciales de los seminarios profesionales por algún tipo de contenido bajo demanda. Sin embargo, podemos intuir que los cambios en los hábitos de vida de los estudiantes debido a la digitalización de las clases han hecho que se acostumbren a este tipo de contenido que se puede consumir desde casa. A partir de ahora los ponentes tenemos que replantearnos cómo enfocar los nuevos seminarios profesionales cuando puedan volver a ser presenciales.

Los resultados indican que los participantes que visionaron las PE terminaron viendo más contenido con respecto a los que vieron el vídeo entero, aunque repartieron en visionado a lo largo de varios días. Estos resultados son interesantes porque confirman otros estudios que sugieren que la flexibilidad y la independencia son dos variables relevantes para el uso de material audiovisual en la docencia (Trabaldo *et al*., 2017, Scagnoli *et al*., 2019). Sin embargo, nosotros no hemos medido si los estudiantes asimilan mejor los conceptos, como sugerían los estudios de Trabaldo y colegas (2017). Puede que dedicar más tiempo al visionado no implique un mayor aprendizaje. Estudios futuros deberían profundizar en estas cuestiones.

Por lo dicho hasta ahora, podemos aproximar que las PE son eficaces a la hora de aumentar la motivación de los alumnos respecto a las conferencias online, pero no más que con un vídeo sin cortes de larga duración.

En cuanto a los efectos emocionales, vemos que el contenido ha gustado, pero no hay diferencias significativas entre los dos tipos de contenido, por lo que se da a entender que el formato no influye directamente. Tanto en el vídeo sin cortes como en las píldoras, el contenido se ha entendido correctamente, lo que implica que un cambio en el formato no hace que mejore el entendimiento, como era de esperar. Los participantes afirmaron que las cartelas de apoyo audiovisual les ayudaron a aumentar la comprensión, independientemente del formato. Sin embargo, no hemos medido este efecto.

También hemos descubierto que el vídeo sin cortes es una mejor opción frente a las píldoras si queremos que los alumnos consuman los contenidos en un solo día. Esto puede ser por cómo los jóvenes están acostumbrados a ver el contenido audiovisual de series con episodios y películas. Es posible que al pensar en las 12 píldoras como 12 capítulos independientes las relacionen directamente con un contenido que puede ser consumido en varios días sin preocupación como son las series, mientras que el vídeo sin cortes lo pueden relacionar con una película, lo cual hace que sea consumida en una sola sesión, como ocurre habitualmente con ese tipo de contenido.

También parece ser que todos entienden el contenido correctamente independientemente del formato utilizado, si bien es cierto que los que han visto todo el contenido lo entienden levemente mejor. Ante la afirmación de si habían entendido el contenido, la media de los que no lo vieron al completo se sitúa en 3,4 sobre 4 y la de los que lo vieron al completo en 3,9. Atendiendo a estos datos podemos imaginar que los que no han visto todo el contenido ha sido más por una falta de tiempo que de interés, ya que el contenido les ha gustado.

6. CONCLUSIONES

Según la literatura, las PE deberían ser un buen método de enseñanza que ayuda a asimilar mejor la información por parte de los estudiantes. Es una manera nueva de impartir conocimiento en pequeñas dosis, que, unido a las ventajas del vídeo como formato, se supone que aumentan la motivación de los estudiantes. Es por esta razón que ESIC eligió las PE para sustituir a las conferencias online de los seminarios profesionales.

Después de hacer una investigación exploratoria y comparar las PE con un formato de vídeo largo, parece ser que estas no son mejores para aumentar la motivación de los alumnos frente al formato sin cortes. Si bien es cierto que cualquier tipo de contenido es mejor que una conferencia online y peor que una presencial, entre las PE y el vídeo sin cortes la única diferencia relevante parece ser la duración del consumo.

Por limitaciones de tiempo, la muestra ha sido muy reducida, por lo que habría que repetir el estudio con una muestra mayor para que podamos vislumbrar mejor si estos hallazgos son ciertos. Si este estudio confirmara nuestros resultados, habría que investigar si las PE tiene un efecto motivador porque son unidades pequeñas o únicamente porque son en formato vídeo.

8. REFERENCIAS

Arana, E., Mimenza, L., y Narbaiza, B. (2020). Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación. *Revista de Comunicación y Salud, 10(2),* 149–183. https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).149-183

Bengochea, L. (2011). Píldoras formativas audiovisuales para el aprendizaje de Programación Avanzada. *JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de La Informática,* 257–263.

Chen, C. M., y Wu, C. H. (2015). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. *Computers and Education, 80*, 108–121. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.015

Conopoima, Y., Ferreira, G., Baque, F., y Álvarez, G. (2021). Las píldoras educativas: colección de herramientas automatizadas para su desarrollo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 4(1)*, 89–98.

D'Aquila, J., Wang, D., y Mattia, A. (2019). Are instructor generated YouTube videos effective in accounting classes? A study of student performance, engagement, motivation, and perception. *Journal of Accounting Education, 47*, 63–74. https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.02.002

Edge, D., Fitchett, S., Whitney, M., y Landay, J. (2012). MemReflex: Adaptive flashcards for mobile microlearning. MobileHCI'12 - *Proceedings of the 14th International Conference on Human Computer Interaction with Mobile Devices and Services,* 431–440. https://doi.org/10.1145/2371574.2371641

Europa Press Data. (s.f.). Usuarios de redes sociales en España. Recuperado el 27 de junio de 2021, de https://bit.ly/3BM5ODp

Fawaz, M. (2020). Preliminary result on how to enhance online education during the COVID-19 pandemic. J*ournal of Physics: Conference Series, 1694(1)*. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1694/1/012021

Freeman, L. (2016). Microlearning, a video series: a sequence of videos exploring the definition, affordances, and history of microlearning. https://bit.ly/3BGzzWo

Giraldo, J. (2014). Language and audiovisual content of programs on Internet, compared to those from conventional TV. *Revista Lasallista de Investigación, 11(2)*, 36–42.

Mehta, R., Makani, B., y Easter, M. (2017). Creating online learning spaces for emerging markets: An investigation of the link between course design and student engagement.

Mohammed, G., Wakil, K., y Nawroly, S. (2016). The effectiveness of jigsaw learning strategy to improve students reading ability. *International Journal of Educational Research Review, 3(3)*, 32–38. https://doi.org/10.30659/e.1.1.68-75

Monedero, C., Pulla, G., y Mercado, M. (2020). Una propuesta para el uso de píldoras audiovisuales en la presentación de asignaturas de Ciencias de la Comunicación. *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza.*

Ozdamli, F., Kocakoyun, S., Sahin, T., y Akdag, S. (2016). Statistical reasoning of impact of infographics on education. *Procedia Computer Science, 102(August)*, 370–377. https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.414

Rodriguez, A., y Ramírez, A. (2020). Análisis de la producción de píldoras educativas: el caso de la educación superior. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, 1(2)*.

Scagnoli, N., Choo, J., y Tian, J. (2019). Students insights on the use of video lectures in online classes. *British Journal of Educational Technology, 50(1)*, 399–414. https://doi.org/10.1111/bjet.12572

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL: *LAS MAESTRAS DE LA REPÚBLICA* COMO HERRAMIENTA AUDIOVISUAL PARA TRABAJAR LA IGUALDAD

MARGARITA RODRÍGUEZ GOÑI
Universidad Complutense de Madrid

TAMARA CANUTO OLIVARES
Universidad Complutense de Madrid

ROCÍO SÁNCHEZ RUIZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Debido al desarrollo de la tecnología y el aumento del uso de pantallas una gran parte de la sociedad está expuesta constantemente a productos audiovisuales, lo que hace necesaria la práctica del pensamiento crítico para observar con rigor las imágenes y profundizar en los mensajes que en estas se configuran; y con ese fin puede incorporarse el estudio del cine en las aulas como herramienta de diálogo (Camuñas, 2017, p. 21). Francisco (2009) afirma que esta información que recibimos contribuye a "la hora de configurar nuestro imaginario colectivo. Los medios construyen realidades, marcan estilos de vida, nos informan de los acontecimientos, promueven estereotipos y contribuyen a la definición de lo que es 'normal y aceptable' y lo que no". De esta manera, un modelo artificial de mujer es asumido por la mayoría social como consecuencia de la constante comunicación que recibe, y para contrarrestar este efecto conviene propiciar el desarrollo de un análisis crítico que permita considerar el objetivo final que persiguen las obras audiovisuales a las que nos exponemos.

Los medios audiovisuales, por otra parte, son usados como soporte de aprendizaje en las diferentes etapas educativas, desde primaria a la

universidad, y en diferentes ramas de conocimiento desde hace décadas. Las creaciones audiovisuales son un medio cultural de aprendizaje como el resto de las bellas artes: la arquitectura, la escultura, la danza, la música, la pintura o la literatura. Las películas y los documentales como objeto de mejora en el aprendizaje de los contenidos curriculares en diversas disciplinas han sido probado en numerosos estudios (Lorente, 2011; Pereira, Sole y Valero, 2010; Cascales y Gomariz, 2021) que concluyen con resultados positivos en la adquisición del conocimiento en el alumnado, y una mayor implicación de este en el proceso de aprendizaje (Pac y García, 2013, p. 195). En concreto, los documentales han sido reconocidos como soporte docente para las diversas metodologías activas, ya que, permiten adquirir ideas complejas y exteriorizar la diversidad de la representación social o conflictos que por su distancia con nuestra realidad no nos son conocidos (Libedinsky, 2013, p. 7).

La responsabilidad entonces en la utilización del cine en las aulas, como plantea Svensson (2013, p. 11) es no hacer uso de él solamente a modo de mero entretenimiento, sino como herramienta de transmisión de conocimientos y valores. El cine ayuda a: entender el contexto global, concebir el mundo de las ideas, desentrañar la realidad (del mismo modo que sirvió el mito de la caverna a Platón), e interpretar el mundo sensible. Así, el cine es ejemplo de comportamiento y crea modelos fácilmente entendibles y asumibles por la mayoría de las culturas, universalizando también las emociones y contradicciones provocadas por la discrepancia entre la realidad vivida y los mensajes que se reciben en la pantalla (García-Raffi y Lerma, 2013, p. 383).

Los ciclos de Formación Profesional (FP en adelante) de la rama de imagen y sonido deben cualificar a los estudiantes para crear historias que serán vistas y oídas por una población cada vez más influenciada por los contenidos de las redes sociales y los *Mass Media*. Por lo tanto, se deben incorporar en el currículo las Competencias Básicas para que el aprendizaje no solo abarque los contenidos de carácter técnico, sino que incorpore el conocimiento social y la educación en valores, es decir los derechos, la igualdad, la empatía, la mirada del otro …. "La escuela debería conseguir de sus alumnos transformarlos en buenos ciudadanos, pero sin perder en el camino su capacidad creativa, su libertad, el genio

que impulsa los cambios sociales" (García-Raffi y Lerma, 2013, p. 389).

2. OBJETIVOS

Se plantea como objetivo general analizar si el uso de los medios audiovisuales en los ciclos de FP de la rama de imagen y sonido es una metodología competente para el desarrollo de las *Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.*

Como objetivos específicos:

- Examinar la regulación legislativa en materia de educación.
- Explicar la necesidad de aplicar la perspectiva de género en el desarrollo de los módulos de FP.
- Categorizar los elementos de la semiótica audiovisual de un documental de mirada feminista.

3. METODOLOGÍA

3.1 Proceso de investigación

Para concretar la situación actual de las enseñanzas de FP, su relación con las competencias básicas y la aplicación de las políticas de género en este ámbito se ha procedido con tres análisis:

1. Un estudio de la literatura académica en relación con los términos "competencias básicas", "formación profesional" e "igualdad", haciendo una investigación en el sistema de información Dialnet utilizando el rango de años 2010-2019, idioma español y seleccionando textos completos. A partir del primer volcado del sistema se procedió a un análisis de los resúmenes y las conclusiones para determinar la selección final de documentos.
2. Una revisión y análisis bibliográficos del marco jurídico español en materia educativa, a través de un frame analysis, detectando aquellas palabras clave relacionadas en materia de igualdad. A la hora de hablar de resistencias nos basamos en la

referencia bibliográfica Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe de Mieke Verloo, y en los propios datos aportados tanto por el Ministerio de Igualdad como por el de Educación y Formación Profesional. La metodología empleada incluye una perspectiva de género, necesaria para entender las intersecciones que atraviesan las vidas de hombres y mujeres.

3. Un análisis textual y audiovisual tomando como referencia bibliográfica Cómo se escribe un guion de Michael Chion (1989) y Cómo se comenta un texto fílmico de Ramón Carmona (1993).

3.2 Análisis

En España rigen en la actualidad cinco leyes educativas, de las cuales cuatro se aplican en el ámbito de la FP:

- *LODE, Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio del Derecho a la Educación.*
- *LOCFP, Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.*
- *LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (modificada posteriormente por LOMCE y LOMLOE).*
- *LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE-Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación* (de aplicación desde el 19 de enero de 2021[148]).

La página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.), recoge las directrices de la Unión Europea (UE en adelante) en materia de Competencias Básicas, las cuales deben tenerse en consideración en los currículos de la formación permanente, filosofía dentro de la cual se engloban los estudios de FP. Estas Competencias Básicas son:

[148] Cada una de las CCAA atendiendo a su normativa particular en materia de educación desarrollará la nueva ley en años distintos durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023: https://bit.ly/3j5I2Mt

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
- Espíritu emprendedor.
- Expresión cultural.

También reconoce a estas competencias una serie de características relacionadas con la necesidad de que todas ellas se complementen, se tenga en cuenta la singularidad de las circunstancias propias de cada actividad para atenderlas, y sean entendidas como un proceso de aprendizaje y desarrollo a lo largo de la vida.

A su vez, el Ministerio publica la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato,* donde se recogen las recomendaciones de la UE para la conquista de las Competencias Clave[149]. Estas competencias, no solo quedan descritas, sino que se acompañan con el desarrollo de las estrategias metodológicas para su aplicación en el aula: "Artículo 4. Las competencias clave y los objetivos de las etapas. 1. Las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato" (p. 6989).

El mismo título de la orden cuando describe la relación de los niveles educativos que se ven obligados por su desarrollo omite toda mención a la FP, aunque en su Artículo 5 incluye a la educación permanente como afectada por la inclusión de las competencias clave en los currículums:

[149] En el año 2006, el Parlamento Europeo publica el documento "Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo" en el que se definen las competencias clave: https://bit.ly/3CNzO3j

> Artículo 5. Las competencias clave en el currículo.
>
> 2. Las competencias deben desarrollarse en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en la educación permanente a lo largo de toda la vida (p.6989).

Pero de nuevo cuando aborda su evaluación se olvida de cualquier mención a la FP o a la educación permanente:

> Artículo 7. La evaluación de las competencias clave.
>
> 1. Tanto en la evaluación continua en los diferentes cursos como en las evaluaciones finales en las diferentes etapas educativas, deberá tenerse en cuenta el grado de dominio de las competencias correspondientes a la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, a través de procedimientos de evaluación e instrumentos de obtención de datos que ofrezcan validez y fiabilidad en la identificación de los aprendizajes adquiridos. (…) (p. 6990).

Esta situación de convivencia de términos competencias básicas/clave se produce ya que la publicación de las *Recomendaciones sobre las competencias clave* se hace respetando los marcos jurídicos y los tiempos de cada uno de los Estados de la Unión Europea para adaptar sus sistemas educativos, y así, en España, las competencias clave pasaron a denominarse competencias básicas tanto en el Preámbulo de la LOE como en la LOMCE (Ministerio de Educación y Cultura,2013, p. 15). Pero estas diferencias tienen una carga de significado conceptual bastantes expresivas, puesto que lo clave se vincula a lo decisivo mientras que lo básico queda relegado a un menor valor dentro del sistema educativo:

> "El adjetivo 'clave' que se aplica a las competencias alude a desempeños que son determinantes para la adquisición de otros más complejos y que implican aprendizajes constantes y nuevas posibilidades de introducir creatividad e innovación en la resolución de problemas. Sin embargo, el adjetivo 'básicas' que se usaba junto a las tradicionales 'destrezas' representaba la concepción de que una vez adquiridas eran suficientes para el futuro. Por tanto, lo básico se entiende como algo mínimo y suficiente; y tiene un sentido estático, pedagógicamente hablando, mientras que el adjetivo 'clave', que ahora se prefiere aplicar a las competencias, adopta un sentido dinámico, pues implica que son desempeños necesarios – aunque no suficientes– para el desarrollo

> futuro de nuevos desempeños en la compleja sociedad del siglo XXI". (Valle, 2021, p. 9).

Ante estas dos propuestas (clave/básicas) vigentes en las normativas de los planes de educación españoles, si en FP se apuesta por trabajar las *competencias personales y sociales* como describe el *apartado b) del Artículo 9 Estructura de los títulos de formación profesional y de los cursos de especialización* donde se indica que las disposiciones que desarrollen los títulos de FP deben incorporar de manera obligatoria: "b) Perfil profesional. Competencia general, competencias profesionales, personales y sociales. (…)" (Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, 2011, p. 86770) en el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, el o la docente deberá desarrollar sus propias estrategias tomando como referencia las Competencias Básicas, para lograr que las y los discentes alcancen las habilidades personales necesarias para su próxima incorporación al mercado laboral.

En concreto, para el propósito de trabajar las *Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica*, el introducir una perspectiva de género en la educación a través de diferentes herramientas feministas puede ayudar a las y los estudiantes a comprender cómo influye la masculinidad hegemónica en el desarrollo de su personalidad. Estas herramientas sirven entre otras cosas para aprender a cuestionar dónde quedan los cuidados y su importancia, a no fomentar un modelo competitivo en la educación, sino de empatía, de relaciones igualitarias y democráticas entre los compañeros y compañeras de clase.

Así la propuesta de Clarembeaux "ver, analizar y realizar películas" (2010, p. 26) para una mejor educación audiovisual, necesariamente debe incorporarse en las metodologías de aprendizaje de FP para que los estudiantes puedan desarrollar tanto el pensamiento convergente como el divergente. Partiendo del análisis de una narración ya creada (en esta propuesta será el documental *Las Maestras de la República*), puede estudiarse el contenido formal: planos, escenas, secuencias, composición o narrativas tomando como ejemplo una obra dirigida por una mujer que narra la historia de unas maestras, de modo que se estudie con referentes femeninos como ejemplo de emancipación y así ampliar

los marcos de referencia tradicionalmente trabajados con las obras de autores clásicos que por privilegios sociales son varones, blancos y de mediana edad.

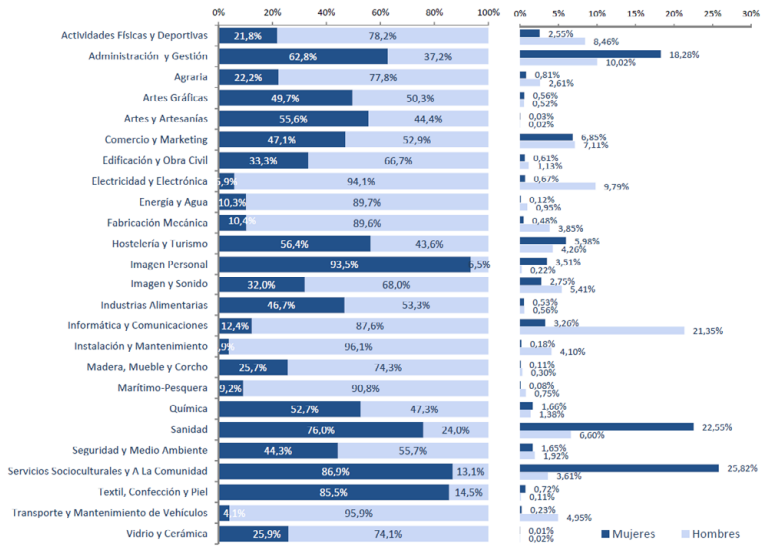
> "Si desarrollamos unos contenidos que silencian la situación de las mujeres tanto a nivel local como a escala planetaria, si desarrollamos nuestras prácticas en instituciones androcéntricas que trabajan con un curriculum androcéntrico y eurocéntrico, ¿no estamos contribuyendo con nuestro trabajo a perpetuar esas desigualdades y a atrapar a las mujeres entre el techo de cristal y el suelo pegajoso". (Fueyo y Fernández, 2021, p. 26).

Como pone de manifiesto el informe "Igualdad de género: A 25 años de Beijing, los derechos de las mujeres bajo la lupa" (Sección de Investigación y Datos de ONU Mujeres, 2020, p. 4) queda mucho trabajo por hacer en igualdad de género:

- En el campo de la política, 1 de cada 4 escaños de los parlamentos nacionales son ocupados por mujeres.
- Las mujeres de entre 24 y 34 años tienen un 25% más de probabilidad que los hombres de vivir en pobreza extrema.
- En promedio, las mujeres realizan el triple de trabajo doméstico y de cuidados no remunerados que los hombres.

Así en el ámbito de la FP es vital la incorporación de herramientas feministas, como, por ejemplo, el documental que trata nuestra investigación ya que en estos ciclos la brecha de género sigue siendo una problemática estructural. Se observa claramente en el Gráfico 1 que hay una segregación ocupacional de género, en la que las mujeres dominan en mayor porcentaje aquellas áreas que tienen relación con el sector terciario y de atención de cara al público, pero apenas intervienen en aquellas que tienen que ver con el sector tecnológico y de las comunicaciones. Esta simple observación de las cuotas de ocupación da pistas de la problemática de la desigualdad, de que hay una segregación ocupacional de género y que son necesarias herramientas feministas para combatir este tipo de situaciones.

GRÁFICO 1. *Porcentaje y distribución de alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior por sexo y familia profesional. Curso 2019-20*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, https://bit.ly/3suEGWa

La LOMLOE recoge entre sus valores los principios de igualdad entre hombres y mujeres e "insta a las administraciones educativas a fomentar la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las STEAM y de las enseñanzas de FP con menor demanda femenina, así como la presencia de alumnado masculino en aquellos estudios en los que sean minoritarios" (Ministerio de Educación, 2021). Lo que busca la ley es mejorar por un lado los conocimientos e ideas preconcebidas por la ciudadanía de los itinerarios de formación profesional, a la par que contempla la "incorporación de nuevos contenidos". Es aquí, junto con la *medida h) del Artículo 12, Principios Generales*, que afirma que la ley buscará "promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género" (p. 122885) donde podemos ver una oportunidad para incorporar nuevas herramientas con perspectiva de género. No sólo este punto, sino que además en el *Artículo 18 de la ley, Organización,* en su punto 6 considera que se ha de "prestar especial atención a la igualdad de género" (p. 122887), es decir, que la aportación de recursos que incorporen una perspectiva feminista, como el documental

de *Las Maestras de la República*, está más que justificada y es necesaria.

Sin embargo, a pesar de contar con todo un marco jurídico que incide en la necesidad de incluir una perspectiva feminista, en las FP se perpetúan una serie de resistencias inerciales y activas en la incorporación de herramientas que posean un enfoque de género. Con resistencias inerciales o pasivas nos referimos a aquellas resistencias que tienen todo un bagaje administrativo detrás, como, por ejemplo, la reducción de los temarios, fijados para dar en un periodo de tiempo determinado, que no incluyen a autoras ni profesionales femeninas dentro de los contenidos, y que se justifica alegando faltas de tiempo y de la tardanza administrativa. Por otro lado, se encuentran las resistencias activas, que vienen ya dadas por parte del profesorado y por parte del alumnado. En el profesorado quedan patentes estas resistencias a la hora de fijar los contenidos del temario, en los propios claustros de profesores al no haber una formación continuada en materia feminista, en la falacia de que *el feminismo politiza la educación y que la educación no ha de estar politizada* … etc. En este último punto hemos de recalcar la construcción de la falacia. El feminismo claramente es político, pero a la vez es un movimiento que supera y transversaliza las ideologías políticas, tal y como las entendemos en el eje izquierda/derecha. Es por eso último, que es necesario incorporarlo a la educación, porque supera las ideologías políticas preestablecidas, en pro de una construcción transversal de la igualdad en la ciudadanía, en la construcción transversal de la igualdad entre hombres y mujeres.

A su vez, la cultura del profesorado, "sigue siendo fuertemente patriarcal" (Cortés, 2012, p. 118). Esto es altamente problemático y parte de la base estructural del neoliberalismo político, al presuponer que en la *Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género,* ya hay todo un corpus jurídico que protege a las mujeres y, por tanto, la igualdad real y efectiva se ha logrado y por ello no es necesaria una educación feminista.

Finalmente, como mencionamos anteriormente, podríamos encontrar resistencias estructurales tanto en el alumnado como en el profesorado. Esto es debido a que el Patriarcado es un sistema estructural que define

y condiciona las ideas de los individuos. Los alumnos y alumnas que cursan las FP tienen un camino de socialización previo, y en ocasiones ajenos a los valores feministas, ya sólo por una cuestión de reformulación educativa. A su vez, hemos de entender que el machismo se encuentra presente tanto en "la esfera pública como privada" (Del Águila, 2014, p. 451) siendo esta última vital en el proceso de formación social, pues la familia juega un papel muy importante.

Está claro por tanto que el conjunto del alumnado puede ser un agente activo que dificulte y oponga resistencia a la utilización de herramientas audiovisuales con perspectiva de género. Actualmente hay una titulación en materia de igualdad, la de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género. Sin embargo, esto prueba una vez más la necesidad de incorporar herramientas audiovisuales feministas. No puede ser que quede reducida la formación en igualdad a un ciclo específico, sino que todos han de incorporar estas herramientas si se quiere construir realmente una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres. Es por ello por lo que se ha de insistir más en la participación de los alumnos en talleres de formación de igualdad.

Por todo lo mencionado anteriormente, es fundamental que las técnicas y herramientas audiovisuales incorporen una perspectiva feminista, en pro de la construcción de una educación ciudadana basada en los valores y principios de la igualdad de género. A través de estas técnicas, incluyendo recursos como el documental de *Las Maestras de la República* se puede lograr un cambio de perspectiva en el alumnado, al incorporar estos valores de igualdad de una forma automática dentro de los temarios, como del propio profesorado. Si bien dentro del profesorado puede ser en un largo plazo, debido a los valores estructurales adoptados, es incluso una herramienta que puede ser empleada en la formación continuada de los profesores y profesoras, logrando de esa manera una asimilación de los valores feministas.

3.3 Análisis narrativo y visual del documental Las maestras de la República

Las maestras de la República es un documental dirigido por Pilar Pérez Solano ganador de un Goya en la categoría de Mejor Documental en el

año 2014. Está basado en el libro de Josefina Aldecoa *Historia de una Maestra* (1990) e incorpora la adaptación ficcional a una serie de entrevistas.

El objetivo de la narración es dar una visión completa que ayude a dignificar la escuela pública española y fomentar la igualdad de género. El documental aporta información fidedigna gracias a los historiadores entrevistados; y también añade parte de emocionalidad, gracias a las historias personales de familiares de maestros y maestras represaliados durante la Segunda República.

La premisa de la obra es reivindicar el papel fundamental que tiene la educación en la evolución social de un país. El filme busca informar, pero, sobre todo, convencer a los espectadores de la importancia de esta premisa. Se recurre a la guerra civil española como pretexto para hablar de un momento conflictivo más actual entre organización educativas y gobierno. Este documental se realiza en un momento en el que se desarrolla la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE),* denominada popularmente como "Ley Wert" y aprobada en el 2013 que tuvo numerosas críticas en redes sociales y una oposición moderada en periódicos (Berná, C., Pérez, L. P. y Arroyas, E., 2014).

Hay varios motivos recurrentes que dan unidad al documental a nivel narrativo y que, como se defiende en *La ley de la repetición* (Chion, 1989, p. 161) nos ayuda a instalar ciertas informaciones en el espectador y ciertos datos que ayudan a que la premisa quede clara. Estos conceptos reiterados a lo largo del documental son los valores de la escuela pública: igualdad, justicia y solidaridad; acompañados de conceptos como la valentía de las mujeres maestras, el amor que hay que poner en la enseñanza, los obstáculos a los que se enfrentan los maestros y la necesidad de una escuela pública laica. Estas ideas repetidas ayudan al espectador a ver una parte de realidad, pero también animan a que esa realidad se pueda cambiar.

Como no existe narración sin personaje, la aparición de una maestra con estilismo de los años 30 en los primeros minutos de la película facilita la comprensión del texto. Por esta razón, es este personaje quien abre y cierra el documental como puede verse en las Figuras 1 y 2.

FIGURA 1. *Maestra entrando en la escuela*



Fuente: Fotograma del documental *Las Maestras de la República*

FIGURA 2. *Maestra saliendo de la escuela*



Fuente: Fotograma del documental *Las Maestras de la República*

Se utiliza un tipo de discurso narrativizado por parte del personaje ficcional, así como por parte de los historiadores. Este tipo de discurso resulta distante, por ello, es necesario complementar con un estilo directo por parte de los familiares de las maestras represaliadas para que el espectador pueda empatizar emocionalmente con la historia.

La parte ficcionada y la no ficcionada se relacionan gracias al montaje paralelo que permite crear relaciones de contenidos entre las diferentes líneas narrativas. Esto produce un mayor dinamismo y ayuda a establecer relaciones conceptuales de forma más fácil en el espectador. Además, para diferenciar ambas líneas narrativas, se utiliza un cierto cambio de iluminación cumpliendo una función dramática. En la parte ficcionada el color es más cálido, predominando los colores marrones, frente a la parte documental, con un color menos intenso.

Respecto a los códigos visuales, no existen grandes cambios de planos. La mayor parte de la narración se mantiene en planos medios y primeros planos largos que se reservan a los historiadores y familiares; y en la parte ficcional se entrelazan planos generales con planos más cercanos de la protagonista para empatizar más con ella. Tampoco hay una gran cantidad de movimientos de cámara, ya que, al ser un documental el ritmo tiende a ser más sosegado visualmente.

La narración comienza con la maestra entrando en una escuela. En un plano general destaca una escalera con dos brazos. La maestra queda empequeñecida en este plano. El título del documental se superpone a esta imagen de división de escalera. La *voz en off* de la maestra nos ayudará a entender la importancia de esta imagen con este concepto: el principio de la República fue el día que maestros y maestras retiraron "el tabique de madera que separaba niños y niñas". Por lo tanto, este plano es muy potente narrativamente, ya que, esta escalera representa el pasado, con una bifurcación (por un brazo entraban los niños y, por otro brazo, entraban niñas); y también el nuevo presente, donde niños y niñas podrán subir por cualquier brazo indistintamente. Además, este plano general es muy relevante conceptualmente porque en España en el momento de la difusión de este documental la *Ley Wert* aprobaba las subvenciones a los colegios que separaban por sexo. Una idea defendida por organizaciones católicas, que se plantea antes de la República, como nos cuenta el documental; y en democracia en el 2012.

***FIGURA 3**. Plano de las escaleras*



Fuente: Fotograma del documental *Las Maestras de la República*

La maestra es el hilo conductor de toda la trama, será la voz narrativa, que llevará al espectador a un contexto general, donde se explica el momento social gracias a las entrevistas con los historiadores; y terminará en la parte emocional, el clímax de la narración, con las historias personales de familiares (hijas e hijos y hermanas y hermanos) de maestras represaliadas. Las emociones más fuertes se dejan para el final, como es el caso de la historia personal de una de las protagonistas que cuenta cómo asesinan a sus padres por ser maestros y en su discurso es incapaz de reprimir las lágrimas. Por lo tanto, la estructura narrativa se mantiene según *La ley de progresión continua*[150] analizada por Chion en 1988.

Como en las narraciones de ficción, este documental también cuenta con antagonistas, protagonistas, peligros… La protagonista es la maestra y el antagonista de esta historia es principalmente la sociedad machista. La situación más difícil a la que se enfrenta la protagonista a nivel narrativo se engloba dentro de la lucha por la educación pública de calidad que implica gran variedad de obstáculos. El peligro inminente, que aparece en la mayoría de las narraciones de ficción, en este caso es muy poderoso porque es el peligro de que se acabe con la vida

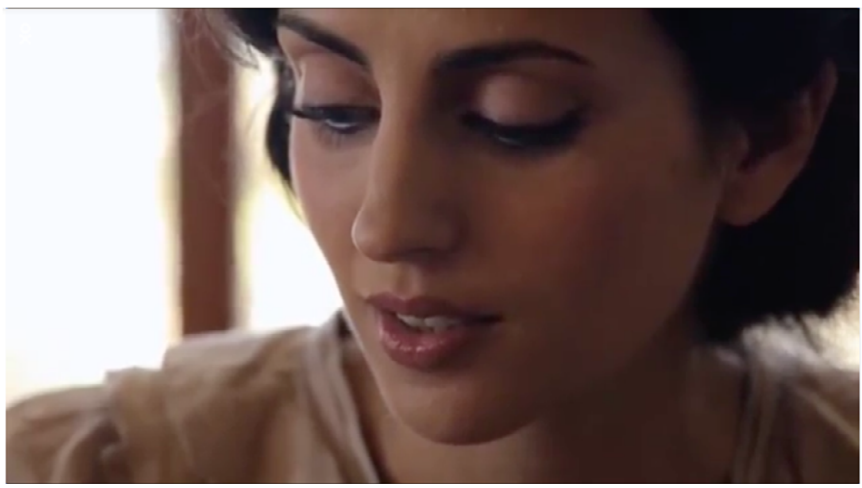
[150] "es aquella que quiere que la tensión dramática sea concebida para ir creciendo hasta el fin, hasta el clímax, luego que los acontecimientos más impresionantes y sobre todo las emociones más fuertes estén previstas, para el final de la película" (Chion, 1989, p. 43).

de los maestros de la República, como finalmente ocurre. Lo que mueve toda la narración es el conflicto entre la protagonista y el antagonista que se representa a través del conflicto social.

Para que el espectador pueda empatizar con el personaje principal se detallan cuáles son sus metas, sus valores, sus temores y sus intenciones. Todos estos conceptos los transmitirá la maestra, siempre en voz en off. Estos pensamientos son realmente notas que dejaron varios maestros de la República y que se engloban en un solo personaje para facilitar la narración.

El tiempo de la narración varía. Hay analepsis, que nos ayudan a completar datos que aportan los historiadores entrevistados. Estas figuras retóricas hacen que el ritmo sea más ágil y podamos empatizar mejor con la maestra, gracias también a los primeros planos que tenemos de ella.

FIGURA 4. *Primer plano de la maestra*



Fuente: Fotograma del documental *Las Maestras de la República*

Los entrevistados en su mayoría son historiadores y familiares de los maestros y maestras represaliados. Son 8 mujeres y 2 hombres. Cada uno de los ellos aparece en un escenario diferente para dar mayor ritmo visual. La mayoría de las entrevistas se enmarcan en espacios educativos como bibliotecas o despachos de universidad.

FIGURA 5. *Profesora Sara Ramos durante la entrevista*



Fuente: Fotograma del documental *Las Maestras de la República*

FIGURA 6. *Profesora Carmen Agulló durante la entrevista*



Fuente: Fotograma del documental *Las Maestras de la República*

El montaje permite que los discursos de cada entrevistado siempre se basen en imágenes recurso que apoyen lo que cuentan con evidencias. Bien sean, fotografías, vídeos de la época, revistas, cuadernos, anotaciones… Todo este material hace que el ritmo sea más ágil dentro de una narración con un montaje sintético más enfocado a la reflexión.

FIGURA 7. *Fotografías de escenas reales*



Fuente: Fotograma del documental *Las Maestras de la República*

La banda sonora es muy sutil y acompaña en los momentos más emocionales. Principalmente al final, cuando aparecen fotos fijas que homenajean a las maestras represaliadas durante la guerra civil española.

3.4 Los medios audiovisuales en educación

La peculiaridad de los estudios de FP frente a otras enseñanzas como la educación primaria o la secundaria es que las leyes que las regulan no contemplan horas específicas para abordar el trabajo de acción tutorial, lo que provoca que educar en *Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica* significa trabajar los valores sociales incorporados al conocimiento intelectual propio de cada currículo. Cascales y Gomariz (2021, p. 63) expresan en las conclusiones de su estudio sobre el trabajo en Acción Tutorial del profesorado de FP, la necesidad de que los currículos de estas enseñanzas incorporen un tiempo específico para trabajar estas competencias, debido a la dificultad manifiesta, no ya solo de vehicular los contenidos transversales si no de ajustar los proyectos en módulos con horarios consecutivos.

La ventaja de las formaciones de la rama de imagen y sonido es el uso normalizado de herramientas como el cine o las series a modo de apoyo ejemplarizante de los propios contenidos necesarios para las competencias académicas. Como pone de manifiesto Fesser (2019) "(…) son las películas un artefacto de comunicación insuperable. El lenguaje que utilizan, el audiovisual, que engloba a todos los demás y es plenamente universal, es la herramienta más potente del mundo moderno para informar, emocionar, contrastar, hacer reflexionar, inspirar, transmitir conocimiento, compartir, unir y, en definitiva, educar" (p. 30). Esta

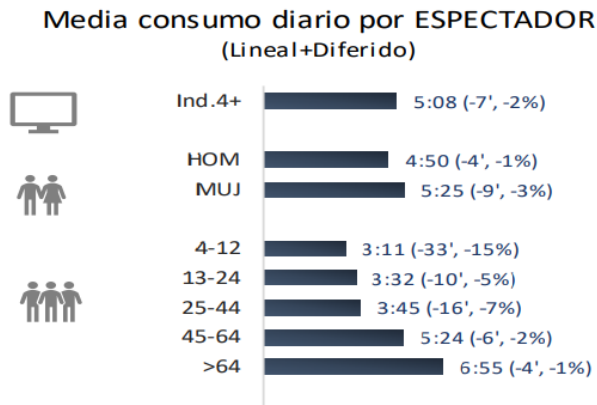
bondad inherente a los estudios de audiovisuales ayuda a complementar actividades prácticas más creativas que permiten al alumnado potenciar tanto el modo del pensamiento del hemisferio izquierdo (pensamiento abstracto) como el del hemisferio derecho (pensamiento concreto) ya que "El cine ofrece la oportunidad de aprender de forma amena, ayuda a pensar y a sentir, consolidando conocimientos y generando actitudes" (Fernández, 2014, p. 69).

El cine como "manifestación sociocultural" (Cruz y Parra, 2017, p. 608) muestra como discurren las sociedades de cada momento bajo la perspectiva de la mirada que crea y de la mirada que observa. Se debe prestar atención a que las producciones audiovisuales no son ajenas a las ideologías, ni de quienes dirigen o escriben el guion, ni de las empresas que apoyan y financian estas producciones. Por lo tanto, el reto es "educar la mirada, dotarla de herramientas y conocimiento para poder tener un acercamiento crítico y reflexivo a las películas" (Dolera, 2019, p. 38), lo que González-Sicilia (2017, p. 239) plantea en su análisis de la transmisión de los valores en educación usando el cine como herramienta apuntando que "enseñar a ver el cine nos parece de gran importancia para todos aquellos que vivimos en una sociedad audiovisual, en la que la interpretación de los discursos ha de hacerse no solo con lo que se dice, sino también con la manera en la que se dice" puesto que una obra audiovisual debe entenderse como un todo compuesto de elementos epistémicos y de recursos dramáticos.

Según el estudio de Barlovento Comunicación (2021, p. 5), como se puede comprobar en el Gráfico 2, el consumo medio de televisión en la franja de edad 13-24 (tramo en el que se sitúan la mayoría los estudiantes de FP) supone una importante dedicación de tiempo, superando las 3 horas diarias. A este consumo de televisión hay que sumarle el periodo dedicado a los videojuegos y los videos y mensajes de las plataformas online. En *El cine como herramienta de formación en el aula* (Cruz y Parra, 2017, p. 596) las autoras recuerdan que el ser humano aprende a base de imitar, y que todas esas horas de acceso a universos conformados por imágenes constituyen parte de la actual educación emocional que reciben las nuevas generaciones que obtienen una

formación en el lenguaje audiovisual desde temprana edad a la par que adquieren el resto de las competencias para comunicarse.

GRÁFICO 2. *Análisis de audiencias en televisión de julio, 2021*



Fuente: Informe de Barlovento Comunicación, https://bit.ly/2WalOzT

Estos consumos de productos audiovisuales y comunicaciones en red han provocado una transformación en los modelos de aprendizaje de las nuevas generaciones como puso de manifiesto la experiencia "Educación y Nuevas Tecnologías" (Jenkins, 2010. p. 1) en la que tras pedir a estudiantes de su clase que entrevistaran a los pares de su comunidad, concluye que para las materias que les causan mayor interés o les resultan importantes, los discentes recurren a fuentes ajenas a la escuela para adquirir o ampliar ese conocimiento. Así, estos cambios en el estudio deben ir acompañados de la evolución de los paradigmas educativos que permitan que el alumnado adquiera las habilidades de las competencias básicas que van a incorporar a su manera de aprender a lo largo de la vida y que le habilitarán en el mercado laboral sin importar cómo evolucione la tecnología o el contexto en el que se desarrollen.

4. CONCLUSIONES

A la hora diseñar las programaciones de los módulos en los ciclos de FP de la rama de imagen y sonido, hay que tener en cuenta, al plantear las metodologías que acompañan el contenido teórico en el aula, adecuar el uso de los medios audiovisuales para el desarrollo de las

Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica. Es de especial relevancia en la formación audiovisual puesto que el cine es el texto que se usa con más frecuencia para acompañar las explicaciones teóricas, por lo que del mismo modo que se cuida la elección de una bibliografía rigurosa y acorde a los valores éticos y sociales, debe prestarse atención a la selección de la filmografía que se elige para acercar los conocimientos conceptuales más complejos en el aula.

Resulta pertinente, por no decir fundamental, considerar en esta utilización del cine el objetivo de que el alumnado logre un razonamiento que incorpore los valores sociales y la perspectiva de género en el aprendizaje de sus Competencias Profesionales. Se deben trazar estrategias que permitan a las y los estudiantes codificar el aprendizaje que recibe en el centro educativo, y que le ayuden a interpretar el resto de las fuentes no académicas a las que se expone de manera consciente cuando emprenden una investigación, y de manera inconsciente cuando reciben mensajes en las plataformas de juegos o de mensajería online.

Queda reflejada en esta investigación la necesidad de incorporar herramientas feministas en la educación, en concreto en el ámbito de los estudios de FP. A través de estas herramientas es posible introducir nuevos elementos y valores ciudadanos que fomenten la construcción y educación de una sociedad cada vez más igualitaria. Para ello, puede transferirse el análisis narrativo y visual del documental *Las Maestras de la República* a los contenidos de los módulos que trabajen la toma de imagen, la toma fotográfica, la planificación de la realización en cine y vídeo o el guion.

Un filme como el que se propone aquí nos invita a la reflexión en valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia o la solidaridad y presenta ideales y aspiraciones relacionadas con las *Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica* que el alumnado debe adquirir. Trabajar con esta película impulsará patrones de convivencia con modelos de comportamiento replicables más allá de los espacios de la escuela, que generen debate y reflexión y fomenten el análisis crítico sobre nuestras actuaciones, así como de los valores y contravalores de los mensajes visuales que recibimos. Es un gran recurso

formativo e informativo con el que abarcar las dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y sociales; que transmite contenidos históricos y culturales, y valores sociales.

5. REFERENCIAS

Astiz, M.F. (2021). Política de género en la educación superior latinoamericana. Los desafíos que enfrentan las profesoras. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, *5*(1).

Barlovento Comunicación. (julio de 2021). *Análisis Audiencias TV | JULIO 2021.* Obtenido de Barlovento Comunicación: https://bit.ly/3gnaEz1.

Berná, C., Pérez, L. P. y Arroyas, E. (2014). Twitter y la prensa, dos relatos sobre la 'ley Wert'. Historia y Comunicación Social. 19. 689-704. 10.5209/rev_HICS.2014.v19.45062.

Bonilla, J., Loscertales, F. y Páez, M. (2012). Educación en valores a través del cine (Un método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación(*41), 117-131.

Camuñas, A. M. (2017). El cine en la escuela. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 17-24.

Cascales, A., y Gomariz, M. Á. (2021). Acción Tutorial en Formación Profesional: perspectiva del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2).

Chion, M. (1989). *Como se escribe un guion.* (2ª ed.). Madrid: Cátedra.

Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine, memoria y patriotismo. *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación*, 25-32.

Cortés, F. P., Cepeda, M. E. A., y Kral, K. K. (2012). Debate y resistencias ante la perspectiva de género en el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Crónica de una experiencia. *GénEr♀♂ s*, *19*(11), 109-122.

Cruz, Y., y Parra, C. (2017). EL CINE COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN EN EL AULA. En R. Zapata, *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales:Nuevos espacios de intervención* (p. 995). Almería: edual.

Del Águila, A. (2014). Carole Pateman y la crítica feminista a la teoría clásica de la democracia (Locke y Rousseau). Revista Estudos Feministas, 22 (2), 449-464.

Dolera, L. (2019). Cine y educación. *Academia. La revista del cine español*, 107.

Fernández, C. I. (2014). El cine como recurso metodológico de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones universitarias del ámbito de las ciencias sociales. *Aularia: Revista Digital de Comunicación,, 3*(2), 67-72.

Fesser, J. (2019). Cine y educación. *Academia. La revista del cine español.*, 107.

Francisco, A. (2009). Compromiso ético en la sociedad de la información. *RES, Revista de Educación Social*(10). Recuperado el 16 de 08 de 2021, de https://bit.ly/2Wfn2tw.

Fueyo, A., y Fernández de Castro, I. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cina: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado REIFOP,* 15 (2)., 123-130.

García-Raffi, J., y Lerma, B. (2013). Cine y Educación. *Archivo de arte valenciano*(94), 381-392.

González-Sicilia, M. (2017). Recensiones. *Pixel-Bit.Revista de Medios y Educación*(50).

Jenjins, H. (2010). Educación y Nuevas Tecnologías Conferencia inaugural. *VI Foro Latinoamericano de Educación- Bs As 2010* (pág. 17). Fundación Santillana. Recuperado el 16 de 08 de 2021, de https://bit.ly/3kctNVn.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, BOE núm. 313 § 21760 (2004).

Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, BOE núm. 38 § 2493 (2007).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340 § 17264 (2020).

Libedinsky, M. (2013). Cine de ficción, cine documental y propuestas de enseñanza. *Congreso Nacional de Educación Tecnológica* (pág. 15). Oberá: Universidad Nacional de Misiones. Recuperado el 20 de 09 de 2020, de https://bit.ly/3zbYIHz.

Lorente, P. (2011). Literatura universal y cine. Apuntes para un uso razonado del cine en las aulas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 18. Recuperado el 14 de 08 de 2021, de https://bit.ly/2W7R7vD.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Competencias Básicas*. Recuperado el 16 de 08 de 2021, de TodoFP.es: https://bit.ly/3jRDaJX.

Ministerio de Educación y Cultura. (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Recuperado el 13 de 08 de 2021, de https://bit.ly/3D5DMEx.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *La LOMLOE, un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación* . Recuperado el 16 de 08 de 2021, de educacionyfp.gob.es: https://bit.ly/3mnkDYM.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte], por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25 § 1 (2015).

Pac, D., y García, N. (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico. *Revista Internacional de Organizaciones*(10). Obtenido de http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio

Pereira, M. C., Solé, J., y Valero, L. F. (2010). Babel: Cine y comunicación en un mundo globalizado. *Polis: Revista Latinoamericana, 9*(26), 109-132. Recuperado el 14 de 08 de 2021, de https://bit.ly/2WhvZmh.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio (Ministerio de Educación y Formación Profesional], por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, BOE núm. 180 § 1 (2011).

Sección de Investigación y Datos de ONU Mujeres. (2020). *Igualdad de género: A 25 años de Beijing, los derechos de las mujeres bajo la lupa.* Kelly, Annie; Johnson, Tina.

Svensson, V. (2013). Relaciones entre cine, literatura y educación. *Pilquen*.

Valle, J. (13 de 08 de 2021). *Las competencias clave: De las corrientes Europeas a la práctica docente en las aulas.* Obtenido de Cursos tutorizados en línea: https://bit.ly/3sFlipO.

TALLER DE ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA PUBLICIDAD GRÁFICA POR EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MIRIAM MACIAS SANTOS
Universidad de Córdoba

ROSARIO LUNA CRESPO
Universidad de Córdoba

FLORA RACIONERO SILES
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Al plantearnos el Proyecto de Innovación Docente sobre la alfabetización visual de la publicidad con alumnado de Secundaria, tuvimos que ser conscientes de que, en la sociedad actual, los medios de comunicación e información han adquirido una importancia desconocida en relación con épocas pasadas. La comunicación humana, y en especial aquella que tiene fines publicitarios, implica el deseo de convencer y mover al receptor hacia determinados comportamientos, por lo que es mucho más que un proceso de transmisión de información donde la persuasión desempeña un papel esencial en este proceso.

Vivimos en un cambio de época (Castells, 2005; Pérez Gómez, 2012), en un escenario versátil, incierto y flexible que debemos comprender, por lo que se ha intentado definir una serie de enfoques y denominaciones: sociedad del conocimiento, sociedad de la comunicación, sociedad de la información, sociedad del aprendizaje, sociedad de los saberes compartidos, sociedad red, etc. (Torres del Castillo, 2005). Por su parte, Gimeno Sacristán (2005) señala que todas ellas comparten un eje básico: el acceso, el dominio, el procesamiento y la creación de la información como elementos clave en la inserción o exclusión del sujeto en el contexto actual y en el aprendizaje a lo largo de la vida.

De este modo, y trasladándonos a uno de los objetivos buscados en el proyecto, conviene indicar que a partir del discurso publicitario se refuerzan las visiones y los estereotipos de género tan presentes en nuestra sociedad, ya que consiguen reproducir y mantener situaciones de discriminación entre mujeres y hombres. Esto lo podemos observar en el ámbito de la publicidad, en el que la comunicación integra diversas estrategias persuasivas que apelan tanto a elementos racionales como a elementos emocionales, por lo que, en ocasiones, se transgreden ciertos límites al entrar en la manipulación de las percepciones, ideas, sentimientos y emociones en los receptores.

Para favorecer, entonces, la deconstrucción de dichos estereotipos, creemos que la alfabetización visual desde un enfoque crítico es una herramienta fundamental en la transformación del modelo o modelo androcéntrico, fuertemente arraigado en nuestra sociedad.

1.1. PUBLICIDAD, IMAGEN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, los cambios que se producen en la sociedad del siglo veintiuno son tan acelerados que casi resulta imposible poder seguirlos para la mayoría de la población. Dentro de estas transformaciones, destacamos la enorme presencia de los medios audiovisuales que ha penetrado en todos los rincones de la vida cotidiana, no solo en la de los adultos, sino también en la de los adolescentes, puesto que desde que son pequeños se encuentran en contacto con gran número recursos electrónicos. Desde la perspectiva individual, los medios de comunicación inciden en el modo de percibir y de comprender la realidad, incidiendo tanto en los sentimientos y emociones como en la adquisición y desarrollo de determinadas actitudes y valores. Así pues, siguiendo las aportaciones de Islas (2010), queremos destacar que el desarrollo de los diferentes medios ha dado lugar a cambios sustanciales en el ser humano y en la cultura de las sociedades.

Además de los medios que podemos considerar como tradicionales (fotografía, prensa, radio, cine, televisión), también hemos de tener en cuenta a los ordenadores y teléfonos móviles, que, articulados por medio de internet, han logrado modificar gran parte de los hábitos, actitudes y valores de niños, jóvenes y mayores. Es por ello por lo que:

> "En un entorno social y cultural en el que un alto porcentaje de comunicaciones son mediadas, como consecuencia de la eclosión de las tecnologías de la información y la comunicación y de la aparición de nuevas prácticas comunicativas, la educación mediática es más necesaria que nunca". (Ferrés, 2013, p. 89).

De este modo, el hogar, la familia, el ocio, el trabajo, así como las relaciones interpersonales o los contextos habituales en los que se mueven los adolescentes, como son los centros educativos, atraviesan cambios significativos a los que muchas veces no se sabe dar una respuesta a los mismos, puesto que una parte de la población no se encuentra preparada para ello. Por otro lado, el contacto que se tiene con las nuevas tecnologías de la información y del ocio es de tipo instrumental, por lo que, en el mejor de los casos, lo que se sabe de ellas tiene que ver con sus usos y sus aplicaciones cotidianas. Sin embargo, se desconocen los lenguajes y los discursos generados a través de las imágenes y los textos propios de las narraciones gráficas y audiovisuales.

En la actualidad, a la población y, de modo significativo a los adolescentes, se les bombardean con mensajes con una alta carga ideológica, subordinándoles a un poder invisible y difuso que es el que determina las estrategias y los valores que deben transmitirse a través de mensajes cuidadosamente planificados. Además, "estamos viviendo una época en que la diferencia de los productos y servicios de consumo se produce, no por las características de estos, sino por factores psicológicos" (Rodrigo, 2008, p.13).

Lo indicado conduce a que la manipulación sea fácil de lograr, puesto que solamente ese reducido grupo de personas bien formadas y alfabetizadas en los lenguajes visuales y mediáticos, junto a las nuevas tecnologías, será el que tenga unos instrumentos cognitivos que permitan la capacidad de reflexión y descodificación de los contenidos de los múltiples mensajes que recibe (Bassat, 2006; Brown, 1992; Heller, 2004; Meggs, 2000; Osuna, 2008; Sáinz, 2002).

1.2. IMÁGENES Y REALIDAD

Dentro del ámbito audiovisual, la imagen se convierte en un elemento fundamental de los mensajes que los diferentes medios ofrecen a la

población, por lo que es posible entender el mundo en el que vivimos gracias a las imágenes que, formando parte de los lenguajes icónicos o visuales, nos llegan cotidianamente.

A pesar de lo indicado, debemos tener en cuenta las enormes ventajas que ha supuesto la imagen para el desarrollo de la humanidad, desde que la fotografía, como imagen tecnológica, hiciera su presencia a mediados del siglo XIX, por lo que no conviene *a priori* cuestionarla, ni tampoco a los mensajes publicitarios que recibimos, puesto que sería un grave error.

Teniendo en consideración lo indicado, no debemos olvidar que existe una serie de problemas que pueden generarse por el uso irresponsable o por el desconocimiento de los distintos lenguajes, especialmente, el lenguaje visual o icónico. De igual modo, resulta necesario entender la influencia que ejercen en los distintos sectores de la población, especialmente, en aquellos que por su edad pueden ser claramente influenciables, como acontece con los chicos y chicas que se encuentran en la adolescencia. (Aguaded, 2006).

1.3. LA CONSTRUCCIÓN PUBLICITARIA DE LA IMAGEN MASCULINA Y LA FEMENINA

Tenemos que ser conscientes de que el fin último de la publicidad es la difusión y venta de los productos anunciados, por lo que se suelen reforzar los estereotipos sociales referidos al mundo masculino y el femenino con el fin de no molestar en las creencias y valores de los potenciales compradores.

Para ello, el lenguaje publicitario contiene un amplio repertorio de recursos persuasivos que, una vez utilizados en las campañas publicitarias, transforma en significados connotativos parte de los mensajes comerciales, al tiempo que las cualidades o valores que se derivan de esos mensajes se transfieren al producto anunciado como si fueran cualidades propias del objeto publicitado. Así, el publicista buscará aquellos términos lingüísticos o valores connotados de la expresión gestual de los protagonistas que aludan a las cualidades que se aproximen a la idea global que se quiere transmitir: alegría, frescor, dulzura, jovialidad,

etc., si va dirigido al sector femenino; o densidad, fortaleza, seriedad, firmeza, etc., si lo hace al masculino. Nos encontramos, pues, en la identificación y diferenciación de un producto a través de los supuestos valores que pertenecen a un género u otro. (Sáinz, 2002).

Hemos de ser conscientes, Por ejemplo, que la autoridad y el poder son cualidades que han marcado la diferencia entre los mundos masculino y femenino, ya que son valores que histórica y culturalmente han sido atribuidos al hombre y ejercidos en los ámbitos familiar, social y laboral. Lamentablemente, y a pesar de los cambios y avances que se han producido hacia una mayor igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, se siguen manteniendo esos valores como características esencialmente masculinas.

Así pues, el hecho de adjudicarse de forma inequívoca un conjunto de valores a cada uno de los sexos nos muestra una visión estereotipada de los mismos, puesto que implica una separación de roles, responsabilidades y trabajos diferenciados, de manera que finalmente conduce a que no haya complementariedad, sino subordinación de un género con respecto al otro.

Una de las reivindicaciones que se ha llevado a cabo en los últimos tiempos es la de lograr que la mujer sea un ser autónomo con capacidad para decidir por sí misma lo que desea hacer de su propia vida, es decir, una lucha contra la idea de sumisión y dependencia con respecto al hombre. Sin embargo, si nos fijamos detenidamente, la publicidad solo considera a la mujer como sujeto autónomo en su posición de consumidora, puesto que, aunque no tuviera capacidad económica propia, sabe que una de las funciones asignadas a la mujer es la de comprar (Peña-Marín y Fabretti, 1990).

Por otro lado, según el mundo simbólico y persuasivo de la publicidad, la juventud, la belleza y la seducción son los atributos más apreciados de la mujer, por lo que es difícil encontrar una figura femenina en los anuncios que no posea estas cualidades, excepto si se quiere proponerla como la antítesis de lo que se anuncia. Curiosamente, a partir de los treinta años, aproximadamente, la mujer se vuelve “invisible” (Correa, Guzmán y Aguaded, 2000) como protagonista de los mensajes

publicitarios, puesto que se supone que a medida que crece va perdiendo su juventud, uno de los grandes atributos femeninos de la persuasión publicitaria. No obstante, reaparece hacia los sesenta, sea en la función de "abuelita" o para anunciar productos o servicios para la tercera edad.

Por otro lado, sobre la mujer siguen recayendo las funciones asistenciales, especialmente en el seno de la familia. Bien es cierto que la imagen publicitaria ha incorporado al varón en este ámbito, pero de un modo un tanto secundario y como refuerzo de unas funciones que culturalmente se le asigna al género femenino.

Debido a las grandes transformaciones ocurridas en las últimas décadas, pudiera pensarse que estos estereotipos están ya bastante superados en nuestra sociedad; sin embargo, si uno se asoma al mundo publicitario podrá comprobar cómo perviven y aparecen con bastante frecuencia en las campañas publicitarias, lo que hace necesario investigar cómo se perciben los modelos masculinos y femeninos actuales para, posteriormente, abrir debate con los adolescentes para que críticamente reflexionen y cuestionen esos estereotipos que han integrado en sus esquemas mentales sin ser conscientes de ello.

1.3.1 Publicidad y estereotipos de género

Como nos explica Díaz Aguado (2003), uno de los modelos sociales más arraigados en nuestra cultura, y que determina la construcción de la identidad personal y social, es el modelo androcéntrico, definido por Varela (2005) como aquel que "considera al hombre como medida de todas las cosas" (p. 175). El androcentrismo supone, pues, una mirada deformada de la realidad, teniendo graves consecuencias en nuestra vida cotidiana (Varela, 2005).

La pervivencia del androcentrismo en nuestros días se sustenta en procesos de socialización diferenciados de género, ya que se nos presenta una visión del mundo y de los valores dividida en dos espacios, normalmente, definidos "por oposición" el uno al otro: el masculino y el femenino (Díaz Aguado, 2003). A su vez, estos dos mundos aparecen atravesados por pensamientos y actitudes sexistas que mantienen en

situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino (Varela, 2005).

Hemos de entender que los procesos de socialización de género tienen lugar en escenarios diversos -educativo, laboral, político, económico-, a partir de medios y estrategias de diferente naturaleza, dando lugar a la aparición de los estereotipos de género, de modo que Castillo y Montes (2014) los definen como un "conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura o grupo acerca de los atributos o características que posee cada género" (p. 1044). De este modo, los estereotipos de género creados en el seno de una cultura patriarcal ajustan el comportamiento de hombres y mujeres alrededor de un "deber ser genérico" (Villarreal, 2001).

Pasando al ámbito educativo, tenemos que indicar que los medios audiovisuales poseen un gran potencial persuasivo en la adolescencia y, por consiguiente, suponen una vía de transmisión y consolidación de estereotipos sexistas. Coincidimos, pues, con Peinado y García (2015) al afirmar que las y los adolescentes, ya "nativos digitales", no tienen dificultades para consumir los estímulos procedentes de estos medios, y, en concreto, de la publicidad. En consecuencia, nos preocupa la manera en que los consumen y el modo en que la información recibida por ellos la incorporan en la construcción de su identidad personal y social.

Y es que, tal como apunta Espín (2006), mediante la observación, el aprendizaje y la socialización, las creencias mantenidas en torno a los sexos llegan a convertirse en realidades diferenciadas y en modelos sociales por los que se rigen mujeres y hombres. En este sentido, la difusión de los roles sociales de la publicidad puede contribuir a mantener los estereotipos sexistas; o, por el contrario, a romperlos si esa publicidad aborda críticamente los papeles asignados a los géneros masculino y femenino.

Estudios recientes sobre la influencia que ejercen los estereotipos de género en medios audiovisuales sobre adolescentes y jóvenes muestran que, a pesar de haberse producido una transformación en la naturaleza de dichos estereotipos, aún prevalecen aquellos que contribuyen a perpetuar los roles masculinos y femeninos desde un enfoque

androcéntrico, es decir, en una relación de dependencia y desigualdad entre mujeres y hombres (Castillo, 2015; Castillo y Montes, 2014 y Peinado y García, 2015).

1.4. PUBLICIDAD Y ADOLESCENTES

La publicidad, como fenómeno social, identifica previamente las necesidades, actitudes, valores y comportamientos de los adolescentes con el fin de vincularlos a los productos y marcas con los cuales trabajan. De alguna manera, la publicidad cumple una función de prospectiva social, anticipadora de las necesidades, gustos y valores, así como de las nuevas tendencias sociales adolescentes, presentándoles productos y servicios mediante los cuales satisfacer sus deseos más ocultos, sea a través de la moda, el ocio y el consumo, aspectos que han llegado a formar parte del mundo en el que se mueven en la actualidad.

Así pues, se acude a la persuasión de tipo emocional con el fin de seducirlos y predecir nuevos estilos, nuevos modelos masculinos y femeninos, sin salirse de los estereotipos socialmente establecidos. Para los adolescentes de hoy en día, el hedonismo, el consumo, el acceso a las nuevas tecnologías, etc., hacen que pronto la idea de libertad y de decisión adquieran gran relevancia para conducir sus propias vidas, ya que, como apunta Eguizábal (2004):

> La publicidad se está convirtiendo en un agente social, contribuyendo al proceso de socialización y presentando su sistema y técnicas persuasivas, bien construidas y cada vez más bellas, a otros agentes sociales, como las familias y la escuela, cuya función principal consiste en la educación y formación (p. 98).

A pesar de la actual crisis económica, los adolescentes y los jóvenes, aunque carezcan de recursos económicos personales, configuran un sector social a tener en cuenta por las marcas comerciales, puesto que las familias se encuentran detrás de ellos para satisfacer sus deseos de crearse una identidad que, en gran medida, y tal como apuntamos, está formada a partir de los modelos masculino y femenino publicitarios, lo que conlleva que haya una publicidad específica dirigida a este sector que las distintas marcas comerciales no olvidan.

Podemos ver, tal como apunta Ibáñez (2002), que la publicidad dirigida a los jóvenes se caracteriza por los siguientes rasgos: a) Disfrutar de la vida y no perder la capacidad de diversión; b) Plantear la búsqueda de sensaciones y emociones, muy ligadas a la rebeldía y la libertad; c) Reinterpretación y actualización de los valores tradicionales en consonancia con los mayores niveles de autonomía que tienen en el día a día; d) Potenciación del hedonismo, por lo que, en las campañas publicitarias dirigidas a ellos, las escenas de placer y diversión son constantes; e) Importancia de la inmediatez y el éxito rápido, lo que conlleva no pensar en un futuro cargado de responsabilidades e incertidumbres, ubicando simbólicamente a los adolescentes en un presente sin problemas; f) Las campañas publicitarias los muestran con otros de sus edades, tendiendo hacia una canalización grupal y jugando con la identificación y el sentido de pertenencia y g) La competitividad está muy presente en las estrategias publicitarias dirigidas a este sector, que se suele lograr con la identificación con los modelos triunfadores que se les muestran en los mensajes publicitarios.

Por último, la publicidad dirigida a los adolescentes y los jóvenes logra crear necesidades donde no las hay, impulsando un consumo basado en la imitación, la presión social y la diferenciación estereotipada de los géneros masculino y femenino, lo que conlleva que asuman esos modelos como referentes al considerarlos como los ideales a imitar.

1.4.1 La Publicidad gráfica en el ámbito Educativo

Cada vez se hace más patente que la publicidad afecta de modo singular a los sectores más jóvenes, debido a la gran seducción que ejercen sobre ellos las nuevas tecnologías y los fenómenos asociados a los avances tecnológicos. La *cultura de la imagen* y, en este caso, la *cultura de la publicidad* (Baños González, 2001) genera un conjunto de hábitos y actitudes homogeneizados, especialmente, entre adolescentes y jóvenes, por lo que resulta necesario conocerla y abordarla desde el ámbito educativo (Racionero y Olivares, 2012).

A pesar de que, según nos explican Muela y Baladrón (2010), los jóvenes y adolescentes de hoy poseen mayores niveles de formación y son más críticos ante los mensajes publicitarios que generaciones

anteriores, no reconocen la influencia de la publicidad en sus escalas de valores y en sus comportamientos. Les gusta sentirse autónomos e independientes, pero, al mismo tiempo, recurren a los mismos productos y marcas para lograr integrarse en sus grupos de iguales.

La necesaria alfabetización visual desde un enfoque crítico no solo se refiere a la población más joven, sino que, como afirma Sáinz (2002), se da la paradoja de que personas con una formación sólida, como pueden ser los docentes, poseen una *mirada ingenua* ante el mensaje icónico, es decir, no son capaces de descodificarlo en total dimensión, creyendo que lo percibido a través de la visión se corresponde, inequívocamente, con la realidad. Es ineludible, por tanto, una buena formación educativa en el campo visual para alcanzar una *mirada inteligente*.

Por otro lado, la contradicción en la que aún se mueve el sistema educativo ha sido destacada por los autores que han investigado acerca de la influencia que los mensajes publicitarios ejercen sobre los estudiantes. De este modo, Sáinz (2002) indica que esta disociación se sustenta, principalmente, en las contradicciones en las que se mueve la propia enseñanza: en ella predomina una formación basada en la expresión y la comunicación *verbales* por medio de la palabra hablada o escrita; mientras que en la sociedad de los medios de comunicación gráficos y electrónicos priman los mensajes icónicos y audiovisuales.

Por lo anteriormente expuesto, resulta preciso conocer cuáles son los problemas más significativos que plantea el discurso publicitario, inserto en los medios de comunicación, para trazar las líneas orientadoras de la enseñanza y de las indagaciones de la publicidad en el contexto educativo. Dentro de las dificultades con las que el profesorado suele tropezar, y relacionadas con el mundo publicitario, Sáinz (2002) destaca las siguientes:

a) En la publicidad confluyen distintos campos de conocimiento por lo que no se logra ubicar la enseñanza de la publicidad en la educación formal.

b) Una alternativa es abordarla en el ámbito del conocimiento transversal, dado que los anuncios son mensajes con una fuerte carga de valores (o contravalores) sociales.

c) Las publicaciones que abordan los contenidos o la pedagogía de la publicidad se enfocan desde el lenguaje icónico o desde el lenguaje verbal, por lo que es difícil encontrar propuestas integradoras de ambos lenguajes.

d) Se suele pecar de un exceso de *teoricismo* o de *pragmatismo*.

e) La improvisación es la nota predominante en las actividades relacionadas con el estudio de los mensajes publicitarios que se llevan a cabo en el aula: no se suelen encontrar actuaciones articuladas de manera estable.

2. OBJETIVOS

El trabajo que se presenta está orientado a desarrollar procesos de alfabetización visual crítica para la deconstrucción de estereotipos de género y fomentar modelos alternativos de lenguaje publicitario. Así pues, los objetivos se concretan en:

- Abordar la teoría de la publicidad y, de forma específica, las estrategias de publicidad subliminal, sexista y social.
- Conocer los estereotipos de género en la publicidad, posibilitando un análisis crítico.
- Adquirir estrategias y recursos para la construcción de mensajes publicitarios alternativos superando los estereotipos.

3. METODOLOGÍA

Sobre la metodología de trabajo, y refiriéndonos concretamente al aprovechamiento didáctico de la experiencia, digamos que esta se ha desarrollado con una orientación interdisciplinar, siguiendo el modelo de los Proyectos de Trabajo (Hernández Hernández, 1988):

- La metodología empleada en un aula-taller la consideramos, pues, como un formato que favorece la elaboración de propuestas creativas y motivadoras que sirven al alumnado para

potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo, la conciencia crítica, la expresión y la comunicación.

– Partiendo del ámbito de la Educación Plástica, pensamos que esa metodología aludida favorece modelos de aprendizaje que los avances de las neurociencias están demostrando como idóneos, caso de las inteligencias múltiples (Gardner, 2005, 2010; Morin & UNESCO, 2001), por lo que hay que llevar adelante un modelo educativo de enseñanza-aprendizaje donde se articulen los aprendizajes teóricos y prácticos desarrollados en un aula taller, al tiempo que la evaluación de los aprendizajes sea procesual y formativa.

– Por otra parte, el uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje nos obliga, dentro de la Educación Secundaria, a introducir estrategias para que los estudiantes adquieran conocimientos tecnológicos y desarrollen competencias de acceso a la información. También para evaluar ese aprendizaje con la finalidad de que sean capaces de crear conocimientos y las destrezas de difundirlos a través de la red o de otros espacios y canales (Gutiérrez Martín, 2003; Lankshear & Knobel, 2008).

3.1. CENTRO Y PARTICIPANTES

Para llevar adelante el proyecto, se seleccionó un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria ubicado en la ciudad de Córdoba. Se trata del IES Santa Rosa de Lima situado cerca del Guadalquivir y en el sur de la ciudad.

***TABLA 1**. Alumnado participante:*

PARTICIPANTES (100)	2ºESO	4ºESO
ALUMNOS	28	25
ALUMNAS	32	15

Fuente: elaboración propia

Para el proyecto se seleccionó el IES Santa Rosa de Lima de Córdoba ya que en este centro se había trabajado de forma previa la publicidad

en sus distintas modalidades. Su ejecución se llevó a cabo con la participación de profesores universitarios, colaboradores y docentes del propio instituto participante.

Cuando los miembros del equipo que llevó adelante el Proyecto de Innovación nos coordinamos para planificarlo, la experiencia previa de varios años de trabajo con el alumnado acerca de la publicidad y los estereotipos de género nos daba un conocimiento ajustado a la situación, ya que partíamos de experiencias en las que los estudiantes habían transformado la imagen publicitaria en diseños cartelísticos o en reinterpretaciones del anuncio original.

Una vez estructurado el proyecto, consideramos que el mejor aprendizaje se lograba por medio de la experiencia que el propio alumnado podría generar con sus trabajos de manera directa, por medio de las propias creaciones publicitarias.

La reflexión, junto al trabajo individual y colectivo, nos condujo a la idea inicial de conseguir un trabajo interdisciplinar en la modalidad de los Proyectos de Trabajo (Hernández Hernández, 1988-2008), dado que el proyecto educativo conjugaba una síntesis de diversas disciplinas: Arte, Psicología, Sociología, Didáctica y Educación Mediática.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LOS ANUNCIOS SELECCIONADOS

El esquema de trabajo que se les propuso a los alumnos y alumnas participantes fue el siguiente:

a. Se les presentó 8 anuncios publicitarios impresos en formato A4 protagonizados por figuras femeninas y/o masculinas. Cada grupo de trabajo, formado por cinco miembros, seleccionó el anuncio que más le gustaba, lo que condujo a que fueran 7 los elegidos.

b. Cada grupo debería imaginar que era un equipo de publicistas al que se le había encargado, por medios fotográficos, un anuncio alternativo, de modo que se debería invertir el género del personaje o personajes protagonistas del anuncio previo.

c. Además, debían crear el eslogan que acompañaría a la imagen del nuevo anuncio.

d. Se les sugirió que antes de realizar la fotografía analizasen detenidamente los planos y ángulos a tomar, así como la vestimenta, el contexto, y, especialmente, el gesto del o de la protagonista.

e. Para finalizar la experiencia, y con una finalidad pedagógica, cada grupo debía exponer el trabajo que había realizado, indicando el proceso seguido, desde el anuncio inicialmente seleccionado hasta la alternativa que había diseñado.

Para la comprensión del proceso seguido, pasamos a una descripción de los siete anuncios que habían seleccionado y trabajado los distintos grupos:

1. Anuncio de un detergente. Con protagonista femenina, en plano tres cuartos, cogiendo de una estantería un bote de una conocida marca de detergente. Eslogan: "Ahórrate las dudas. Merece la pena".

2. Anuncio de una lavadora. La protagonista femenina, en plano general, se encuentra apoyada en la pared y mirando a la lavadora. Eslogan: "Nueva lavadora Samsung. Sentirás estrenar ropa con cada lavado".

3. Anuncio de cocina. La protagonista femenina, en plano medio, es una mujer joven que, delante de una cocina, porta en sus manos un cuenco de cristal con verduras. Eslogan: "Si es Teka, sí".

4. Anuncio de motocicleta. El protagonista masculino, en plano general y ángulo picado, se encuentra subido en una moto corriendo en un rally de carreras. Eslogan: "El combate de los jefes".

5. Anuncio de ropa. El protagonista masculino, en plano general, está rodeado de dos chicas, que, a sus pies o sosteniéndolo por detrás, se muestran seducidas por él. Sin eslogan; solo incorpora el nombre de la marca.

6. Anuncio de maquinilla de afeitar. Tres famosos deportistas masculinos, en montaje fotográfico, portan en sus manos una maquinilla de afeitar. Eslogan: “Muestra al mundo hasta qué punto puedes ser un fenómeno”.

7. Anuncio de marca láctea. Se muestra a tres personajes, en plano medio, dentro de un laboratorio: dos son hombres, uno mayor mirando por un microscopio y otro, más joven, revisando datos; mientras una mujer de pie, detrás ambos, mira un bloc en el zócalo de una ventana. Eslogan: “Seguro que te sienta bien”.

3.3. RECURSOS UTILIZADOS

Los principales materiales en el proyecto utilizados son: anuncios publicitarios en formato digital, fotocopias tamaño A4 a color, cámaras fotográficas o de móviles, ordenadores y el material fungible del que disponía el grupo.

4. RESULTADOS

Con el fin de dar a conocer los valores que la publicidad transmite y observar cómo el alumnado los analiza y descodifica, presentamos un conjunto de imágenes para comprobar si sus respuestas concordaban con los estereotipos asignados a esos valores. Para ello, se les impartió una exposición teórica de las partes denotativa y connotativa de la publicidad, abriéndose un debate con los diferentes grupos, pasándose, posteriormente, a la descripción de las tareas.

Una vez acabado todo el proceso de presentación, observación y debates, se procedió a la creación de los anuncios alternativos por parte de los distintos grupos que se habían formado. Los aspectos más significativos de esos nuevos mensajes, nacidos de la capacidad creativa y crítica del alumnado, son los siguientes:

– De los anuncios que previamente se habían seleccionado, conviene indicar que fue el alumnado de 2º curso de ESO el que elaboró de manera completa anuncios alternativos, trabajando las imágenes y los eslóganes que las acompañan. Por

necesidades de tiempo, los estudiantes de 4º curso trabajaron de modo prioritario la reinterpretación de los eslóganes de los ocho anuncios.

– Las reinterpretaciones de los anuncios fueron elaboradas por grupos de alumnos, de alumnas y mixtos.

– Desde el punto de vista de la superación de los estereotipos de género, creemos de gran interés el hecho de que ofrecieran una imagen inclusiva e igualitaria del hombre y la mujer en sus reinterpretaciones.

– De igual modo, se pudo comprobar que el alumnado dominaba las formas básicas de las técnicas fotográficas y del diseño gráfico por ordenador, lo que conducía a anuncios alternativos de gran creatividad. Como ejemplo podría servir la reinterpretación de La Creación de Miguel Ángel que se encuentra en la Capilla Sixtina realizada por parte de un grupo de alumnos de segundo curso.

– Con respecto a los eslóganes, comprobamos que el lenguaje les ofrecía más dificultades para cambiar los modos publicitarios de comunicación verbal hacia un lenguaje más inclusivo que acompañara a las nuevas imágenes o a sus reinterpretaciones.

– Hay que reconocer que, en algunos trabajos realizados, permanecían, tanto en los alumnos como en las alumnas, los estereotipos de género, por lo que consideramos que la educación crítica y reflexiva en la igualdad es un proceso laborioso dado que en la adolescencia los estudiantes ya han asumido bastantes de los valores que se les atribuyen socialmente a los géneros masculino y femenino.

5. DISCUSIÓN

Para llevar adelante esta actividad se hizo necesaria la colaboración del profesorado del centro. En la misma participaron docentes de las áreas de Lengua, Educación Artística, Dibujo y Nuevas Tecnologías.

De manera concreta, el profesorado de Lengua llevó a cabo propuestas con el alumnado acerca de la manera de elaborar los textos o eslóganes del lenguaje publicitario. El esfuerzo fue intenso, ya que se juntaba el bajo nivel de expresión oral y escrita de algunos de los grupos con el fuerte arraigo de una visión estereotipada de los géneros de la mayoría del alumnado. Puesto que lo mismo ocurría con las clases de Plástica y Tecnología, el profesorado participante acordó que el taller sería evaluable como trabajo en las diferentes materias.

Por parte del centro, conviene apuntar que gracias al esfuerzo de los docentes logró reducir el absentismo de un número significativo del alumnado, pues había que enfrentarse, sobre todo en lo que respecta a las alumnas, a la idea de la necesidad de aprender y estudiar fuera de los programas establecidos de cada materia.

Por otro lado, la fuerte conciencia social del profesorado nos posibilitó el acceso a las aulas, al tiempo que intercambiar reflexiones de las situaciones en las que se encontraban los docentes, así como de la necesidad de medios, sobre todo, de formación permanente, bibliografía y materiales de apoyo.

6. CONCLUSIONES

Las experiencias desarrolladas en cuatro aulas de Educación Secundaria nos han conducido a unas conclusiones generales que pasamos a exponer:

- Podemos indicar que, dentro del ámbito audiovisual, la imagen se ha convertido en un elemento fundamental de los mensajes verboicónicos que desde los diferentes medios de comunicación llegan a la gente, por lo que, en cierta medida, es posible entender el mundo en el que vivimos gracias a las imágenes que han sido construidas.

– Sin embargo, a pesar de lo señalado, hay que considerar que existe una serie de problemas que pueden generarse por el uso irresponsable o el desconocimiento de los distintos lenguajes, caso del lenguaje icónico. De igual modo, es necesario conocer la influencia que la imagen ejerce en distintos sectores de la población, especialmente, en aquellos que por su edad pueden ser claramente influenciables, como es el que forman chicos y chicas adolescentes. (Aguaded, 2006).

– Uno de los problemas significativos es la influencia que ejercen los modelos masculinos y femeninos estandarizados, o, lo que es lo mismo, los estereotipos afianzados del hombre y la mujer, ya que si nos asomamos al mundo publicitario comprobaremos cómo perviven y seducen a partir de las muy planificadas campañas publicitarias.

– Estudios recientes sobre la influencia que ejercen los estereotipos de género mediáticos sobre los adolescentes nos muestran que, a pesar de haberse producido una transformación en la presentación de dichos estereotipos, aún prevalecen aquellos que contribuyen a perpetuar los roles masculinos y femeninos desde un enfoque androcéntrico, es decir, en una relación de dependencia y desigualdad entre hombres y mujeres (Castillo, 2015; Castillo y Montes, 2014 y Peinado y García, 2015).

– Por otra parte, tal como se ha apuntado, los estereotipos que presenta la publicidad están muy ligados a las aspiraciones, los deseos de afirmación, las necesidades de aceptación grupal y los hábitos de los adolescentes, ya que se busca vincularlos a las marcas con las cuales los publicistas trabajan.

– De esta manera, la publicidad cumple una función prospectiva social, anticipándose a las necesidades, gustos y valores, así como de las nuevas tendencias que marcan las modas para los adolescentes, proponiendo modelos con los cuales satisfacer sus deseos más ocultos. Serán, pues, la moda y los nuevos estereotipos de género los que les encaucen el ocio y sus deseos de consumo.

– Puesto que la publicidad trabaja con lenguajes persuasivos, en las campañas expresamente elaboradas para los adolescentes y los jóvenes logra crear necesidades simbólicas, basadas en la imitación y la identificación con los modelos masculinos y femeninos que protagonizan los mensajes publicitarios, lo que conlleva a que interioricen esos modelos como referentes al considerarlos como los ideales a imitar.

– A partir de la investigación llevada a cabo hemos podido comprobar que la publicidad transmite valores sociales diferentes dependiendo del sexo de los personajes que protagonizan los anuncios, lo que da lugar a que se refuercen los estereotipos de género en la mentalidad de los adolescentes, dado que se encuentran en un periodo del desarrollo en el que se están construyendo las identidades personales.

– Por último, la necesaria alfabetización visual, desde un enfoque crítico, no solo se refiere a la población más joven, sino que se da la paradoja de que personas con una formación sólida, caso de un sector del profesorado, poseen lo que Sáinz (2002) denomina una mirada ingenua ante el mensaje icónico. Se hace, pues, ineludible, una buena formación en los lenguajes visuales y publicitarios para conectar con una parte significativa de los intereses del alumnado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento va al alumnado y profesorado del Centro de Educación Secundaria Obligatoria IES Santa Rosa de Lima de Córdoba capital y al catedrático de la Universidad de Córdoba Aureliano Sáinz que nos orientó y aclaró a través de su gran conocimiento en los lenguajes visuales.

8. REFERENCIAS

Aguaded, J. I. (2006). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. GrupoPedagógico Andaluz 'Prensa y Educación'.

Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). Lectura de imágenes en la era digital. Edicionesde la Torre.

Atkins, D. (2005). El culto a las marcas. Robinbook.

Baños González, M. (2001). Creatividad y publicidad. UNED.

Bassat, Ll. (2006). El libro rojo de las marcas. Espasa.

Brown, J. A. C. (1992). Técnicas de persuasión. Alianza.

Castells, M. (2005). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. AlianzaEditorial.

Castillo, J. L. (2015). Análisis de los modelos masculino y femenino y sus estereotipos a travésde la imagen y del texto en la publicidad gráfica. Estudio de la interpretación por estudiantes de ESO. Córdoba: Universidad de Córdoba (tesis doctoral).

Castillo, R. y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. Anales dePsicología, 30 (3), pp. 1044-1060.

Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2005). Método cualitativos y cuantitativos de investigaciónevaluativa. Morata.

Correa, R., Guzmán, M. D. y Aguaded, I. (2000). La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios. Grupo Comunicar.

Díaz Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. Papeles del Psicólogo, 84. Recuperado de http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1053

Eguizábal. R. (2009). Historia de la publicidad. Eresma y Celeste.

Espín, J. V. (2006). El sexismo en la publicidad: su lectura crítica desde una educación para la equidad de género, en Rebollo, E. M. (coord.), Género e Interculturalidad: Educar para laIgualdad, pp. 57-84. Madrid: La Muralla.

Ferrés, J. (2013). La competencia mediática y emocional de los jóvenes. Revista de Estudios deJuventud, 101, pp. 89-101.

Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Morata.

Gardner, H. (2005). Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós.

Gardner, H. (2010). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.Paidós.

Garrido, M. (2007). Estereotipos de género en publicidad. La creatividad en la encrucijadasociológica, Creatividad y Sociedad, 11, pp. 53-71.

Gil Calvo, E. (1997). El nuevo sexo débil. Los dilemas del varón postmoderno. Temas de Hoy.

Gimeno Sacristán, J. (2005). La educación que aún es posible. Morata.

Gutiérrez Martín, A. (2003). Alfabetización digital. Barcelona: Gedisa.

Heller. E. (2004). Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y larazón. Gustavo Gili.

Hernández Hernández, F. (1988). La globalización mediante proyectos de trabajo. Cuadernos dePedagogía, 185, 12-14.

Hernández Hernández, F. y Ventura Robira, M. (2008). La organización del currículum porproyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio. Octaedro.

Islas, O. (2010). Internet 2.0. El territorio digital de los consumidores. Revista EstudiosCulturales, 5, pp. 43-64.

Klein, N. (2005). No logo. El poder de las marcas. Paidós Ibérica.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizajeen el aula. Madrid: Morata.

Meggs, P. (2000). Historia del diseño gráfico. McGraw-Hill.

Moreno Díaz, R. (2013). Análisis de las estrategias persuasivas de las marcas comerciales en lapublicidad gráfica. Repercusión en los conceptos y valores de los escolares del ciclo superior de enseñanza Primaria. Universidad de Córdoba (tesis doctoral).

Morin, E., & UNESCO (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Muela, C. y Baladrón, A. (2010). Jóvenes y publicidad on-line: nuevos espacios y formas, otrosretos. Revista de Estudios de Juventud, 88, pp. 183-199.

Osuna, S. (2008). Publicidad y consumo en la adolescencia. Icaria.

Peinado, M. y García, A. (2015). Igualdad de género en Educación Secundaria. Propuestasdidácticas audiovisuales. Octaedro.

Peña-Marín, C. y Fabretti, C. (1990). La mujer en la publicidad. Ministerio de AsuntosSociales.

Pérez Gómez, A. I. (2012). Educarse en la era digital. Morata.

Racionero, F. (2008). Publicidad subliminal. ED.UCO, 3, pp. 295-316.

Racionero, F. y Olivares, M.A. (2012). Estudio comparativo de los estudios femeninos en lapublicidad gráfica de España y Brasil, a partir de una experiencia educativa en la enseñanza superior. Revista Iberoamericana de Educación, 59 (4).

Racionero, F., Olivares, M. A. y Blanco, R. (2012). Ciencia y publicidad: una experiencia innovadora para la alfabetización científica del alumnado de bachillerato. Revista Iberoamericana de Educación, nº 59/2 (edición digital).

Rodrigo, L. (coord.) (2011). Publicidad, innovación y conocimiento. ComunicaciónSocial.

Sáinz, A. (2002). ¡Mírame! Teoría y práctica de los mensajes publicitarios. Eneida.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Morata.

Torres del Castillo, R. M. (2005). Educación en la Sociedad de la Información. Recuperado de http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/torres.pdf

Varela, N. (2005). Feminismo para principiantes. Ediciones B.

Vasilachis, I. (2014). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Villarreal, C. (2001). Profesionales de orientación y la perspectiva de género en Costa Rica.

Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica, 25 (002), 49-58.

DOCUMENTACIÓN VISUAL DEL TERRITORIO EN TIEMPOS DE COVID-19

FERNANDA TUSA
Universidad Técnica de Machala

LADDY QUEZADA-TELLO
Universidad de Huelva

SEBASTIÁN LONGHI-HEREDIA
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

A modo de antecedente cabe mencionar que la técnica 'The Alter Bahnhof Video Walk' fue diseñada como un proyecto de arte documental en Alemania. En aquella propuesta artística, los participantes tomaban un iPod, unos auriculares y rememoraban el pasado, trayendo al presente los recuerdos que evocaban, de cómo era aquel lugar años atrás, quiénes eran sus protagonistas, de qué temas se hablaba en aquel entonces. En otras palabras, esta instalación artística, en un espacio público, abre la memoria histórica, altamente subjetiva e intimista de los agentes sociales.

Los participantes de este proyecto eran dirigidos por los artistas canadienses Janet Cardiff y George Bures Miller. En las grabaciones superpuestas en el celular podemos observar cómo se abre un mundo alternativo en el que la realidad y la ficción se funden de un modo inquietante, e incluso extraño, instancia conocida como 'cine físico' (Cardiff y Miller, 2012).

'The Alter Bahnhof Video Walk' desarrolla un medio único para instruir sobre aspectos de la historia personal y su anclaje con el espacio urbano. Además, ofrece un paseo por el recinto de la Kulturbahnhof de Kassel, Alemania, a través de un reproductor multimedia portátil. Este tipo de proyecto artístico refiere a una historia en vídeo continuo, sin

edición, de la antigua estación de ferrocarriles, donde se da relieve a la narrativa, *voz en off*, de los sujetos participantes (Hanssen, 2010).

Al respecto, podríamos preguntarnos ¿cómo se puede dar vida a la historia pasada de un lugar? Para ello, Cardiff y Miller utilizan elementos como: fotografías históricas, escenas previamente filmadas, sonido ambiental y música clásica (Hanssen, 2010).

Además, los caminantes siguen la ruta descrita en el vídeo donde podemos ver los lugares en los que se encuentran realmente en la pantalla. Los que intentan ajustar los acontecimientos representados a la realidad mientras caminan experimentan una peculiar sensación de incertidumbre e irritación, una atmósfera de simultaneidad ligeramente extraña en la que se entremezclan niveles de realidad (Cardiff y Miller, 2012).

1.1 La historización afectiva de los espacios públicos

A partir de la década de 1990, asistimos a una nueva forma de hacer arte, denominada 'arte espacial', caracterizada por poseer los siguientes elementos: instalaciones públicas, entornos arquitectónicos, intervenciones relacionales, exploración estética de las tecnologías de localización automatizada en tiempo real y el uso de tecnologías de realidad aumentada (Ross, 2013).

En los años consecutivos, el arte espacial ha llevado a redefinir la relación y los límites entre arte y espacio público. Mientras que las estrategias estéticas privilegiaron una desmitificación crítica del espacio público, utilizando diversas tácticas como: la especificidad del lugar, la crítica institucional y el neomarxismo (Ross, 2013).

Todas estas formas de análisis de los conflictos sociales que subyacen en los sitios públicos, el arte reciente tiende, más bien, a privilegiar una activación afectiva del espacio. Por ejemplo, en los entornos urbanos relacionales de Rafael Lozano-Hemmer se invita a los transeúntes a utilizar sus teléfonos inteligentes para enviar un mensaje personal en línea, que se escuchan minutos después difundidos en un espacio público, modulando los haces de luz proyectados en el espacio (Lozano, 2012).

Este tipo de activación afectiva procede de prácticas participativas en las que el espectador contribuye a la creación de la obra de arte. También es resultado de exploraciones mediáticas que tienden a disolver la distinción descrita en conceptos como (Buchanan, 2012):

- *Espacio público:* Sitio de debate político, confrontación entre opiniones privadas que la publicidad se esfuerza por hacer públicas, práctica de la democracia, formas de comunicación pública, circulación de diferentes puntos de vista.

- *Espacios públicos:* Lugares accesibles al público(s) que los habitantes recorren, en definitiva, la red de vías públicas y sus márgenes permiten la libre circulación de las personas y la gratuidad.

Gracias a su carácter móvil, las tecnologías se emplean en instalaciones dentro del espacio público. Por ello, 'The Alter Bahnhof Video Walk' explora el espacio de forma diferente, sin una ruta previa, solo orientados por los recuerdos y la memoria.

En efecto, se trata de dejarse llevar por los espacios, en particular, por los espacios urbanos como las ciudades, guiados por un componente emocional de aquellos que hemos vividos. Así, la tecnología nos muestra cómo podemos encontrarnos perdidos en una ciudad (Buchanan, 2012).

Es importante mencionar que nos ceñimos a la misma ruta de cercanías que conocemos, olvidando que siempre hay una oportunidad para desviarse y explorar. La psicogeografía consiste en aprovechar esa oportunidad y explorar un espacio urbano con dispositivos tecnológicos (Hanssen, 2010).

1.2 Mediaciones digitales

En 'The Alter Bahnhof Video Walk' el público toma prestado un iPod y unos auriculares en una cabina y luego es guiado por la estación. Este recorrido incluye tecnología visual junto con el audio. Al igual que en los anteriores paseos, la realidad virtual y la real se solapan. Esta pieza proporciona una guía visual que refuerza la voz del guía virtual (Jirgens, 2015).

El camino que se aconseja al público es exactamente paralelo al camino de vídeo pregrabado en el iPod. Es casi como si el espectador estuviera grabando lo que ocurre en la estación y, al mismo tiempo, fuera objeto de una grabación de vídeo. La sensación de regresión infinita contribuye a un sentimiento de alienación y desencarnación.

En 'The Alter Bahnhof Video Walk' se producen anomalías temporales. En el iPod suceden acontecimientos virtuales que no están presentes en el mismo momento en la estación de tren. La parte digital del paseo incluye sonidos pregrabados y grabaciones visuales de músicos en la estación, generando de nuevo una hiperrealidad (Cardiff y Miller, 2012).

Al turista se le indica que siga, con el iPod, a los músicos virtuales que se mueven por la estación- Mientras tanto, una frase pronunciada por el guía virtual compara la memoria con un equipaje simbólica que uno lleva tras de sí. En el momento en que se pronuncia la frase, se ve aumentada la imagen virtual de una joven viajera que transporta una bolsa de viaje y la coloca justo delante de la mirada del espectador (Jirgens, 2015).

El comentario del guía sirve para recordar que la cultura digital amplía la función de la memoria, así como la fenomenología de la red de experiencias. A medida que los usuarios avanzan por la estación, deben evitar a las personas reales que no aparecen en el vídeo del iPod (Hanssen, 2010).

En el video del iPod aparecen personas que no están presentes en la estación, en tiempo real. Mientras tanto, escuchamos la voz de un anciano que recuerda la destrucción masiva y los cuerpos rotos en las calles tras los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial.

La visita se traslada a un monumento a los judíos que fueron obligados a subir a los trenes en el andén, para luego ser deportados a campos de exterminio. Nos enteramos de que las historias de sus vidas se escribieron en papel y luego se envolvieron en piedras, que ahora se exponen dentro de una vitrina en la estación (Wilky, 2013).

‘The Alter Bahnhof Video Walk’ plantea la cuestión de los recuerdos que la gente no quiere. Se abren brevemente las vías de paso a los armarios del tiempo ocultos. Hay algunos recuerdos que preferiríamos olvidar, pero si lo hacemos es por nuestra cuenta y riesgo. Es importante recordar las historias perturbadoras de las agresiones humanas si queremos evitarlas en el futuro.

Una voz al principio de este recorrido a pie nos recuerda cosas que están fuera de nuestro ámbito de percepción. El vídeo es un buen análogo de la posible ampliación de la red de experiencias a través de las mediaciones tecnológicas (Ross, 2014).

El tiempo y la historia sólo dejan huellas en las paredes del presente, pero el recorrido ofrece una extensión de la memoria humana, mezclada con una investigación específica del lugar sobre los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial.

Como consecuencia, las mediaciones tecnológicas aplicadas en este tipo de propuestas artísticas buscan dar protagonismo a un pasado que habla de oscuridad, muerte, soledad, vacío, una especie de ‘turismo ergódico’ (Ross, 2014).

Todos estos elementos se sitúan dentro de una narración que habla de un pasado turbulento. Los participantes ven cómo se desarrollan las cosas en la pequeña pantalla, pero sienten profundamente la presencia de esos acontecimientos por estar situados en el lugar exacto en el que se rodó el material. ‘The Alter Bahnhof Video Walk’ revela los conmovedores momentos de estar vivo y presente.

Esta es una de las razones por las que ‘The Alter Bahnhof Video Walk’ es un medio particular para desarrollar una inspiración profunda e íntima. Hay una extraña confusión de realidades, al utilizar *found-footage* y material real de la propia pista. Con el telón de fondo de la estación, la película cuenta una historia que recuerda el pasado de la estación de tren como centro de tráfico cuando miles de judíos fueron transportados a los campos de concentración por los nazis.

Durante el paseo, la realidad de la animada estación de tren y los sucesos de la película se entrelazaban estrechamente, dejando que la

realidad pasada y la presente se convirtieran en un peculiar desorden y dificultando que los visitantes mantuvieran estas dos capas separadas. En el vídeo, el espectador se encuentra en los lugares donde suceden las historias mientras experimenta la borrosa línea entre la realidad del espacio físico y la ficción cinematográfica grabada.

Este proyecto da un giro espacial o, mejor dicho, locativo, destacando la importancia de un espacio físico, pero al mismo tiempo buscando la dislocación y la creación de perspectivas diferentes y parciales. 'The Alter Bahnhof Video Walk' es una exploración de microhistorias a distintas escalas que vinculan la historia y la realidad local de un espacio con el mundo, y lo mundano.

En este arte espacial, el sonido como productor y función del espacio es clave. Los paseos, en particular, establecen una experiencia específica dentro de un espacio, un lugar histórico. Es un espacio cargado de ausencia en el que entran caminantes, oyentes y espectadores.

Aquí escuchamos ciertas funciones sonoras como: presencias huecas, rastros de cuerpos, acciones permanentes. Y es que 'The Alter Bahnhof Video Walk' añade varias capas a la conciencia de la ausencia, en función de los siguientes fotogramas: el iPod enmarca una experiencia pasada del lugar y el desplazamiento tiene lugar como segunda experiencia.

A más de ello, si estamos en la estación de tren, siguiéndonos a nosotros mismos, existe la figura de otro que sigue la trayectoria del vídeo desde un escritorio, dentro del marco de una pantalla de ordenador. Por tanto, la estación de tren es un marco o una capa de encuadre y cada momento que tiene lugar dentro de la estación se convierte en una capa adicional.

Cuando Miller está de pie en el andén principal filmando y Cardiff camina hacia el tren, no sólo un tren parte antes que el otro, sino que la mano que sujeta el iPod es la de Miller y no la de Cardiff. Además, la voz narradora había ocultado cualquier característica masculina de la mano.

De repente, el alcance de la superposición del tiempo nos golpea de nuevo, tan intensamente como cuando el vídeo del iPod cambia a

Cardiff hojeando el libro que se muestra en el carrito. La doble banda sonora de la estación (la voz de Cardiff y la del anciano) cuenta que el sonido de las bombas al caer fue importado de otro espacio (no grabado en la estación de tren).

1.3. El poder del sonido

Las obras de instalación y los recorridos a pie de Cardiff y Miller, mejorados digitalmente, han recontextualizado la relación entre el artista y el público. Sus instalaciones yuxtaponen los detritos del pasado, resignifican momentos clave que cambian la vida. Sus recorridos a pie vuelven a visitar lugares históricamente significativos investigando temas (Wray, 2012).

El marco de referencia de sus obras exige la presencia interactiva del público como figura esencial frente a un terreno lleno de deseo, ausencia y ansiedad. Sus obras de instalación recuerdan la tradición artística del *tableau-vivant,* en el que se monta una escena para contar una historia.

A menudo, el argumento de estos cuadros es disyuntivo y elíptico, dejando al público que rellene los huecos. Los recorridos a pie son cinéticos y performativos, y exigen a los participantes que utilicen auriculares y/o teléfonos portátiles mientras son dirigidos por una "guía turística" virtual pregrabada que les dice por dónde viajar, a qué atenerse e, indirectamente, qué pensar.

En ‘The Alter Bahnhof Video Walk’ vemos cualidades ergódicas, es decir, el arte ergódico exige responsabilidades interactivas, que requieren un alto grado de compromiso físico, a diferencia de lo que ocurre al pasar las páginas de un libro o al contemplar una escultura en una galería, es una experiencia más inmersiva del participante (Aarseth, 1997).

Mientras que las obras de instalación de Cardiff y Miller exigen una cierta implicación del público, sus recorridos a pie ergódicos y con guion exigen la participación directa del público. Al caminar por el espacio, uno tiene la extraña ilusión sonora de moverse a través de un coro vivo pero invisible, luego se toma un descanso y charla, y es seguido por un bucle de vuelta a la canción inicial (Wray, 2012).

1.4. Memoria y espacio

Un espacio simboliza una serie de valores y experiencias, que va más allá del relato atribuido a un lugar determinado, debido a la existencia de una memoria que lo trasciende. Estos lugares llegan a impregnarse en nuestros recuerdos por albergar acontecimientos importantes (Paz, 2016).

Se podría decir entonces que un lugar lucha contra la fragilidad de la memoria, el olvido y el tiempo, este se convierte en significativo cuando forma parte de la memoria colectiva de la sociedad, su identidad e historia.

En efecto, y a criterio de autores como Nora (1984), estos lugares viven en un incesante rebote de sus significaciones desde el imaginario público y las evocaciones simbólicas que la memoria colectiva les otorga. El arte público concibe al espacio desde una dimensión que trasciende la fisicidad material y funcional (Paz, 2016).

En este contexto, los espacios son lugares significativos pues permiten que emerjan recuerdos anclados a acontecimientos situacionales, desarrollando incluso una especie de apego entre los agentes sociales y el entorno (Nora, 1984).

Para Vidal (2005), los agentes sociales refieren nociones de identidad y apego con su comunidad, los cuales les permite desarrollar procesos identitarios fundamentales para la vida en común (Remesar y Ricart, 2010).

Desde la perspectiva de Bronislaw (1991), el arte público es un proyecto de imaginarios sociales, así como de valoraciones e interpretaciones subjetivas sobre el espacio. Para Halbwachs (2004) es una especie de evocación de recuerdos y narraciones simbólicas sobre el plano espacial.

En este sentido, surge una nueva línea de investigación que tiene que ver con los usos políticos del espacio urbano, de los grandes centros históricos y las zonas socioculturales en las megaciudades (Schindel, 2009).

La creación del arte público está sujeto a la re-escritura y corrección, a través de recursos imaginativos y renovadores; en otras palabras, constituyen modos performativos que resignifican los lugares-objeto de estudio (Vásquez, 2001).

Según Le Goff (1991), la memoria, como capacidad de conservar determinadas informaciones, remite a funciones psíquicas complejas, con las cuales los agentes sociales están en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas.

Sin embargo, la memoria va más allá de un conglomerado de información. De ahí justamente que se materialice y reconfigure a sí misma en el aspecto social y, a su vez, le otorgue sentido a la realidad a través de la permanente conexión entre pasado y presente. En efecto, las posibilidades de la memoria pueden ser pensadas más allá de los límites físicos y psíquicos de nuestro cuerpo y mente (Nora, 2012).

En este sentido, la memoria está en condiciones de materializarse y depositarse en otras memorias mediadas por los procesos sociales, donde se da como relieve lugares topográficos, lugares monumentales, lugares simbólicos y lugares funcionales, los cuales se asumen como espacios creadores y dominadores de la memoria colectiva (Nora, 2002).

La vivencia hace referencia a un tenue reflejo que resbala por la conciencia del sujeto, algo que ha vivido el sujeto, pero no de forma explícita, sino a la relación subjetiva y única que los agentes sociales establecen con el espacio público. No todo lo que ha vivido el sujeto adquiere la categoría de experiencia. En este contexto, es necesario hacer un ejercicio crítico y reflexivo de la memoria simbólica, que permita hacer conexiones significativas entre las imágenes evocadas a nivel cognitivo y la realidad (Guasch, 2005).

Solo de esta forma es posible que el espacio público pueda revelar el sentido que encierra. En otras palabras, a través de la memoria descubrimos la forma como la obra de arte se conecta con la realidad. Por ello, las obras culturales, tienen sentido cuando sus relaciones de contacto con la realidad histórica no se han perdido (Nora, 2012).

La obra de arte en el espacio público acomete la tarea de penetrar sus símbolos, reanudando y reelaborando el tejido de relaciones sociales (Ordóñez Díaz, 2002). Estas obras develan aspectos de nuestro pasado y presente, que exige un esfuerzo de rememoración y análisis crítico. Por tanto, este modo de reflexionar constituye una forma válida de aproximación a la realidad histórica de nuestra época (Peña Ospina, 2012).

Para LaCapra (2008), la memoria exige el tipo de trabajo que Freud relacionaba con la elaboración del pasado. En efecto, la memoria existe no solo en tiempo pasado, sino también en el tiempo presente y futuro, puesto que relaciona el conocimiento y la crítica inmanente con la trascendencia situacional del pasado que no es total pero que resulta esencial para la apertura a posibilidades más deseables en el futuro.

2. OBJETIVOS

- Transferir la técnica 'The Alter Bahnhof Video Walk' a una experiencia aúlica con estudiantes de pregrado, con el fin de que cuenten el antes y después de la memoria histórica del espacio urbano y rural de la provincia de El Oro, Ecuador.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación parte de una sistematización de experiencia aúlica desarrollada en clases asíncronas de la asignatura 'Experiencias Vivenciales de Saberes Compartidos', con estudiantes de pregrado de Séptimo Semestre de la carrera de Sociología y Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador.

En el estudio participaron 22 alumnos quienes realizaron un registro visual de su entorno y comunidad a través del video documental, en el primer trimestre del año 2021, en una coyuntura de emergencia sanitaria, toque de queda, confinamiento y distancia social en el territorio nacional ecuatoriano.

El objetivo de esta sistematización de experiencia aúlica fue comparar espacio-temporalmente los cambios que han sufrido las comunidades aledañas de la provincia de El Oro en el escenario de la nueva normalidad, situándonos en la vida humana post-covid.

Para lograr este propósito, los estudiantes adaptaron la técnica 'The Alter Bahnhof Video Walk'. En este sentido, hicieron uso de dispositivos móviles, editores básicos de video, auriculares y micrófonos para sus grabaciones en sesiones asíncronas de clase, durante 15 días de duración del proyecto.

Al respecto, los videos reflejaron únicamente las locaciones, sitios y lugares de los 14 cantones de la provincia de El Oro, sin personas presentes, dando protagonismo a la memoria viva del territorio. La voz en off del video relata el monólogo de cada estudiante frente al lugar seleccionado.

En las locaciones, los alumnos testimoniaron cómo fueron aquellos sitios antes de la COVID-19 y qué es lo que queda de ellos en la actualidad. Para ello, debían realizar un guion que respondiese las siguientes preguntas: ¿qué actividades usualmente solía realizar en esa locación? ¿ha cambiado el lugar, ha sido restaurado, se ha conservado? ¿por qué ese lugar es significativo? ¿cuál es mi historia de vida conectada a ese lugar' ¿ha cambiado mi percepción del lugar a partir de la pandemia? ¿en qué se ha convertido ese lugar? ¿qué sentimientos despierta ese lugar en mí?

4. RESULTADOS

A través de los entornos virtuales que crean los estudiantes, los recorridos a pie envuelven capas de simulacros construidos sobre paisajes sonoros pregrabados. Estos paisajes sonoros guían al cuerpo físico a través de entornos virtuales y reales.

Las superposiciones de eventos reales y virtuales, similares a una fuga, inspiran percepciones multiestables y una respuesta fenomenológica vinculada a una inntersección bio y techne, así como una intersección cuerpo y tecnología.

Los recuerdos de los artistas, sus evocaciones y pensamientos históricos, integrados con la mente y el cuerpo del público, generan una experiencia ciborg nómada, en la que lo virtual y lo real se integran tanto que a veces parecen indistinguibles.

En este proyecto, la ficción documental abre pasajes antes ocultos en la mente del público. Es una vía digital de doble sentido entre el yo y el otro. El público y los artistas se conectan simbióticamente a la mente del otro. A través de la renuncia a la agencia autónoma, la sensación de descorporeidad y las voces virtuales simulan una fenomenología esquizofrénica.

¿Por qué hablamos de una fenomenología esquizofrénica? Porque en la ficción corta vemos que se revelan temporalmente puertas secretas a acontecimientos pasados inquietantes, mientras que las narrativas disyuntivas y las tramas elípticas nos invitan a comprometernos aún más rellenando los propios huecos de la línea argumental.

La paradoja digital entre lo virtual y lo real es una experiencia cibernética mediada tecnológicamente y plantea cuestiones sobre cómo se combinan techne y bios para constituir la realidad. Nos encontramos situados como figuras en un terreno digital, íntimamente ligadas a un pasado efímero que invita a la reevaluación. Es su resituación consciente de las interacciones entre artista y público lo que distingue a este proyecto.

Tras aplicar esta técnica, los estudiantes ven cómo se desarrollan las cosas en un tiempo que no lo reconocen como propio, se sienten alienados de su situación actual de vida, perplejos ante un mundo sombrío y lleno de incertidumbres.

Mientras siguen las imágenes en movimiento se produce una extraña confusión de realidades. En esta confusión, el pasado y el presente se fusionan en un tiempo vacío, solitario. Esta técnica guía a los participantes a través de una reflexión profunda sobre la memoria y revela los momentos conmovedores de sentirse sobrevivientes a una crisis pandémica.

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Este proyecto de arte documental fue desarrollado por estudiantes de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Técnica de Machala, en el año 2021, como una experiencia asíncrona de clase, a través del uso del teléfono móvil, con el fin de develar aquellos escenarios y locaciones que han marcado, de manera profunda, la existencia del alumnado, en una línea de tiempo alterada por la COVID-19.

En esta propuesta artística, el tiempo pasado y el tiempo presente se unen para revelar meditaciones y recuerdos de cada estudiante, evocando la memoria histórica antes de la crisis pandémica y lo que ha significado la llegada del coronavirus a sus respectivas comunidades y territorios aledaños.

Esta propuesta estética abre un mundo alternativo en el que la realidad y la ficción se funden en un cine físico, comunitario y local. Al transferir esta técnica se obtuvieron vídeos alterativos de lo usualmente conocido, se llegó a socializar los cortometrajes entre profesores y alumnos, se retroalimentó contenidos entre pares y se evaluó la práctica aúlica cumpliéndose así un aprendizaje significativo.

Los autores consideran que la COVID-19 ha sido un caldo de cultivo para experimentos artísticos inusuales en la historia de la humanidad. Se tuvo que batallar contra el aislamiento físico, la debacle económica, la crisis emocional y muchas otras variables dentro del hogar que dieron como resultado, a pesar de todo, grandes propuestas creativas del cine cotidiano, de la vida detrás de cuatro paredes.

Finalmente, motivamos a otros docentes a que en el marco de la teleenseñanza puedan transferir prácticas aúlicas innovadoras en la línea de investigación del arte y la tecnología, aprovechando los recursos gratuitos de los entornos digitales y la voluntad *prosumidora* de los estudiantes.

Muchos somos sobrevivientes de la COVID-19 y como educadores en el escenario de la nueva normalidad, en un mundo de crisis e incertidumbre, necesitamos devolverle a la educación su componente

emocional, coyuntural y en sintonía con las necesidades y demandas del alumnado *centennial.*

El desafío está en nosotros y de cada uno depende que los profesionales del mañana depositen un alto componente humano en sus oficios, sin dejar de lado la actualización de conocimientos y el uso significativo de las tecnologías.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a los estudiantes de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador, quienes cursaron la carrera de Sociología y Ciencias Políticas, asignatura de 'Experiencias Vivenciales y Saberes Compartidos' en el semestre 2020-D2. Gracias a su participación voluntaria y activa se efectuó con éxito esta investigación.

8. REFERENCIAS

Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature.* University Press.

Bronislaw, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas.* Nueva Visión.

Buchanan, A. (2012). Cardiff and Miller's Road Trip: Between Archive and Fiction. *Archivaria,* 73, 19-41.

Cardiff, J., & Miller, G. (2012). The Alter Bahnhof Video Walk. *Cardiff Miller website.*

Guasch, A. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. *Materia,* 5, 157-183.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria.* Anthropos.

Hanssen, T. (2010). The Whispering Voice: Materiality, aural qualities and the reconstruction of memories in the works of Janet Cardiff and George Bures Miller. *Music, Sound, and the Moving Image, 4*(1), 39-54.

Jirgens, K. (2015). Digital Mediations: Janet Cardiff and George Büres Miller's Schizo-Phenomenologies. *Journal of Mobile Media, 9*(1), 1-20.

LaCapra, D. (2008). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Prometeo.

Le Goff, J. (1991). *L'imaginaire médiéval.* Gallimard.

Lozano, R. (2012). Open Air. *Relational Architecture*, 19.

Nora, P. (1984). Entre mémoire et histoire. En *Les lieux de mémoire*, 1, 23-43.

Nora, P. (2002). Reasons for the current upsurge in memory. *Transit*, 22(1), 4-8.

Nora, P. (2012). Présent, nation, mémoire. *Revista Brasileira de História, 32*(63), 445-448.

Ordóñez Díaz, L. (2002) *Poesía y modernidad: Spleen e ideal en la estética de Charles Baudelaire.* Ministerio de Cultura.

Paz, N. (2016). Memoria Histórica y Arte Público. *RACO,* 47, 7-46.

Peña Ospina, P. (2012). Memoria, cine y modernidad: una propuesta crítica para aproximarse al pasado. *Polis, 8*(1), 115-142.

Remesar, A. y Ricart, N. (2010). Arte Público. *Ar@cne 132, 30*(03).

Ross, C. (2013). The Affective Historicization of Public Spaces. *Magazine Ciel Variable,* 95.

Ross, C. (2014). Movement That Matters Historically: Janet Cardiff and George Bures Miller: Alter Bahnhof Video Walk. *Discourse, 35*(2), 212-227.

Schindel, E. (2009). Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. *Política y cultura,* (31), 65-87.

Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario.* Paidós.

Wilky, A. (2013). Janet Cardiff and George Büres Miller. Alter Bahnhof Video Walk. *Afton Wilky Blog,* February 18.

Wray, J. (2012). Janet Cardiff, George Büres Miller and the Power of Sound. *New York Times,* July 26.

LA EDUCACIÓN SEXUAL A TRAVÉS DE LAS SERIES DE TELEVISIÓN PARA ADOLESCENTES: SEX EDUCATION Y SEXIFY COMO ESTUDIO DE CASO

AURORA FORTEZA MARTÍNEZ
Universidad de Huelva (España)
REBECA CÓRDOVA-TAPIA
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha podido estudiar cómo en la televisión se expresan diferentes formas de comportamiento y actitudes a través de los diversos programas que en ella se emiten, siendo las series de televisión los formatos donde más se han analizado estos aspectos, bien sea desde una perspectiva pedagógica (Lacalle-Zalduendo, 2011), así como desde un punto de vista social (Galán-Fajardo, 2006; Belmonte-Arocha & Guillamón-Carrasco, 2008; González-de-Garay, 2009, Ramírez-Alvarado & Cobo-Durán, 2013).

Es innegable que las series de televisión han ido ganando importancia y repercusión como elemento clave de entretenimiento y diversión en el ecosistema audiovisual actual, hecho que ha quedado constatado al adelantar en los índices de audiencia a aquellos espacios televisivos que se enmarcan dentro de la categoría del entretenimiento, como pueden ser los concursos (Bermejo-Berros & Núñez-Cansado, 2008; Moreno-Mínguez & Rodríguez-Julián, 2016). En esta misma línea, tal y como explica Galán-Fajardo, "las series de ficción, además de servir de entretenimiento, presentan modelos de identificación que son imitados y que tienden a fomentar y a enraizar, aún más, representaciones estereotipadas" (2007, p. 236). Asimismo, Montero-Rivero (2005) apuntaba a que los mensajes que se transmiten a través de la ficción seriada televisiva provocan no solo el efecto, sino también una serie de percepciones

sobre los telespectadores, algo que va a traducir en una repercusión sobre los hábitos y pensamientos de la población.

Es por ello que resulta importante conocer la importancia que tienen hoy en día las series de televisión, en general, y aquellas que se encuentran dirigidas al público adolescente, en particular, dando a conocer la importancia y relevancia que, a día de hoy, presentan las plataformas audiovisuales de vídeo bajo demanda, también conocidas como plataformas OTT (*over the top*).

1.1 LAS SERIES DE TELEVISIÓN PARA ADOLESCENTES

El número de producciones de ficción seriada dirigidas al público adolescente y juvenil se ha incrementado en los últimos años (Gil-Quintana & Gil-Tévar, 2020) y aunque en un primer momento se puede considerar que este tipo de producciones están cargadas de novedades e innovaciones hacia el público objetivo al que van dirigidas, es decir, los adolescentes y jóvenes (Gil-Quintana & Osuna-Acedo, 2020), estas series continúan mostrando aspectos basados en la desigualdad, lo que hace necesario una formación adecuada en materia de alfabetización mediática (Belmonte-Arocha & Guillamón-Carrasco, 2008).

Las series de televisión para adolescentes se clasifican en dos grandes grupos. Por un lado, existen las series que se crean y producen para el colectivo juvenil, también conocidas como las *teen series,* donde su público objetivo son los jóvenes y adolescentes (Navarro & Climent, 2014; Raya et al., 2018). Por otra parte, dentro del segundo grupo de series juveniles se encuentran todas aquellas que además de incluir historias relacionadas con el mundo de los adolescentes, incluyen también tramas y personajes que tienen diferentes rangos de edad; estas se han denominado como dramas familiares, y aquí la audiencia a la que va dirigida tiene un rango de edad mayor, ya que se considera que cualquier telespectador puede disfrutar de ellas (Hidalgo-Marí & de-la-Cuadra, 2020).

Gracias a las series de televisión se ofrece una gran variedad de discursos narrativos mediante los personajes que en ellas aparecen, así como a través de las historias que se muestran (Gil-Quintana & Gil-Tévar,

2020). El público que tiende a ver series suele entablar vínculos con los protagonistas en pantalla, hecho que facilita que se asienten valores y se ejerza una gran influencia sobre los telespectadores, asumiendo una realidad sobre el mundo que les rodea (Osuna-Acedo et al., 2018). Los procesos de identificación de los telespectadores jóvenes con los protagonistas que aparecen en las series de televisión se realizan a través de procesos de reconocimiento cognitivo y también conceptual (Medrano et al., 2015) y desempeñan un papel fundamental a la hora de elaborar la identidad de los jóvenes gracias a la gran influencia y atractivo que poseen dichos personajes (Hoffner & Buchanan, 2005). Es importante resaltar que, gracias a la transnacionalización que se ha producido a la hora de consumir series de televisión, se ha contribuido a la producción de una cierta similitud a la hora de actuar, comportarse e, incluso, seguir modas y tendencias a nivel mundial, hecho que va a provocar que los adolescentes en la actualidad puedan llegar a tener ciertas características en común con otros jóvenes que se encuentran en un contexto geográfico procedente de otros países y culturas (Lacalle, 2015).

Si se presta atención a las series de televisión dirigidas al público adolescente, se puede observar cómo, a través de las historias que en ellas se cuentan, tienen gran relevancia e importancia las relaciones sociales, ya sean de carácter personal, familiar o amorosas (Morejón-Llamas, 2020), llegando a mostrar "ficciones amorosas con unas ideologías concretas, Por ejemplo, la idea de que las relaciones de pareja son fundamentales para alcanzar la felicidad, o la del amor como antónimo de la soledad" (Fernández-Rodríguez, 2017, p. 526).

Las series de televisión tienden a ejercer una influencia sobre el comportamiento y las actitudes de las personas que las ven, hecho que ocurre especialmente entre el público adolescente, debido a que este colectivo se encuentra en un periodo de la vida donde se está formando su personalidad (Medrano et al., 2011), ya que, entre otras razones, los personajes que aparecen en estas series tienen una gran influencia sobre los adolescentes (Pindado, 2006; Bermejo, 2012; Jinadasa, 2015).

1.2 Las plataformas de vídeo bajo demanda

En los últimos tiempos ha surgido el concepto de la convergencia digital, aspecto que influye sobre los hábitos y comportamientos de los telespectadores cuando consumen contenidos audiovisuales. Este hecho se ha visto incrementado con el desarrollo y la evolución de Internet en el terreno audiovisual, lo cual ha modificado la manera en la que se ven programas, series o documentales entre otros en la televisión (Navarro-Robles & Vázquez-Barrio, 2020).

Este concepto de convergencia fue acuñado por Jenkins para hacer referencia al

> "Flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento" (2008, pp. 4 – 5).

Al respecto, la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación menciona que

> "La visualización online de vídeos es la segunda actividad más realizada en Internet. Así mismo, el uso de plataformas tipo Netflix para ver películas o series destaca como una de las actividades preferidas por los usuarios". (2020, p. 95).

Según expresa Vázquez (2017), la televisión tradicional y lineal está en desventaja con los formatos audiovisuales digitales, debido a la gran oferta que estas plataformas ofrecen. Este hecho ha provocado que las plataformas de vídeo bajo demanda, tales como Netflix o Amazon Prime Video, han visto incrementado el número de usuarios en los últimos años (Góngora & Lavilla, 2020).

Tal y como expresan Raya et al. (2018), existen una serie de recursos que resultan esenciales para garantizar el éxito de las plataformas audiovisuales, las cuales se concretan en una estructura de negocio que se basa en lo que los espectadores desean, una estrecha relación con la audiencia y un gran proceso de transnacionalización. Asimismo, se ha llegado a afirmar que:

> "El nuevo maná del ecosistema televisivo – audiovisual es la importantísima oferta de consumo audiovisual en la modalidad (disruptiva) de

> *streaming*, fundamentada en el concepto de la "membresía" o "suscripción", que como más adelante se señalará como el verdadero concepto y modelo de negocio de las compañías digitales, aquellas que por su nueva actividad y modelo de negocio rompen y quiebran los modos de fabricar, distribuir y vender de las viejas empresas analógicas". (Barlovento, 2019, p. 35)

Hoy en día, las series dirigidas al público adolescente y juvenil han visto modificada la manera en que son percibidas por parte del público, como consecuencia de la llegada de las plataformas audiovisuales (Morejón-Llamas, 2020), pues en la actualidad disponen de diferentes dispositivos a través de los cuales pueden disfrutar de una gran cantidad de contenidos audiovisuales, provocando que este grupo de población tenga un consumo mediático cada vez más seguro, libre y autosuficiente (García-Muñoz & Fedele, 2010). Además, cabe resaltar la gran relevancia que tiene el poder disfrutar de los contenidos audiovisuales cuándo y dónde se quiera, lo cual va a generar semejanzas en los hábitos de consumo, tal y como señalan Medrano & Martínez-de-Morentín al expresar que

> "Se podría afirmar que los perfiles de los adolescentes de diferentes contextos tienden a homogeneizarse en la actual aldea global; lo que apoya la idea respecto a la consideración de los medios de comunicación como importante agente de socialización". (2012, p. 680).

Dentro de este contexto, la presente comunicación va encaminada a analizar dos series de televisión dirigidas al público adolescente y juvenil, siendo estas *Sex Education* y *Sexify*. Ambas, series originales de la plataforma audiovisual Netflix, que actualmente se encuentran en emisión y cuyas temáticas giran en torno a la educación sexual dirigida a este grupo de edad. Sus enseñanzas versadas en la educación sexual se ha considerado un eje esencial dentro del proceso evolutivo natural de los adolescentes, que en esta etapa progresiva se encuentran desarrollando y asentando su desarrollo y transición a la vida adulta.

2. OBJETIVOS

Siguiendo con investigaciones ya elaboradas dentro del ámbito de la ficción televisiva y el tratamiento que estas realizan sobre la educación sexual en los adolescentes (Kendal & Kendal, 2015; Raya-Bravo et al.,

2018; Martino, 2019), este estudio de investigación tiene como objetivo general:

- Identificar las enseñanzas que se transmiten en las series de televisión Sex Education y Sexify

Asimismo, como objetivo específico se pretende:

- Conocer los rasgos definitorios de los personajes protagonistas de las series objeto de estudio, estableciendo un paralelismo entre una serie y otra.

3. METODOLOGÍA

Con la finalidad de profundizar en los contenidos que se arrojan en materia de educación sexual a través de las series de televisión dirigidas al público adolescente emitidas en la plataforma audiovisual Netflix, así como analizar el valor didáctico y pedagógico que estas presentan, se consideró la necesidad de realizar una investigación de carácter cualitativo donde se llevó a cabo tanto un análisis de contenido como de personajes, debido a que, a través de esta investigación, se brinda la oportunidad de "abordar científicamente el análisis de los mensajes (cualquiera que sea su naturaleza), comprender su génesis y proceso de formación, y obtener descripciones precisas de su estructura y componentes" (Igartúa-Perosanz, 2006, p. 180).

Para el análisis de los personajes, se consideraron un total de seis, es decir, los tres protagonistas principales de las dos series como elemento básico. En este análisis de los personajes, es necesario tener en cuenta que se debe poseer presencia visual y, asimismo, entender el contexto en el que se desarrollan los diferentes personajes y la relación que estos mantienen con otras personas de la ficción (Koeman et al., 2007).

Con el fin de realizar un estudio exhaustivo de las series, no solo se ha realizado una amplia revisión bibliográfica que ha permitido sentar las bases teóricas de la presente investigación, sino que también se han visualizado todos los episodios de ambas series con el fin de poder analizar y estudiar tanto las temáticas tratadas en las series como los personajes que son sujetos de estudio en esta investigación.

Para aplicar el instrumento de investigación de carácter cualitativo, se ha llevado a cabo un análisis de contenido cuya base se asienta sobre un punto de vista eminentemente interpretativo (Berelson, 1952), el cual explica este procedimiento como una herramienta de carácter neutro, imparcial y justa, del mismo modo que es metódica, organizada y sistematizada. Así también, se elaboró una matriz de análisis que facilitó la comprensión, recopilación y análisis de las series, de acuerdo con lo expuesto por Casetti & Di Chio (1999) (Tabla 1).

***TABLA 1**. Matriz de análisis de las series objeto de estudio*

Contextualización de las series de televisión	
Datos de identificación	*Ficha técnica y creativa*
	Años de producción
	Canales de emisión
Clasificación	*Géneros*
	Formatos y tipologías
Aspectos narrativos de la serie	
Temas	*Primarios*
	Secundarios
Tramas	*Generales*
	Específicos
Instancias narradoras	*Narradores*
	Perspectivas
	Puntos de vista
Personajes	*Descripción física*
	Descripción psicológica
	Roles
	Conflicto

Fuente: elaboración propia

Para realizar el presente estudio, se analizaron las series de televisión *Sex Education* (Netflix: 2019 – actualmente) y *Sexify* (Netflix: 2021 – actualmente). En relación a la primera, *Sex Education*, se debe mencionar que es una serie de televisión británica, cuyo género es la comedia dramática; está ambientada en un centro de educación secundaria de Inglaterra, siendo la empresa productora Eleven Film y es una serie original de Netflix. Actualmente, consta de dos temporadas y cada una de ellas cuenta con un total de ocho episodios, siendo la duración de los capítulos entre 47 y 59 minutos. En relación a la segunda serie objeto

de estudio, *Sexify*, es una serie de televisión de origen polaco y al igual que *Sex Education* pertenece al género de la comedia dramática. En este caso, la serie se encuentra ambientada en un contexto universitario de Polonia. En este caso, la empresa productora de la serie es Akson Studio y también es una serie original de Netflix. Hasta la fecha, esta producción cuenta tan solo con una temporada, con un total de ocho episodios y la duración de los mismos oscila entre los 37 y los 51 minutos. Una vez sentadas las bases del estudio, los capítulos que han sido objeto de estudio son los que se muestran a continuación (Tablas 2 & 3).

***TABLA 2**. Ficha técnica por episodios de la serie* Sex Education

Temporada	Episodio	Título	Dirigido por	Escrito por	Fecha de lanzamiento
1	*1*	*Episode 1*	*Ben Taylor*	*Laurie Nunn*	*11 de enero de 2019*
1	*2*	*pisode 2*	*Ben Taylor*	*Laurie Nunn*	*11 de enero de 2019*
1	*3*	*Episode 3*	*Ben Taylor*	*Sophie Goodhart*	*11 de enero de 2019*
1	*4*	*Episode 4*	*Ben Taylor*	*Laura Neal y Laurie Nunn*	*11 de enero de 2019*
1	*5*	*Episode 5*	*Kate Herron*	*Sophie Goodhart, Laura Hunter y Laurie Nunn*	*11 de enero de 2019*
1	*6*	*Episode 6*	*Kate Herron*	*Laurie Nunn y Freddy Syborn*	*11 de enero de 2019*
1	*7*	*Episode 7*	*Kate Herron*	*Sophie Goodhart*	*11 de enero de 2019*
1	*8*	*Episode 8*	*Kate Herron*	*Laurie Nunn*	*11 de enero de 2019*
2	*1*	*Episode 1*	*Ben Taylor*	*Laurie Nunn*	*17 de enero de 2020*
2	*2*	*Episode 2*	*Sophie Goodhart*	*Laurie Nunn y Mawaan Rizwan*	*17 de enero de 2020*
2	*3*	*Episode 3*	*Sophie Goodhart*	*Sophie Goodhart*	*17 de enero de 2020*
2	*4*	*Episode 4*	*Alice Seabright*	*Laurie Nunn y Rosie Jones*	*17 de enero de 2020*
2	*5*	*Episode 5*	*Alice Seabright*	*Laurie Nunn y Rosie Jones*	*17 de enero de 2020*
2	*6*	*Episode 6*	*Ben Taylor*	*Sophie Goodhart*	*17 de enero de 2020*
2	*7*	*Episode 7*	*Ben Taylor*	*Laurie Nunn*	*17 de enero de 2020*
2	*8*	*Episode 8*	*Ben Taylor*	*Laurie Nunn*	*17 de enero de 2020*

Fuente: elaboración propia

***TABLA 3**. Ficha técnica por episodios de la serie Sexify*

Temporada	Episodio	Título	Dirigido por	Escrito por	Fecha de lanzamiento
1	*1*	*Episode 1*	*Piotr Domalewski*	*Piotr Domalewski*	*28 de abril de 2021*
1	*2*	*Episode 2*	*Piotr Domalewski*	*Piotr Domalewski y Kalina Alabridzinska*	*28 de abril de 2021*
1	*3*	*Episode 3*	*Piotr Domalewski*	*Piotr Domalewski*	*28 de abril de 2021*
1	*4*	*Episode 4*	*Piotr Domalewski*	*Kalina Alabridzinska*	*28 de abril de 2021*
1	*5*	*Episode 5*	*Kalina Alabridzinska*	*Kalina Alabridzinska*	*28 de abril de 2021*
1	*6*	*Episode 6*	*Kalina Alabridzinska*	*Piotr Domalewski*	*28 de abril de 2021*
1	*7*	*Episode 7*	*Kalina Alabridzinska*	*Piotr Domalewski*	*28 de abril de 2021*
1	*8*	*Episode 8*	*Kalina Alabridzinska*	*Piotr Domalewski y Kalina Alabridzinska*	*28 de abril de 2021*

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1 PERSONAJES DE LA SERIE *SEX EDUCATION*

Dentro de este apartado, se apunta que en la serie *Sex Education* se identificaron tres personajes protagonistas, de los cuales dos son chicos y una de ellas es una chica, quienes acuden a un centro de educación secundaria, que es donde tienden a desarrollarse las tramas de la serie. Estos personajes son Otis, Eric y Maeve.

Otis es un chico de 17 años, de raza blanca, con los ojos azules, pelo castaño y que tiene 1,80 metros de altura, aproximadamente. Es un chico inteligente y atractivo, presentándose en ciertas ocasiones como una persona desleal. Es el único hijo de un matrimonio de terapeutas sexuales y que, actualmente, se encuentran divorciados. Debido a la

libertad con la que han educado a Otis en aquellos aspectos relacionados con la sexualidad, el personaje muestra una manifiesta indiferencia hacia todos aquellos aspectos que tengan relación con este tópico, llegando incluso a avergonzarse por la profesión que sus padres tienen. Entre los principales conflictos que este personaje presenta, destaca su introversión a la hora de relacionarse socialmente con normalidad con su grupo de iguales, así como poder mantener una relación amorosa con una chica.

Eric es un chico de 17 años, de raza negra, con ojos marrones y pelo negro. Su familia es convencional, de confesionalidad cristiana y tiene varias hermanas. Sufre una crisis en su fe, lo que lo hace alejarse en cierto modo de su familia; sin embargo, tras sufrir una agresión por parte de su grupo de iguales, recupera su fe. En relación a su personalidad, cabe destacar que es extrovertido, divertido, un tanto alocado y, en ciertos momentos, incluso llega a ser ruidoso y escandaloso. A pesar de estas peculiaridades, en ciertas ocasiones muestra cierta introversión. Tiende a vestir con ropas muy modernas, coloridas y llamativas, hecho que emplea para expresar su propia personalidad. Le inspira mucho la moda basada en la temática *drag queen*, elemento que utiliza para expresar su homosexualidad.

Maeve es una chica de 17 años y mide 1 metro 70 de estatura, de raza blanca, con ojos marrones, tiende a cambiar su color de pelo con frecuencia, ya que comienza la serie con su cabello teñido de los colores rubio y rosa, pasando luego por el color castaño y, en su última etapa, lo tiene de color marrón oscuro y morado. Este hecho es sinónimo de su actitud trasgresora y rompedora con las reglas y convencionalismos impuestos. Proviene de una familia desestructurada, donde su padre les abandonó siendo ellos pequeños y su madre fue arrestada por asuntos de drogas. Ella convive con su hermano en una casa prefabricada de las afueras de la ciudad. Es una chica inteligente y sarcástica, es vista por el entorno escolar, tanto por los docentes como por sus propios compañeros, como la chica mala del instituto en el que estudia. Detrás de esta apariencia donde aparentemente muestra un cierto desprecio por todo aquello que le rodea, es una chica sensible y que demuestra un gran interés por las asignaturas artísticas.

4.2 Personajes de la serie *Sexify*

Natalia es una chica de 19 – 20 años, de ojos azules, pelo castaño y su aspecto es el de una persona tradicional y poco aficionada a seguir las modas e influencias en materia de ropa, lo que la lleva a tener un estilo informal y desaliñado. Es una estudiante universitaria aplicada, responsable y preocupada en exceso por sus estudios, ya que tiende a ser de las mejores alumnas de la clase, hecho que le lleva a ser altamente competitiva. Asimismo, en lo que a su carácter a nivel personal se refiere, es tímida, sensible y poco dada a asistir a reuniones sociales o fiestas con su grupo de iguales.

Paulina es una estudiante universitaria, de unos 20 años, de ojos claros, pelo rubio y constitución delgada. Proviene de una familia tradicional con fuertes creencias religiosas católicas. Está acostumbrada a seguir las tradiciones, es clásica y tiende a seguir las costumbres familiares. Sin embargo, su vida cambia cuando comienza la universidad y trata de modificar sus comportamientos y conductas, rompiendo barreras, especialmente en lo que a temas de relaciones de pareja y a los temas sexuales. Otra serie de conflictos que se le plantean es cuestionar el matrimonio que debe de celebrar con su novio de toda la vida o intentar cambiar su modo de comportarse y actuar ante diferentes situaciones sociales.

Monika es una chica de 20 años, de ojos claros, pelo rubio, alta y de complexión delgada. Criada en una familia adinerada y, a la vez, desestructurada, vive sola en una casa que le pagan sus padres. Esta vida acomodada y de lujos le marcan su carácter y personalidad, llevándola a ser una adolescente a la que le gustan los artículos de lujo y llevar un alto nivel de vida. Asimismo, es caprichosa, algo descarada y sin complejos. A pesar de su aparente fortaleza, es una joven frágil y con muchas carencias afectivas. Esta realidad en la que vive le hace enfrentarse a numerosos problemas con su grupo de iguales, ya que es incapaz, en numerosas ocasiones, de forjar relaciones de amistad sólidas y duraderas, situación que le genera cierta tristeza y desolación por ello.

4.3 Temáticas sobre educación sexual tratadas en las series

En relación a las temáticas tratadas en estas dos series de televisión analizadas, estas se han abordado desde una perspectiva pedagógica, en lo que al campo de la educación sexual se refiere. En este apartado, se presta atención a todos aquellos aspectos narrativos que van a permitir analizar ambas series desde un punto de vista didáctico.

En relación a los temas primarios que estas dos series ofrecen, se puede afirmar que ambas presentan las mismas temáticas a los telespectadores; siendo los siguientes los temas principales: 1) el amor; 2) las relaciones de pareja sanas; 3) enfermedades de transmisión sexual; 4) protección ante las relaciones sexuales; 5) respeto por la pareja; 6) búsqueda de la identidad sexual; 7) embarazo adolescente y juvenil; 8) el rechazo en la pareja; 9) confianza en la pareja.

Como temas secundarios, al ser estas dos series dirigidas al público adolescente, muestran temas relacionados con los jóvenes. Tanto en *Sex Education* como en *Sexify* se manifiestan las siguientes tramas: 1) el valor de la amistad; 2) respeto a las diferencias culturales; 3) riesgos del alcohol y las drogas; 4) diferentes tipos de familias; 5) homosexualidad; 6) aceptación de uno mismo; 7) relaciones sociales; 8) acoso escolar y *cyberbulling*; 9) uso de las redes sociales como medio de comunicación entre los jóvenes.

En relación al segundo aspecto analizado, relacionado con las tramas generales, se puede resaltar que en ambas series giran en torno a las personas protagonistas y las relaciones que se generan entre ellas, tanto de amistad y amor, como rencores, envidias, celos, decepciones o alegrías. Las tramas específicas son aquellas que les ocurren individualmente a los personajes y la evolución que en ellos se aprecia. En relación a la serie *Sex Education,* específicamente en el caso de Otis su evolución se constata en la relación con su madre y al ser capaz de dar consejos sexuales a sus compañeros de manera acertada. En lo que respecta a Maeve, su propia historia gira en torno a luchar contra los estereotipos generados alrededor de ella sobre la chica mala del instituto. En relación al tercer personaje analizado de esta serie, Eric, su máxima

durante toda la serie es reivindicar la normalidad y el respeto hacia el colectivo homosexual.

En la serie *Sexify*, la trama específica que presenta Natalia tiene relación con su intento de superación a nivel académico y tratar de ganar una competición académica. Paulina tiene su propia intrahistoria al pretender romper con sus tradiciones familiares, culturales y religiosas y poder tener, de ese modo, su propia vida social y afectiva sin las presiones impuestas. Por último, Monika trata de cambiar la opinión que tienen de ella tanto su familia como sus compañeros de universidad y no mostrar una imagen desinhibida.

En relación al último aspecto a analizar, referente a las instancias narradoras se aprecia como en ambas series es el personaje protagonista, Otis en *Sex Education* y Natalia en *Sexify*, el narrador de la historia y el que dirige al espectador tanto en las tramas principales como en las secundarias. Esta narración se realiza siempre en primera persona, provocando cercanía y proximidad con la audiencia. Al tratar temas que giran en torno a la sexualidad, muestran un discurso tímido y retraído al principio de la serie, un aspecto que va cambiando conforme la historia se va desarrollando un lenguaje cercano y adecuado para tratar temas relacionados con la educación sexual entre adolescentes y jóvenes universitarios, haciéndolo siempre desde una perspectiva didáctica y pedagógica, aportando consejos adecuados para cada uno de los problemas y dudas que se generan entre los compañeros que acuden a ellos para aclarar sus dudas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las series de televisión para adolescentes han cobrado fuerza con el paso de los años y actualmente se han convertido en unos de los contenidos audiovisuales preferidos por la audiencia. Además de presentarse como un tipo de programas que tienden a entretener, también pueden presentar aspectos didácticos en ciertas áreas.

Es innegable que la ficción seriada televisiva ha ido ganando popularidad entre los telespectadores, elevando notablemente sus índices de audiencia en los últimos tiempos, y gracias a este hecho se ha podido

comprobar cómo se ha generado un elevado número de producciones televisivas dentro de este campo como en lo que a su seguimiento se refiere, llegando a ser entendidas como un elemento clave dentro del panorama televisivo y de entretenimiento (Forteza-Martínez & Conde, 2021).

En relación al propósito principal de este estudio, se ha podido constatar como las dos series objeto de estudio presentan una línea similar a la hora de tratar temas relacionados con la educación sexual, ya que lo hacen desde un punto de vista educativo. Asimismo, se ha constatado que se tratan aspectos que, hasta hace poco tiempo, eran considerados cuestiones tabúes o restringidas para ser mostradas en un espacio televisivo y, más aún, teniendo en cuenta la edad a la que van dirigidas estos espacios. Materias como las relaciones de pareja, las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo entre adolescentes, el respeto para cualquier persona independientemente de su orientación sexual, o el respeto hacia la pareja, son aspectos que se tratan dentro de estas series. Así lo afirman también diferentes estudios llevados a cabo, los cuales afirman que los jóvenes tienden a identificarse con los protagonistas de estas series juveniles, a través de las historias que en ellas se muestran tanto con su grupo de iguales como con sus familias, donde priman historias que giran alrededor del amor y la amistad (García-Muñoz & Fedele, 2011), siendo una de las temáticas más relevantes e importantes aquellas que tienen que ver con las relaciones sexuales (Masanet, Medina–Bravo & Ferrés, 2012).

En lo que a los personajes analizados se refiere, se ha podido constatar como existe un paralelismo entre los seis estudiados. Por un lado, al estudiar las figuras de Otis y Natalia, los protagonistas de *Sex Education* y *Sexify* respectivamente, son personajes tímidos, con una carencia en lo que a habilidades sociales se refiere, centrados en sus estudios. No se preocupan en exceso por su aspecto físico y prefieren no participar en grandes eventos sociales, como las fiestas organizadas por sus grupos de iguales. Conforme la historia va evolucionando, se aprecia como muestran una cierta apertura a nivel social y se convierten en excelentes asesores en materia de educación sexual con sus compañeros de estudios.

Por otra parte, Eric (*Sex Education*) y Paulina (*Sexify*) muestran ciertos deseos de libertad y ansias por romper con aquello que les coarta para actuar de acuerdo a sus gustos e intereses, ya sea la homosexualidad en el caso de Eric, o el querer romper con las reglas impuestas a nivel familiar en el caso de Paulina. En ambos casos, el hecho de aceptarse a sí mismos les ayuda a ir superando sus problemas de introversión y querer mostrarse tal y como son.

Por último, en el caso de Maeve, de la serie *Sex Education*, y Monika, de *Sexify*, se puede ver como las dos comienzan siendo las personas inadaptadas dentro del contexto educativo donde estudian, siendo estas consideradas como las personas problemáticas y con quienes nadie quiere relacionarse. A pesar de las apariencias, ambas tienen unas características similares, al ser muy sensibles pertenecer a familias desestructuradas, hecho que les ha provocado fuertes carencias afectivas.

Esto se encuentra vinculado directamente con lo que expresan diferentes investigadores, tales como Bermejo (2012), quien manifiesta que en las series de televisión para adolescentes, los personajes "se desenvuelven e interactúan con otras personas o personajes, encontrándose todas ellas inmersas en un escenario de acción donde se desarrolla una trama que toma sus contenidos de la realidad o de la ficción" (2012, pp. 31 – 32). Las series clasificadas dentro de este grupo específico, dirigidas al público adolescente y juvenil se llegan a elaborar en diferentes ambientes idóneos para definir las características de los personajes a nivel social, cultural y político (Ross & Stein, 2008).

Por todo ello, las series de televisión para adolescentes o las *teen series*, cuya distribución a nivel mundial se ha visto beneficiada por la irrupción de las plataformas de vídeo bajo demanda, han facilitado que se comiencen a ver ciertos paralelismos entre los jóvenes de diferentes partes del mundo, ya que se identifican con los personajes que en estas producciones se muestran. Asimismo, se puede afirmar que a través de ellas se facilita la construcción de una identidad generacional a nivel internacional, donde tiende a predominar el prototipo estadounidense como consecuencia del gran número de producciones seriadas que Estados Unidos genera (Ferrera, 2020).

5. REFERENCIAS

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2020). *Navegantes en la Red. 22º Encuesta AIMC a usuarios de Internet.* https://bit.ly/32zM9bn

Barlovento Comunicación (2019). *Análisis televisivo.*

Belmonte-Arocha, J., & Guillamón-Carrrasco, S. (2008). Coeducar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 16(31), 115 – 120. https://doi.org/10.3918/C31-2008-01-014

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research.* Glencoe III, Free Press.

Bermejo-Berros, J. (2012). Los personajes y las series de ficción en la vida de los y las jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud,* 96, 31 – 49. https://bit.ly/3vYbHu7

Casetti, F., & di-Chio, F. (1999). *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación.* Barcelona.

Fernández-Rodríguez, I. (2017). Entre ficciones y fantasías: el aprendizaje amoroso (y de género) a través del consumo cultural en la adolescencia. *Investigaciones Feministas, 8*(2), 515 – 527. https://doi.org/10.5209/infe.54971

Ferrera, D. (2020). Construcción del personaje adolescente en la ficción seriada europea. Las series originales de Netflix como estudio de caso. *Fonseca, Journal of Communication,* 21, 27 – 41. https://doi.org/10.14201/fjc2020212741

Forteza-Martínez, A., & Conde, M.A. (2021). La educación y las mujeres en las series educativas: *La otra mirada* como estudio de caso. *Investigaciones Feministas, 12*(2), 463 – 472. https://doi.org/10.5209/infe.71968

Kendal, E., & Kendal, Z. (2015). *Consent is sexy: Gender, sexual identity and sex positivism in MTV's young adult television series Teen Wolf (2011-).* Colloquy Text Theory Critique, 30

García-Muñoz, N., & Fedele, M. (2011). The teen series and the young target: Gender stereotypes in television fiction targeted to teenagers. *Observatorio: OBS, 5*(1), 215 – 226. https://doi.org/10.15847/obsOBS512011389

Gil-Quintana, j., & Gil-Tévar, S. (2020). Series de ficción como medio de coeducación para adolescentes. Estudio de caso: Las del Hockey. *Fonseca, Journal of Communication,* 20, 65 – 86. https://doi.org/10.14201/fjc2020216586

Gil-Quintana, J., & Osuna-Acedo, S. (2020). Transmedia Practices and collaborative strategies in informal learning of adolescents. *Social Sciences, 9*(6), 92. https://doi.org/10.3390/socsci/9060092

Hidalgo-Marí, T., & de-la-Cuadra, E. (2020). Familias en la ficción televisiva ante el cambio de siglo: una comparativa entre producciones dramáticas y comedias. *Estudios sobre el mensaje periodístico, 26*(2), 635 – 644. https://doi.org/10.5209/esmp.67488

Hoffner, C., & Buchanan, M. (2005). Young adults wishful identification with television characters: The role of perceived similarity and character attributes. *Media psychology,* 7, 325 – 351. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0704_2

Igartúa-Perosanz, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación.* Bosch

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Paidós.

Jinadasa, M.P.K. (2015). *Teen culture: A production of modern popular television and new media text*. Peradeniya University International Research Sessions 2015. iPURSE Proceedings.

Koeman, J., Peters, A., & D'Haenens, L. (2007). Diversity monitor 2005. Diversity as quality aspect of television in the Netherlands. *Communications*, 32, 97 – 121. https://doi.org/10.1515/comm.2007.005

Lacalle, C. (2015). Young people and television fiction. Reception analysis. *Communications, 40*(2), 237 – 255. https://doi.org/10.1515/commun-2015-0006

Masanet, M.J., Medina-Bravo, P., & Ferrés, J. (2012). Representación mediática de la sexualidad en la ficción seriada dirigida a los jóvenes. Estudio de caso de Los Protegidos y Física o Química. *Revista Comunicación*, 10,

Martino, B. (2019). *Adolescenti e sessualità. Il ruolo dei teen drama.* Meltemi Editore.

Medrano, C., Aierbe, A., & Martínez-de-Moretín, J.I. (2011). Valores percibidos en el mundo televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar, 19*(37), 117 – 124. https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-03

Medrano, C., & Martínez-de-Morentín, J.I. (2012). Socialización y televisión: perfiles de adolescentes en un estudio transcultural. *International Journal of Development and Educational Psychology, 1*(1), 675 – 682. https://bit.ly/36hhNva

Medrano, C., Martínez-de-Moretín, J.I., & Apodaca, C. (2015). Perfiles de consumo televisivo: un estudio transcultural. *Educación XX1, 18*(2), 305 – 321. https://doi.org/10.5944/educxx1.14606

Morejón-Llamas, N. (2020). Estereotipos de género y cyberbullying en las series de televisión adolescentes: un análisis comparativo de Gossip Girl, Pretty Little Liars y Get Even. *Fonseca, Journal of Communication,* 20, 125 – 145. https://doi.org/10.14201/fjc202021125145

Navarro-Robles, M., & Vázquez-Barrio, T. (2020). El consumo audiovisual de la Generación Z. El predominio del vídeo online sobre la televisión tradicional. *Ámbitos, Revista Internacional de comunicación,* 50, 10 – 30. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.02

Navarro, Y., & Climent, J.A. (2014). El efecto socializador del medio televisivo en jóvenes. Influencia de las conductas de gestión del conflicto mostradas por personajes de series de ficción. *Área Abierta, 14*(1), 25 – 42. https://doi.org/10.5209/ARAB

Osuna-Acedo, S., Gil-Quintana, J., & Cantillo-Valero, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. *Revista Latina de Comunicación Social,* 73, 1284 – 1307. https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1307

Pindado, I. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer, 11*(21), 11 – 22. https://bit.ly/3lbbOPN

Ross, S.M., & Stein, L.E. (Eds.) (2008). *Teen television: Essays on programming and fandom*. McFarland & Company Publishers.

Raya-Bravo, I., Sánchez-Labella, I., & Durán, V. (2018). La construcción de los personajes protagonistas en las series de Netflix: el perfil del adolescente en 13 Reasons Why y en Atypical. *Comunicación y medios, 27*(37), 131 – 143. https://doi.org/10.5354/0719-1529.2018.48631

Vázquez, A.A. (2017). *¿Hacia dónde vamos? La sociedad enredada*. Anthropiqa

¿CÓMO LOS PROFESORES QUIEREN ENSEÑAR Y CÓMO LOS ESTUDIANTES QUIEREN APRENDER? ¿LIBROS DE TEXTO O APRENDIZAJE TRANSMEDIA EN CIENCIA DE LOS MATERIALES?

PETR URBAN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1 LIBROS IMPRESOS Y LIBROS PDF

La escritura (utilizando tablas de arcilla, placas de hueso, tablas de madera, etc.) se remonta hasta el año alrededor de 3300 a.C. y ha sido la inflexión del cambio de la prehistoria a la historia de la humanidad. Sin embargo, no ha sido hasta el siglo XV cuando se empezaron a imprimir los libros a gran escala debido a la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg. Desde entonces, los libros impresos han jugado un papel dominante en la forma de transferir los conocimientos. A lo largo del siglo XX, las bibliotecas se han enfrentado a una tasa de publicación cada vez mayor, a veces llamada explosión de información. A mediados del siglo XX la producción de los libros impresos había aumentado a más de 200 000 títulos por año (Barbier, 2005). Google ha estimado que para el año 2010 se habían publicado aproximadamente 130 000 000 de títulos (Taycher, 2011). A finales del siglo XX y principios del siglo XXI los libros impresos han empezado a tener una potente competencia, debido al desarrollo tecnológico e informático de los libros en formato PDF, libros electrónicos de formato plano y de formato enriquecido, libros electrónicos interactivos, audiolibros, lectores en voz alta de textos, etc.

Un libro electrónico es una publicación del libro impreso en forma digital, que consta de texto, imágenes o ambos, legibles en un dispositivo electrónico. Sin embargo, algunos libros electrónicos existen sin un

equivalente impreso. Los libros electrónicos se pueden leer en dispositivos dedicados a lectura electrónica, pero también en cualquier dispositivo informático que tenga una pantalla, incluidos los ordenadores sobremesa, portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes. Los libros electrónicos se pueden comprar por internet y los libros comprados se pueden enviar al comprador en línea o el usuario consigue un permiso para descargar el libro electrónico en formato de un archivo. Con los libros electrónicos, los marcadores electrónicos facilitan las referencias y los usuarios de los libros electrónicos pueden realizar anotaciones en las páginas. Además, se puede seleccionar y copiar el texto del libro electrónico y se puede pegar en otra aplicación informática.

Comparando las características técnicas de los libros impresos con los libros electrónicos se pueden encontrar tanto ventajas como inconvenientes. Entre las ventajas de los libros electrónicos se puede mencionar la facilidad de llevar este recurso a cualquier lugar con mucha facilidad, ya que su peso es limitado exclusivamente por el peso del equipo con el cual se va a leer. Los libros electrónicos se pueden utilizar tanto en ordenadores sobremesa, como en portátiles, lectores digitales, tabletas o teléfonos móviles. Incluso, no es necesario tener un determinado libro electrónicos guardado en uno o varios equipos. Hoy en día, los usuarios (los estudiantes) pueden tener guardados los libros electrónicos en la nube y desde allí abrir cualquier libro electrónico en cualquier dispositivo a cualquier hora y en cualquier lugar, ya que, el único requisito es tener una conexión a internet. Una vez descargado el libro electrónico de la nube en un dispositivo electrónico se puede leer este libro en modo offline[151].

A parte de los libros impresos y los libros electrónicos se pueden utilizar como material docente otras fuentes de información como los vídeos didácticos, las páginas web, los simuladores, los modelos en 3D, la realidad virtual o los lectores en voz alta de textos. A continuación, se explica brevemente cada uno de estos recursos didácticos.

[151] En la tecnología informática y de telecomunicaciones, online (en línea) indica un estado de la conectividad, y offline (fuera de línea) indica un estado desconectado.

1.2 Vídeos didácticos

Los vídeos didácticos en formato digital y en alta calidad HD (1280 x 720) se podrían almacenar y reproducir utilizando discos DVD a partir del año 1997. A partir del año 2006 ha sido posible almacenar y reproducir vídeos didácticos en calidad FHD (1920 x 1080) o UHD (3840 x 2160) mediante discos Blu-ray. Hoy en día, los vídeos didácticos se pueden reproducir a través de las plataformas para compartir vídeos en línea como es, Por ejemplo, la plataforma YouTube de Google. En el año 2020 la plataforma YouTube tenía 2.24 millardos de usuarios (Degenhard, 2021) y se prevé, que en el año 2025 alcanzará unos 2.85 millardos de usuarios y de posibles usuarios de los vídeos didácticos. La ventaja de las plataformas para compartir vídeos es que también actúan como redes sociales al permitir que los usuarios pueden cargar sus propios videos, pueden calificar video, pueden comentar videos y responder a los comentarios, pueden señalar que vídeos les gustan y que no, pueden crear listas de reproducción y suscribir se a otros usuarios y canales.

1.3 Páginas web

La primera página web fue creada en el CERN[152] por Tim Berners-Lee el 6 de agosto de 1991 (Matthews, 2015). Una página web es un documento, normalmente escrito en HTML[153], que se visualiza en un navegador de Internet como puede ser, Por ejemplo, Google Chrome, Firefox, Microsoft Edge, Safari, etc. Se puede acceder a una página web ingresando una dirección URL[154] en la barra de direcciones del navegador. Una página web puede contener texto, imágenes, vídeos, archivos e hipervínculos a otras páginas web. Varias páginas web componen un sitio web.

[152] Organización Europea para la Investigación Nuclear (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire)

[153] Lenguaje de Marcado de Hipertexto (HyperText Markup Language).

[154] Localizador de Recursos Uniforme (Uniform Resource Locator)

1.4 Simuladores

Los simuladores imitan el funcionamiento de un proceso o sistema del mundo real a lo largo del tiempo. Las simulaciones requieren el uso de modelos que representan las características o comportamientos del sistema o proceso seleccionado, mientras que la simulación representa la evolución del modelo a lo largo del tiempo. Los simuladores se ejecutan en un ordenador. La simulación se puede utilizar para mostrar los posibles efectos de condiciones reales sobre un proceso o sistema. La simulación también se suele utilizar cuando el sistema real es peligroso o inaccesible por otras razones. Incluso, es posible simular situaciones de sistemas que todavía no existen. Hay muchas aplicaciones donde se utilizan las simulaciones, tales como: La simulación en educación y formación, la simulación de procesos tecnológicos para la optimización del rendimiento, la simulación para mejorar la seguridad del trabajo, la simulación de ensayos de materiales, las simulaciones de efectos económicos, etc. Los principales problemas para ejecutar correctamente el modelado o la simulación incluyen: la adquisición de fuentes válidas de información sobre la selección relevante de características y comportamientos sobre un determinado proceso o sistema, las ecuaciones simplificadas utilizadas en los modelos, las aproximaciones de los resultados parciales de los sistemas y la fidelidad y validez de los resultados de la simulación.

La simulación se utiliza ampliamente con fines educativos (Trujillo, 2020). Se utiliza para casos en los que es caro o simplemente demasiado peligroso permitir que los estudiantes utilicen un determinado equipo real. Con la ayuda de los simuladores, los estudiantes pueden ir aprendiendo el manejo de un equipo en un entorno virtual y seguro, pero viviendo una experiencia realista (o al menos ese es el objetivo de los simuladores). A veces, durante la simulación es conveniente que los estudiantes cometan errores para que puedan aprender de ellos y evitarlos a la hora de trabajar con un equipo real.

1.5 MODELOS EN 3D

El modelado en 3D es el proceso de desarrollar una representación basada en coordenadas matemáticas de cualquier superficie de un objeto en tres dimensiones a través de software especializado mediante la manipulación de vértices, bordes y polígonos en un espacio 3D simulado. Los modelos tridimensionales (3D) representan un cuerpo físico utilizando una colección de puntos en el espacio 3D, conectados por varias entidades geométricas como triángulos, líneas, superficies curvas, etc. Siendo los modelos en 3D una colección de datos (puntos y otra información), se pueden crear de forma manual, algorítmica o mediante escaneo. Las superficies de los modelos en 3D se definen mediante el mapeo de texturas.

1.6 REALIDAD VIRTUAL

La realidad virtual (VR) es una experiencia simulada que puede ser similar o completamente diferente al mundo real. Las aplicaciones de la realidad virtual incluyen entretenimiento (Por ejemplo, videojuegos), educación (Por ejemplo, laboratorios virtuales), negocios (Por ejemplo, reuniones virtuales), etc (Arnaldi, 2018). Actualmente, los sistemas de realidad virtual utilizan cascos de realidad virtual para generar imágenes, sonidos y otras sensaciones realistas que simulan la presencia física de un usuario en un entorno virtual.

1.7 LECTORES EN VOZ ALTA DE TEXTOS

Lectores en voz alta de textos son aplicaciones que leen en voz alta páginas web, artículos de noticias, correos electrónicos, archivos TXT, PDF, ODT, DOC, DOCX, RTF, EPUB, MOBI, PRC, AZW, FB2, etc. Algunas aplicaciones pueden incluir la función OCR[155] para extraer texto de archivos PDF. El archivo para leer abierto se puede compartir o enviar a diferentes dispositivos para escuchar la lectura en los auriculares o altavoces inalámbricos. Al compartir páginas web los lectores de textos eliminan los menús, barras de navegación, anuncios y demás elementos no deseados, dejando un texto limpio para leer o escuchar.

[155] Reconocimiento Óptico de Caracteres (Optical Character Recognition).

Muchas aplicaciones tienen la posibilidad de compartir o enviar el texto al lector de textos. Eso es el caso de WhatsApp, Por ejemplo, para enviar y escuchar los chats. Si alguna aplicación no permite compartir o enviar su contenido, es posible copiar el texto en la aplicación de origen y pegar el texto en el lector de textos. Una vez abierto, compartido o recibido un texto en un lector de textos, es posible guardar este texto para escucharlo más tarde. Además, se pueden crear listas de archivos para escucharlos de forma ininterrumpida uno tras otro. Dentro de cada lista se pueden ordenar los archivos según sea necesario, Por ejemplo, primero los archivos más importantes. Algunos lectores de textos son capaces de guardar la lectura en archivos de sonidos como MP3, WAV o OGG. Respeto a las características de los textos leídos, es posible controlar el volumen y la velocidad del generador de la voz. Una vez abierto un archivo, la aplicación reconoce de forma automática el idioma del texto y usará la voz artificial correspondiente. Entre otras funciones útiles se puede mencionar el traductor del texto, el corrector del texto o el temporizador.

1.8 Aprendizaje transmedia

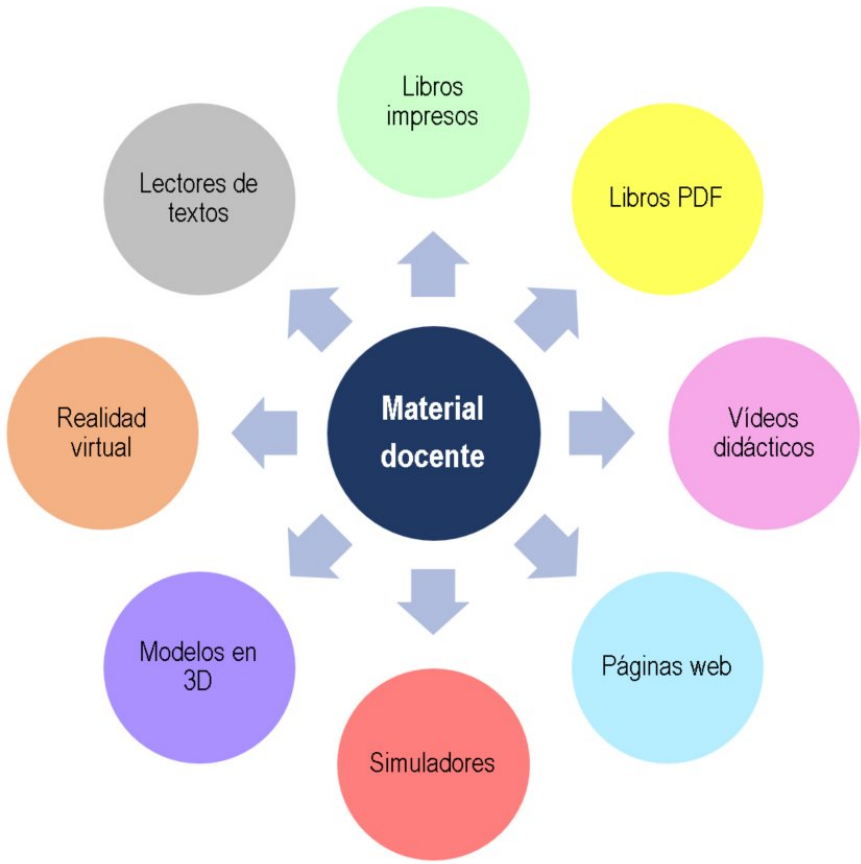
Aprendizaje transmedia es un novedoso método de enseñanza basado en combinación de diferentes tipos de materiales docentes con el propósito de facilitar a los estudiantes el aprendizaje. Para adquirir un determinado conocimiento se suele utilizar un formato de material docente concreto y el más adecuado. De este modo, una asignatura con diferentes tipos de conocimientos consistirá de diferentes tipos de materiales docentes, pero siempre orientado a las necesidades de los estudiantes.

En definitiva, hoy en día hay muchas posibilidades de crear un aprendizaje transmedia fusionando diferentes fuentes de información para conseguir el conocimiento requerido como se puede apreciar en el esquema en la Figura 1.

2. OBJETIVOS

Se ha confrontado la realidad de la enseñanza en el aula con las necesidades e ideas de los estudiantes sobre que fuentes de información son los adecuados para el aprendizaje en la universidad. De este modo los profesores pueden ajustar la bibliografía y su formato a los nuevos tiempos de la enseñanza universitaria.

FIGURA 1. *Las posibilidades de creación de un aprendizaje transmedia mediante diferentes tipos de material docente.*



Fuente: elaboración propia

3. METODOLOGÍA

Se han hecho 2 encuestas. Una general, en diferentes cursos y diferentes grados de ingeniería tratando sobre un software informático que lee textos en voz alta y su posible utilización como material docente. La segunda encuesta se ha utilizado en la asignatura Química de los materiales del primer curso del grado en ingeniería civil. Esta encuesta se ha dividido en 2 partes y ambas partes tenían las mismas preguntas. Primera parte se ha hecho en el principio del curso académico, antes de que los estudiantes empiecen a estudiar en la universidad, y otro al final, cuando ya están familiarizados con todas las fuentes de información disponible para que puedan definir el método de aprendizaje que han utilizado para estudiar en el primer curso de la universidad. De esta forma se puede valorar cual es el mejor método para conseguir aprendizaje óptimo. Además, comparando ambas partes entre sí es posible determinar cómo cambian los hábitos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del primer curso en la universidad. Para que los estudiantes puedan comparar con mayor facilidad los diferentes materiales didácticos, se les han proporcionado a los estudiantes en el principio del curso académico diferentes fuentes de información conteniendo el mismo temario. Los diferentes recursos didácticos han sido los libros impresos, los libros pdf, los vídeos didácticos, las páginas web, los simuladores, los modelos 3D, la realidad vitual y los lectores en voz alta de textos.

4. RESULTADOS

Para poder evaluar las preferencias de los estudiantes frente a diferentes tipos de canales de información para estudiar se ha puesto a la disposición de los estudiantes el siguiente material docente:

4.1 Libros impresos y libros pdf

Como la base más importante del material docente se han recomendado a los estudiantes dos libros impresos. Primer libro (Montes, 2014) explica toda la teoría de la asignatura. Empezando por los diferentes grupos de materiales como materiales metálicos, materiales cerámicos, materiales moleculares, materiales poliméricos y las imperfecciones

cristalinas de los materiales a escala atómica o nanométrica. Continuando por la escala microscópica donde se discuten las transformaciones de fase, diagramas de equilibrio en general y diagramas de equilibrio de aleaciones de interés tecnológico. Por último, se observan las diferentes propiedades de los materiales a escala macroscópica. A este bloque pertenecen las propiedades mecánicas (elasticidad, plasticidad, termofluencia, viscoelasticidad y fallo mecánico), propiedades eléctricas (conductores, semiconductores y aislantes), propiedades magnéticas, propiedades ópticas, propiedades térmicas y propiedades químicas.

El segundo libro recomendado (Cuevas, 2014) resuelve los problemas más típicos de la industria de todos los temas mencionados anteriormente.

Los mismos libros se han recomendado también en el formato PDF. El contenido de los libros PDF es el mismo que en el caso de los libros impresos. Sin embargo, existe cierta diferencia, tanto ventajas como inconvenientes, a la hora de utilizar los libros impresos o los libros PDF que se han discutido en el apartado 1.1.

4.2 Vídeos didácticos

A parte de los libros impresos y libros PDF se han recomendado a los estudiantes algunos vídeos didácticos del YouTube que son relevantes con la asignatura. La gran ventaja de los vídeos didácticos frente a los libros es su capacidad de mejor explicación visual. Para capturar la información por el estudiante mediante vídeos es necesario emplear dos sentidos, tanto la vista como el oído. Por lo cual, el aprendizaje es más natural y más eficiente.

Como ejemplo se puede mencionar el vídeo de la preparación metalográfica para observación en un microscopio óptico (Urban, 2019).

4.3 Páginas web

Uno de los grandes inconvenientes de los libros impresos, de los libros PDF o incluso de los vídeos didácticos es la incapacidad de estos medios de información renovar y actualizar su contenido. Esta inconveniente está resuelta mediante material didáctico en formato de páginas

web. La información en las páginas web es muy fácil de actualizar y los lectores (en nuestro caso estudiantes) tienen siempre disponible la última versión de un determinado tipo de información.

Una de las páginas web recomendada ha sido creada por nuestro departamento de ingeniería y ciencia de los materiales y del transporte (Ingeniería de materiales avanzados, 2021).

4.4 Simuladores

Una de las fuentes de información más innovadora son los simuladores. En algunos temas es conveniente que el estudiante interactúe con el material docente. En estos casos es idóneo el uso de los simuladores. Los simuladores necesitan que los estudiantes inserten unos datos de entrada para que el simulador o programa informático pueda calcular o enseñar el resultado. Normalmente, los datos de entrada se pueden modificar fácilmente por los estudiantes y consecuentemente, como cambian los datos de entrada están cambiando también los resultados mostrados por el simulador. En la mayoría de los casos, los simuladores muestran resultados de una realidad virtual.

Como ejemplo se ha recomendado un simulador de un microscopio óptico (Microscopio virtual, 2021), donde los estudiantes pueden elegir en la pestaña "Materiales" un material concreto de los grupos de materiales ofrecidos (aceros al carbono, aceros inoxidables, fundiciones férreas, cobres, aluminios o estaños). Una vez elegido un material en concreto, Por ejemplo, un hierro con 0.05% de carbono del grupo de aceros al carbono, el estudiante puede utilizar el simulador como un microscopio óptico. Es posible aumentar o disminuir el zoom desde 50x hasta 1000x, enfocar o desenfocar la muestra, aumentar o disminuir la cantidad de luz que entra en el microscopio óptico y desplazarse por la muestra en los dos ejes en la dirección horizontal o vertical. Además, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir el modo de visualización entre el campo claro u oscuro, la polarización de 45 o 90 grados o el modo de visualización Nomarski.

4.5 MODELOS EN 3D

Otro material docente innovador recomendado para los estudiantes son los modelos en 3D. La ventaja de este tipo de material didáctico es que los estudiantes pueden interactuar con algún objeto virtual. En los libros el mismo objeto está descrito mediante texto o, como mucho, puede haber alguna imagen de este objeto en un ángulo concreto elegido por el autor del libro. En los vídeos didácticos este objeto puede estar visualizado de diferentes ángulos, pero todas las vistas están elegidas por el autor del vídeo y el usuario tiene que observar la visualización de forma inactiva. Por otro lado, un modelo en 3D permite que los estudiantes interactúen con este objeto virtual.

Como ejemplo se ha recomendado a los estudiantes una serie de modelos en 3D de estructuras cristalinas (Estructuras cristalinas, 2021), donde los estudiantes pueden elegir en alguna de las pestañas disponibles un grupo de materiales (estructuras, metálicos, cerámicos, moleculares o poliméricos). Después de elegir, Por ejemplo, la estructura cristalina "Cúbica centrada en el interior (CCI)" en la pestaña "Metálicos" se mostrará una página web con información relevante en formato de texto, imágenes, vídeos y modelos en 3D. Utilizando el ratón del portátil sobre alguno de los modelos en 3D se puede acercar o alejar el objeto y girarlo en 360 grados en los tres ejes x, y y z. De este modo es posible observar la estructura CCI de cualquier ángulo y cada estudiante puede elegir un ángulo idóneo para ir determinando, Por ejemplo, las características típicas de esta estructura cristalina que se han mencionado en clase. Además, los modelos en 3D se pueden compartir en las redes sociales, se pueden visualizar con gafas de realidad virtual, se puede elegir la función de giro automático, se puede elegir una de las tres resoluciones disponibles (baja, media o alta), se puede visualizar la ayuda en inglés o ruso y se puede ampliar la visualización a pantalla completa.

4.6 REALIDAD VIRTUAL

Otro material docente facilitado a los estudiantes ha sido la realidad virtual (Urban, 2020). Se ha creado un laboratorio virtual de ciencia de

los materiales a partir del laboratorio real utilizando la técnica de fotografía VR. Los estudiantes pueden acceder a todas las salas de nuestro laboratorio desde cualquier lugar simplemente con un dispositivo electrónico, cómo un portátil o teléfono móvil, con un navegador y acceso al internet y obtener información sobre todos los equipos disponibles a través de unos enlaces llamados hotspots.

4.7 Lectores en voz alta de textos

Por último, y para completar los recursos didácticos de los libros PDF y de las páginas web se ha ofrecido a los estudiantes una herramienta informática "@Voice Aloud Reader" (UpToDown, 2021) para sistema operativo Android que es capaz de convertir textos digitales en audio. De este modo, los estudiantes no tienen que leer un libro PDF o una página web, sino que, solo escuchar, ya que, el programa lee el contenido con una voz artificial.

5. DISCUSIÓN

Para conseguir la opinión de los estudiantes sobre la idoneidad de los diferentes tipos de material docente para sus estudios universitarios se han elaborado dos encuestas.

En la primera encuesta (Gráfico 1) han respondido en total 266 estudiantes de 6 grados de ingeniería diferentes de diferentes cursos a 6 preguntas relacionadas con la aplicación @Voice Aloud Reader.

La segunda encuesta (Gráfico 2) está relacionada con el aprendizaje transmedia y se ha desarrollado en clase de la asignatura anual de Química de los materiales del grado de Ingeniería civil del primer curso. Esta segunda encuesta tiene dos fases. La primera fase se ha desarrollado en el principio del curso académico, antes de que los estudiantes empiecen a estudiar la asignatura, y la segunda fase, al final del curso académico, cuando ya están familiarizados con todas las fuentes de información disponible para que puedan definir el método o los métodos de aprendizaje que han utilizado para estudiar. De esta forma se ha valorado cual es el mejor método que utilizan los estudiantes para

conseguir el aprendizaje óptimo. En la segunda encuesta, han participado en total 62 estudiantes.

A continuación, se discutirán los resultados de las diferentes preguntas.

Gráfico 1, pregunta 1: ¿Te parece interesante la aplicación @Voice Aloud Reader?

Prácticamente todos los estudiantes encuestados, unos 92.5 %, creen que esta aplicación o alguna aplicación parecida con el mismo propósito es un recurso didáctico interesante. En general, la mayoría de los estudiantes pertenece a la generación Z[156] o la generación digital[157] y están muy unidos y valoran positivamente el uso de las nuevas tecnologías en su vida cotidiana y también en el aula.

Gráfico 1, pregunta 2: ¿Has utilizado antes esta aplicación o alguna aplicación parecida con el mismo propósito?

Sorprendentemente, la mayoría de los estudiantes, unos 80.8%, están familiarizados con este tipo de software de lectores en voz alta de textos. Prácticamente todos los estudiantes de cursos superiores conocen y utilizan este tipo de herramientas informáticas para mejorar su aprendizaje. Menor porcentaje de estudiantes del primer curso utiliza estos programas debido a que, probablemente, estas herramientas no están muy extendidas entre los alumnos de bachillerato, y los estudiantes del primer curso de la universidad están descubriendo estos nuevos métodos de estudios por sus compañeros repetidores.

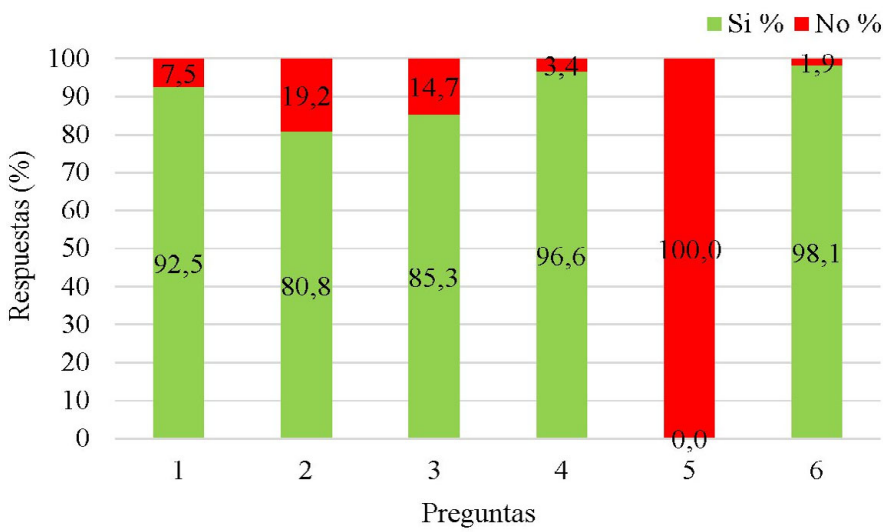
[156] La generación Z son personas que han nacido a partir del año 1995.

[157] La generación digital son personas que han convivido de forma natural con las nuevas tecnologías, que las utilizan en su día a día para la comunicación, la formación y el entretenimiento, y lo más importante, que entienden las redes digitales como oportunidades y forma de vida (Gómez, 2019).

Gráfico 1, pregunta 3: ¿Utilizando esta aplicación como un recurso docente universitario, crees, que podrían mejorar los conocimientos de los estudiantes?

Esta pregunta es complementaria a la pregunta anterior. 80.8 % de los estudiantes utiliza este tipo de aplicaciones probablemente porque este tipo de aplicaciones les aporta una mejora a la hora de estudiar o aprender algún determinado tipo de conocimientos. Además, otros 4.5% de estudiantes que no conocían la aplicación creen que utilizándola podrían mejorar sus conocimientos. En total han sido 85.3% de los estudiantes que son dispuestos utilizar esta aplicación para estudiar con mayor eficacia.

GRÁFICO 1. *Preguntas del cuestionario relacionadas con la aplicación @Voice Aloud Reader: 1) ¿Te parece interesante la aplicación @Voice Aloud Reader? 2) ¿Has utilizado antes esta aplicación o alguna aplicación parecida con el mismo propósito? 3) ¿Utilizando esta aplicación como un recurso docente universitario, crees, que podrían mejorar los conocimientos de los estudiantes? 4) ¿Ha sido fácil el manejo con la aplicación @Voice Aloud Reader? 5) ¿Ha recomendado algún profesor en alguna asignatura a lo largo de tus estudios universitarios esta aplicación o alguna aplicación parecida con el mismo propósito como un material docente universitario? 6) ¿Te gustaría que los profesores facilitarían a los estudiantes el material docente de las asignaturas en formato legible para @Voice Aloud Reader?*



Fuente: elaboración propia

Gráfico 1, pregunta 4: ¿Ha sido fácil el manejo con la aplicación @Voice Aloud Reader?

Como se ha explicado antes, @Voice Aloud Reader tiene muchas funciones complementarias, sin embargo, utilizando las funciones predeterminadas es relativamente fácil su manejo y uso. Además, los estudiantes tienen muchas destrezas a la hora de manejar nuevas tecnologías y software en los teléfonos móviles. Por lo cual, unos 96.6% de los estudiantes consideran el manejo con @Voice Aloud Reader fácil.

Gráfico 1, pregunta 5: ¿Ha recomendado algún profesor en alguna asignatura a lo largo de tus estudios universitarios esta aplicación o alguna aplicación parecida con el mismo propósito como un material docente universitario?

Como se podría esperar, ningún estudiante se ha encontrado a lo largo de sus estudios universitarios con la incorporación de este tipo de recursos didácticos en los programas docentes o con una simple recomendación por parte de los profesores. Por un lado, este hecho podría estar relacionado con que los profesores pertenecen, en general, a la generación X[158] o la generación Y[159] y no conocen muy bien todas las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la docencia. Por otro lado, es discutible, que tipo de contenido se puede utilizar y adaptar para ser distribuido y reproducido con @Voice Aloud Reader y no vulnerar los derechos de autor del contenido en cuestión.

Gráfico 1, pregunta 6: ¿Te gustaría que los profesores facilitarían a los estudiantes el material docente de las asignaturas en formato legible para @Voice Aloud Reader?

Prácticamente la totalidad de los estudiantes, unos 98.1%, prefieren tener en su poder el material docente también en formato legible por @Voice Aloud Reader. Evidentemente, todos los alumnos que quieren utilizar @Voice Aloud Reader para mejorar sus conocimientos también quieren tener el material docente en este formato. Sin embargo, hay

[158] La generación X son personas que han nacido entre los años 1955 y 1980.

[159] La generación Y son personas que han nacido entre los años 1980 y 1995.

estudiantes que no planean estudiar con @Voice Aloud Reader, sin embargo, quieren tener a su disposición todo el material didáctico posible para posteriormente ellos mismo elegir el método de aprendizaje.

En la segunda encuesta (Gráfico 2) han respondido en total 62 estudiantes del grado de ingeniería civil a 5 preguntas relacionadas con el aprendizaje transmedia.

Gráfico 2, pregunta 1: ¿Has utilizado el aprendizaje transmedia, con más de 3 canales diferentes de información, durante tus estudios? Ten en cuenta solo los estudios fuera del estado de alarma por el Covid-19.

En la primera pregunta se puede claramente diferenciar entre las fuentes de información que están utilizando para el aprendizaje los alumnos del bachillerato y los estudiantes de la universidad. En el bachillerato sigue siendo la figura del profesor la predominante a la hora de elegir los canales de información para estudiar. En general se siguen utilizando los libros impresos y muy esporádicamente algunos otros canales de información diferentes. Tan solo 8% de los alumnos han utilizado más de 3 canales de información diferentes para estudiar. Por lo contrario, 97% de los estudiantes universitarios con solo un año de antigüedad en el sistema universitario han aprendido buscar y aprender con más de 3 canales de información diferentes. Como se puede observar en la pregunta 3, los profesores universitarios no son el factor predominante para este cambio en el sistema del aprendizaje de los estudiantes del bachillerato a la universidad. Más bien, los estudiantes son los que buscan diferente tipo de material para estudiar o incluso los estudiantes utilizan el material docente oficial recomendado por el profesor y lo convierten en otro formato más adecuado para estudiar. Por ejemplo, convertir un libro impreso en un libro pdf o un archivo para lector en voz alta de textos. Los profesores deberían tener en cuenta este comportamiento de los estudiantes y deberían crear el mismo contenido y temario de las asignaturas en formatos diferentes y requeridos por los estudiantes.

Gráfico 2, pregunta 2: ¿Has utilizado el aprendizaje transmedia, con más de 3 canales diferentes de información, durante tus estudios? Ten en cuenta solo los estudios en el estado de alarma por el Covid-19.

Comparando los resultados de la pregunta 1 y la pregunta 2 se puede determinar el posible cambio en el comportamiento del aprendizaje de los alumnos del bachillerato y de los estudiantes de la universidad durante el confinamiento por la enfermedad Covid-19. En el segundo cuatrimestre del año académico 2019/2020 y en el primer cuatrimestre del año académico 2020/2021 se impartían las clases en todos los niveles de forma no presencial u on-line. Como consecuencia, los alumnos del bachillerato, y probablemente también de otros niveles más bajos del sistema educativo español, han sido obligados a estudiar sin ayuda de los maestros y profesores y tenían que aprender buscando diferentes canales de información en internet. La poca interacción entre el profesor y el alumno ha sido el factor más importante para que los alumnos del bachillerato creasen su propio sistema de aprendizaje transmedia. En concreto, durante las clases presenciales tan solo 8% de los alumnos han utilizado el aprendizaje transmedia. Por lo contrario, durante las clases no presenciales unos 89% de los mismos alumnos han utilizado el aprendizaje transmedia. Según estas dos preguntas se puede deducir que los alumnos son flexibles y que son capaces de estudiar tanto de forma clásica (utilizando principalmente los libros impresos) como utilizando nuevas tecnologías (aprendizaje transmedia). Los profesores deberían aprovechar este hecho y ajustar los soportes que transportan los conocimientos según las necesidades de los alumnos y los estudiantes hoy en día.

Gráfico 2, pregunta 3: ¿Crees, que los profesores facilitan bastante material docente para que los estudiantes pueden estudiar mediante aprendizaje transmedia?

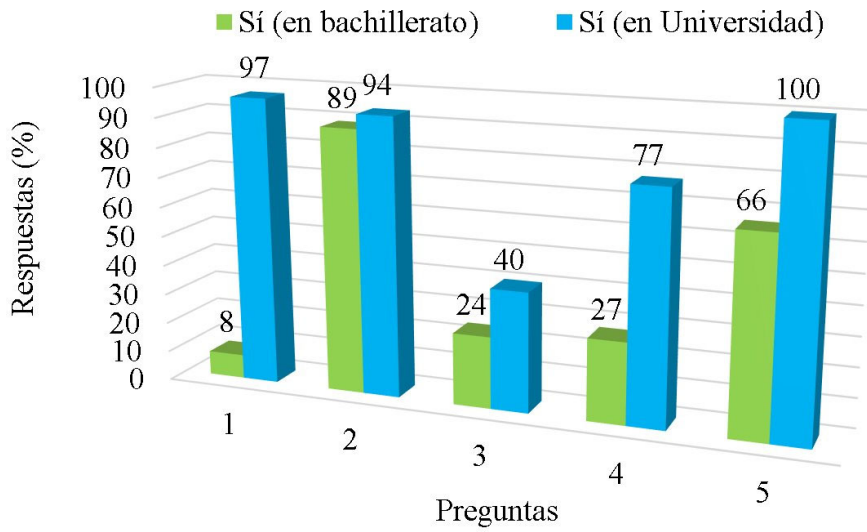
Desgraciadamente, muchos profesores siguen impartiendo las clases de forma magistral y siguen recomendando solo libros impresos. Por otro lado, los estudiantes en su vida cotidiana están utilizando nuevas tecnologías y su vida es más digital e interactiva. Esta discrepancia entre el contenido que ofrecen los profesores y el contenido que consumen

los estudiantes en su vida cotidiana hace que existe un gap cada vez más grande entre el sistema educativo y los estudiantes. Los estudiantes sientes que el sistema educativo está diseñado más para que los profesores pueden impartir cómodamente las asignaturas en vez de ser diseñado para que los estudiantes pueden estudiar con mayor facilidad y de forma más natural para ellos. Esta situación de la discrepancia necesita cambios sistemáticos en la educación para promover el interés de los profesores por adoptar ciertos cambios en los modelos metodológicos y en los formatos del material docente.

Gráfico 2, pregunta 4: ¿Te gustaría aprender mediante aprendizaje transmedia en todas las asignaturas?

Tan solo 27% de los alumnos del bachillerato quieren estudiar mediante aprendizaje transmedia. Los alumnos del bachillerato están acostumbrados que el profesor elige el material para estudiar. Es posible, que los alumnos preuniversitarios no tienen todavía la madurez necesaria para elegir correctamente el material docente a estudiar. Sin embargo, unos 77% de los estudiantes universitarios necesitan y requieren elegir su propio material docente y crear su propio aprendizaje transmedia. Sin embargo, hay todavía unos 23% de los estudiantes universitarios que no quieren o no necesitan salir de su zona de confort y prefieren estudiar solo y exclusivamente del material docente no transmedia facilitado por los profesores.

GRÁFICO 2. *Preguntas del cuestionario relacionados con el aprendizaje transmedia: 1) ¿Has utilizado el aprendizaje transmedia, con más de 3 canales diferentes de información, durante tus estudios? Ten en cuenta solo los estudios fuera del estado de alarma por el Covid-19. 2) ¿Has utilizado el aprendizaje transmedia, con más de 3 canales diferentes de información, durante tus estudios? Ten en cuenta solo los estudios en el estado de alarma por el Covid-19. 3) ¿Crees, que los profesores facilitan bastante material docente para que los estudiantes pueden estudiar mediante aprendizaje transmedia? 4) ¿Te gustaría aprender mediante aprendizaje transmedia en todas las asignaturas? 5) ¿Te gustaría tener acceso al material docente para el aprendizaje transmedia en todas las asignaturas para que puedas elegir el mejor sistema de aprendizaje para ti?*



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2, pregunta 5: ¿Te gustaría tener acceso al material docente para el aprendizaje transmedia en todas las asignaturas para que puedas elegir el mejor sistema de aprendizaje para ti?

Esta pregunta está relacionada con la anterior. En el bachillerato hay unos 34% de los alumnos que no quieren cambiar su estilo del aprendizaje. Sin embargo, todos los estudiantes de la universidad quieren tener a su disposición todo el material posible y relevante para que ellos mismo eligen la mejor manera de estudiar y aprender.

En los cuestionarios se han contabilizado solo los alumnos que han respondido a todas las preguntas.

6. CONCLUSIONES

Se ha confirmado que existe una gran diferencia entre el sistema de aprendizaje de los alumnos en el bachillerato y de los estudiantes de la universidad. Los estudiantes universitarios quieren tener mayor control sobre el material docente que van a utilizar para estudiar. En este sentido, el mayor freno para que los estudiantes universitarios puedan estudiar según su criterio son los profesores que no sienten mucha necesidad de cambiar los esquemas académicos y prefieren seguir en su zona de confort e impartir las clases de forma magistral y facilitar el material docente sin tener en cuenta los cambios socioculturales y tecnológicos en los últimos años.

Por otro lado, los alumnos de bachillerato tienen un gran potencial para aprender de forma autónoma creando su propio contenido transmedia para estudiar cómo se ha comprobado durante el confinamiento y la educación obligatoriamente no presencial. Sin embargo, es necesario seguir investigando si el aprendizaje transmedia es el más idóneo para los alumnos preuniversitarios.

8. REFERENCIAS

Arnaldi, B. (2018). *Virtual Reality and Augmented Reality: Myths and Realities*. Wiley. ISBN-13: 978-1786301055

Barbier, F. (2005). *Historia del libro*. Alianza Editorial. ISBN-13: 978-8420677552

Cuevas, F.G., Montes, J.M., Cintas, J. (2014). *Solucionario de ciencia e ingeniería de los materiales*. Paraninfo. ISBN-13: 978-8428334921

Degenhard, J. (2021). *Youtube users in the World 2017-2025*. Statista. https://bit.ly/3iDyZlI

Estructuras cristalinas (2021). *Derematerialia*. Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3fNqBxX

Ingeniería de materiales avanzados (2021). *Derematerialia*. Universidad de Sevilla. https://bit.ly/2VAgOEi

Matthews, J. (2015). *Cómo hacer tu propia página web gratis: y tu blog gratis*. Amazon. ISBN-13: 978-1507117347

Microscopio virtual (2021). *Derematerialia*. Universidad de Sevilla. https://bit.ly/2XbRtBq

Montes, J.M., Cuevas, F.G., Cintas, J. (2014). *Ciencia e ingeniería de los* materiales. Paraninfo. ISBN-13: 978-8428330176

Taycher, L. (2011). *Books of the world, stand up and be counted! All 129,864,880 of you*. Google Books Search. https://bit.ly/3wBwRit

Trujillo, W.M. (2020). *Programa de simuladores virtuales para mejorar el* aprendizaje. Publicia. ISBN-13: 978-6202432214

UpToDown (2021). *Voice Aloud Reader*. https://bit.ly/3xxZOvC

Urban, P. (2019). *Preparación metalográfica para observación en un microscopio óptico.* (vídeo]. YouTube. https://bit.ly/3yMdbtP

Urban, P., Aranda Louvier, R.M., Pizarro Hierro, M.L. (2020). Innovación docente e investigación en ciencias, ingeniería y arquitectura – Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Las nuevas tecnologías en la ingeniería y ciencia de los materiales para la docencia* (pp31-38). Dykinson S.L. ISBN-13: 978-8413772165

LA TRADUCCIÓN DE TUITS CON FINES PERIODÍSTICOS: NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

MARÍA CANTARERO MUÑOZ
Universidad de Salamanca, GIR Tradic

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han influido en la disciplina de los Estudios de Traducción (su teoría y su práctica). En un mundo en el que no podemos vivir completamente aislados, los medios de comunicación ejercen un papel fundamental en la configuración de las identidades y las culturas modernas porque son "mediadores entre la realidad y la sociedad" (Pizarro, 2018, p. 2).

Los lugares en los que la traducción ejerce un papel protagonista a la par que invisible se han alejado de forma inimaginable de los que se han usado tradicionalmente como objeto de estudio en traducción. Los nuevos medios generan caudales de información que circula de manera multimodal en formatos impensables hasta hace relativamente poco.

A pesar de seguir usando medios tradicionales, estos también se han visto afectados por Internet y, sobre todo, por la Web 2.0. No es coincidencia que algunos autores hablen de convergencia mediática (Jenkins, 2006), tampoco que se torne indispensable reformular continuamente las condiciones de comunicación de estos entornos en los que las fronteras entre emisor, receptor, autor, original o traducción se han diluido casi por completo.

Los medios de comunicación "vehiculan mensajes, reclamos y promesas que estimulan poderosamente la fantasía de las personas" (Beck y Beck-Gernsheim, 2008 (2007], pp. 28-29). Estos mensajes, debido quizás a su instantaneidad, acaso a la globalización o probablemente como consecuencia de ambas, no se nos transmiten siempre en nuestro(s)

idioma(s) y, en la mayoría de las ocasiones, no han sido controlados en su producción (casi cualquiera puede publicar una noticia falsa en una red social, esta puede hacerse viral y considerarse real). Llegan a manos de una población heterogénea, con distintas necesidades, culturas, lenguas, historias; en definitiva, con marcos interpretativos inconcebibles para quienes las emiten.

La digitalización de la prensa ha supuesto una continua actualización de las noticias diarias y un mayor acceso a la misma. Asimismo, la audiencia activa genera igualmente noticias. En consecuencia, tanto el público como los propios medios son generadores de contenido informativo. Como resultado, tenemos un paisaje de la prensa en el que no solo el canal, sino el mensaje ha sido completamente renovado. Por ejemplo, las citas pueden pasar a ser "capturas de pantalla" (véase Hernández Guerrero, 2019) o, en el caso de las redes sociales, podemos compartir directamente la publicación de otro usuario. De hecho, en prácticamente todos los telediarios se recurre a vídeos publicados en las redes o que los telespectadores envían a un canal de televisión. Del mismo modo, se utilizan las informaciones que se publican en las redes sociales para comentarlas, confirmarlas o desmentirlas. Esta tendencia no es el único cambio en los géneros derivados de la información y la opinión, cada vez menos definibles y más híbridos; otras formas interesantes de comunicar, o incluso de "periodismo", son los llamados *citizen journalism* o *digital media journalism* (Hernández Guerrero, 2019, p. 395), y un sinfín de recursos digitales usados con estos propósitos, como los blogs, las redes sociales (con las que ya cuentan la mayoría de los periódicos y revistas), las plataformas multimedia, etc.

A pesar de ello, es justo considerar también que no todos los recursos son accesibles para todos y que, en el mar de contramensajes que pueden surgir en Internet a raíz de una noticia, todavía pueden propagarse y difundirse informaciones falsas y narrativas de otra índole, como discursos racistas, xenófobos, homófobos o machistas. En todos estos, el papel del traductor periodístico en particular y en los medios de comunicación en general es muy relevante. Primero, porque puede tener la responsabilidad de incluir o no elementos, informaciones y datos en el texto, además de nuevas realidades del todo ajenas a su audiencia.

Además, el proceso de reescritura, en el que intervienen otros agentes y que es, en definitiva, una obra colectiva (Hernández Guerrero, 2009, p. 99), adapta asimismo la información no solo a la audiencia sino a los intereses propios y al sesgo ideológico del medio (*ibid*., p. 83).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

A lo largo de estas páginas, nos proponemos aplicar los Estudios de Traducción en los medios de comunicación y, particularmente, la traducción periodística, a las nuevas formas de traducir las noticias actualmente. En concreto, nos centraremos en el género discursivo tuit como texto que se traduce constantemente en la prensa digital. Para ello, adoptamos una metodología transdisciplinar que acoja tanto los estudios de comunicación como los de traducción y reflexiones sobre las nociones que nos ocupan de otros ámbitos como la sociología, la antropología o la filosofía con el fin de elaborar recursos para el aula de traducción, así como de avanzar en el conocimiento de la traducción periodística y en los nuevos medios.

Así pues, nos serviremos de autores de diferentes ámbitos para, primero, ofrecer una revisión de la traducción en los medios de comunicación en general y de la periodística en particular. Asimismo, en esta parte pretendemos dar cuenta de las diversas estrategias que se usan en la traducción para la prensa. Después, veremos cómo los tuits presentan determinadas características que requieren del traductor unas destrezas más concretas. En este sentido, dicho género discursivo puede utilizarse como recurso didáctico en el aula de traducción y en la investigación en traducción y medios de comunicación con diferentes propósitos. Todo ello nos servirá para concluir que la traducción de tuits es útil tanto en la teoría como en la práctica traductora.

3. TRADUCCIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Es innegable la relación entre traducción y medios de comunicación en nuestro día a día. Por eso, muchos académicos del campo de la traducción se han interesado por esta cuestión desde distintos enfoques, como podemos comprobar en la antología de Martín Ruano y Vidal

Claramonte (2016). No obstante, muchos autores transmiten su descontento porque la realidad es que "la misma traducción es invisible en los medios" (Bielsa, 2016, p. 17), algo que ya señalaba Hernández Guerrero (1997). Además, esta invisibilidad suele ser deseada, ya que incluso cuando se incluye (en muy rara ocasión) alguna alusión a la traducción, el hecho de que el texto lo sea es irrelevante (Hermans en Bielsa, 2016, p. 20). No obstante, el estudio de la traducción es tan fructífero como necesario para ambas disciplinas, si es que realmente pueden separarse en la actualidad, no solo por la cantidad de mensajes que pueden transmitirse de manera global sino por el hecho de que ambas implican un enfoque multidisciplinar que abarque estudios de campos como la sociología o la semiótica, entre otros. En palabras de Bielsa: "(l]a traducción permite la circulación global de significados y determina la naturaleza de los discursos que se difunden" (2016, p. 18), de lo que podemos deducir que ambas disciplinas están inexorablemente unidas, especialmente, en nuestra sociedad global. No puede ignorarse este hecho a la hora de afrontar un estudio hoy en día ya que

> "Quien ignora las múltiples interconexiones generadas por la producción y el consumo, Internet y la televisión, el turismo y la publicidad, carece de una clave decisiva para captar las esperanzas y los sueños, los miedos y las desilusiones, las acciones y las reacciones de la generación global". (Beck y Beck-Gernsheim, 2008 (2007], pp. 78-79).

La invisibilidad del traductor de la que tanto se ha debatido en los discursos académicos de la disciplina tiene consecuencias en los medios de comunicación. En aras de un discurso adaptado y natural en la cultura de destino, el traductor tiene mayor libertad de creación a la hora de redactar sus mensajes. Hablamos de creación puesto que estos mensajes meta son reescrituras de un hecho (Bielsa y Bassnett, 2009), al igual que el original, más que traducciones en el sentido en el que, desafortunadamente, la mayor parte del público sigue comprendiendo la traducción. Esto sucede porque el receptor prefiere acceder a la información en su propio idioma, aumentando así los contenidos en idiomas distintos al inglés y en lenguas no estándares o normativas (Warschauer, Black y Chou, 2010, p. 491; véase Ivkovic y Lotherington, 2009). De esta forma, la industria de la localización también ha crecido considerablemente en los últimos años (Pym en Bielsa, 2016,

p. 18; Cronin, 2006, p. 16). Hay que tener en cuenta que "el uso de estrategias domesticadoras destinadas a favorecer la comprensión y la facilidad de la recepción también responde al criterio comercial de maximizar el número de clientes (Bielsa, 2016, p. 25). No sucede solo en los bienes informacionales, sino también materiales; la manera más efectiva de internacionalizar un producto es hacer que parezca un producto local no solo traduciéndolo lingüísticamente (Sprung en Cronin, 2006, p. 16). En otras palabras, paradójicamente la invisibilidad del traductor, en el caso del periodismo y la publicidad, supone igualmente transparencia del contenido, desde el punto de vista de la audiencia (Hernández Guerrero, 2009).

No obstante, como indica Martín Ruano (2003, p. 148) para el caso de la prensa, incluso aquellas variaciones que pueden parecer resultado de una estrategia natural de traducción, como la reducción de ciertos sintagmas o frases consecuencia del conocimiento cultural de la audiencia, pueden deberse, del mismo modo, a motivos ideológicos. Aunque no nos centraremos en este plano del discurso periodístico, este hecho también ha dado lugar a exhaustivos análisis desde diferentes prismas y ramas epistemológicas, entre ellas, los Estudios de Traducción. En este sentido, debemos tener en cuenta que, si la narración de unos hechos concretos constituye una mediación entre la realidad y su representación, la traducción de esta narración es, en consecuencia, una remediación de estos (Hernández Guerrero, 2019, p. 388). Por ello, otros autores han abordado la traducción periodística y en los medios desde el plano ideológico. Estas reescrituras, como tales, manipulan de una manera efectiva, así lo advirtió Lefevere (1992, p. 9).

Por eso, esta teoría ha servido para analizar los mensajes en los medios de comunicación y la han utilizado otros autores, como Martín Ruano (2003). A este tenor, Carbonell (2010) y Valdeón (2007) advierten de las consecuencias, desde el plano ideológico, de este tipo de traducción en numerosos artículos en la prensa, a menudo la única fuente de acceso a la información sobre hechos que suceden en lugares aparentemente remotos con los que estamos, sin embargo, irremediablemente conectados. Incluso la propia incorporación de una noticia o su ausencia revelan la manipulación de la realidad y la intervención de una mano

mediadora que no puede deshacerse por completo de la ideología, que no logra, en consecuencia, la pretendida neutralidad de una información y, por ende, de una traducción. Evidentemente, en las representaciones del Otro, los medios de comunicación siguen teniendo el mayor poder para mostrarlo o invisibilizarlo y, sobre todo, elegir la manera en la que lo (re)presentan. La autoridad de estos medios para reconstruir no solo hechos, sino también identidades son evidentes, pues como ya apuntaba Hall (1996, p. 4):

> "Precisely because identities are constructed within, not outside, discourse, we need to understand them as produced in specific historical and institutional sites within specific discourses and practices, by specific enunciative strategies. Moreover, they emerge within the play of specific modalities of power".

Como vemos, la traducción en los medios de comunicación y su análisis es fundamental en la formación de traductores.

En otro estado de cosas, cabe destacar que, en la traducción periodística, señala Hernández Guerrero, "purely linguistic tasks are secondary to the task of providing information" (2019, p. 386). Además, según la misma autora, este tipo de traducción especializada cubre varios usos del propio término traducción, que se utiliza flexiblemente para cubrir las necesidades de cada medio (*id.*). Por ejemplo, en esta forma de traducción se recurre a la transedición, la localización o la recontextualización, entre otras, lo que guía a una necesidad redefinición de conceptos, al igual que sucede desde otros ámbitos de la disciplina, como los de equivalencia, fidelidad o autoría.

3.1 Traducción y nuevos medios

Internet ha cambiado el paisaje informacional y de los medios. Como comenzábamos diciendo al principio de este capítulo, por un lado, la digitalización de la prensa ha supuesto una mayor actualización de las noticias diarias y un mayor acceso a la misma. Por otro, la audiencia activa genera igualmente noticias. En consecuencia, tanto el público como los propios medios son generadores de contenido informativo. Como resultado, tenemos un paisaje de la prensa en el que no solo el canal, sino el mensaje ha sido completamente renovado. Por ejemplo,

las citas pueden pasar a ser "capturas de pantalla" (véase Hernández Guerrero, 2019) o, en el caso de las redes sociales, podemos compartir directamente la publicación de otro usuario. Un caso interesante de esta nueva forma de intervención ciudadana en el periodismo es el lanzamiento de plataformas como WikiLeaks, en las que se publican informaciones sensibles y filtraciones sobre cuestiones de interés general de manera anónima. A pesar de ello, es justo considerar también que no todos los recursos son accesibles para todos y que, en el mar de mensajes y contramensajes que pueden surgir en internet a raíz de una noticia, todavía pueden propagarse y difundirse informaciones falsas y narrativas de otra índole. En todos estos, el papel del traductor periodístico en particular y en los medios de comunicación en general es muy relevante.

En otro estado de cosas, para Bolter y Grusin (2000 (1999], pp. 14-15), los nuevos medios se presentan, como ya hicieron sus predecesores, como mejoradas versiones de los anteriores. Al mismo tiempo, ninguno de ellos funciona de manera aislada e independiente respecto a los otros medios. Lo verdaderamente novedoso de los medios actuales es la forma en la que remodelan a los anteriores y en la que estos últimos cambian para enfrentarse a los nuevos (*id.*). De esta forma, la radio no ha desaparecido, pero ahora también tenemos acceso a los programas radiofónicos a través de podcast e incluso en versión audiovisual, a través de YouTube. Tampoco lo ha hecho el libro impreso ni las tiradas de muchos periódicos y revistas, pero sí se han multiplicado sus formas. Las salas de cine siguen abiertas a pesar de aplicaciones como Netflix o Prime Video, y de las tecnologías de imagen y sonido que pueden instalarse en casa.

Para Jenkins (2006), la palabra que mejor define el proceso de esta convivencia de medios y de las nuevas formas de usarlos es "convergencia". Su definición, no obstante, implica algo más que eso: "where old and new media collide, where grassroots and corporate media intersect, where the power of the media produces and the power of the media consumer interact in unpredictable ways" (Jenkins, 2006, p. 2). Así, para este autor, más que un cambio tecnológico, la convergencia altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados,

los géneros y las audiencias (*id.*, p. 15). En consecuencia, no es casualidad que las técnicas de traducción que hasta ahora se han usado en diferentes medios sigan siendo útiles para muchos nuevos textos.

El uso generalizado de diversas plataformas y los avances y cambios en los teléfonos y otros dispositivos con conexión y móviles ha aumentado tanto el uso de los últimos como las comunicaciones e informaciones que recibimos a diario (Kellerman, 2019, p. 32). Desde el punto de vista de Goddard, la idea de una Web 2.0 está basada en la posibilidad de la autopublicación de mensajes de contenido creativo, especialmente entre los jóvenes, que ahora se desenvuelven en "new communication environments" (2016, p. 377). Como señala Cronin (2010, pp. 4-5), las consecuencias de este prosumidor (Toffler, 1980) en los medios no son exclusivas de la relación entre los tradicionales creadores de contenido y sus audiencias, sino que también implica a los traductores en tanto ya no corresponde solo a estos

> "Projecting a target-oriented model of translation on to an audience but the audience producing their own self-representation as a target audience. Such a shift makes problematic traditional distinctions which generally presuppose active translation agents and passive or unknowable translation recipients".

En este sentido, es importante presentar los textos de internet al alumnado para fomentar la mirada crítica de los futuros traductores no solo como receptores pasivos, pues cada vez se usan más los textos digitales junto a otros géneros más clásicos. Por esa razón creemos conveniente la concepción de Johnston (2013, p. 369) del texto como "a dynamic object, a process as well as a thing, generated and propelled by cultural flows, continua of transformation (of which the translator is an important progenitor) ".

En el siguiente apartado resumimos las estrategias generales de traducción periodística expuestas por otros autores hasta ahora y, posteriormente, veremos cómo se aplican al género tuit.

3.2 Estrategias en traducción periodística

Puesto que la traducción periodística como práctica profesional presenta unos rasgos propios, son muchos los autores que han compilado y comentado las estrategias de traducción usadas en periodismo (Hernández Guerrero, 2006; Valdeón, 2007; Carbonell i Cortés, 2010, entre otros). Es importante dar cuenta de ellas aquí, pues veremos que son aplicables a la traducción de tuits en la prensa digital cuando estos se utilizan como recurso u objeto central de los textos. Adelantamos que estas estrategias se aplicarán (o no) en función de la forma en la que se inserte el propio tuit en el texto.

Debido a las limitaciones que supone un capítulo, nos centraremos aquí en las estrategias generales más comunes dentro de la traducción periodística, si bien reconocemos las múltiples posibilidades y diferencias entre los diversos géneros del discurso periodístico (Bustos Gisbert, 2005), condicionados por sus características (más informativos o argumentativos, por ejemplo,) y las consecuencias en la traducción (Ghignoli y Montabes, 2014).

Estas técnicas o procedimientos pueden resumirse en tres: amplificación, compresión o reducción y elisión y vienen determinadas por los géneros periodísticos, aunque tienen un enfoque funcional, por lo que deben adaptarse al nuevo marco comunicativo (Hernández, 2006, p. 135).

Respecto a la amplificación, utilizamos esta estrategia con diferentes fines: actualizar, explicar o contextualizar la información (Hernández, 2006, p. 132). El traductor debe construir un texto adaptado a la realidad más próxima y actualizada del receptor, por lo que podrá "introducir precisiones no formuladas en el texto original, tales como informaciones, paráfrasis explicativas, etc. Ejemplo: en una traducción del árabe al castellano el mes del ayuno para los musulmanes junto a Ramadán" (Hurtado, 2004, p. 269). Esta técnica incide, en consecuencia, en la mayor actualización y mejor comprensión por parte del receptor del mensaje que se transmite.

No obstante, el espacio que se concede a una noticia es muy importante y marca el uso de las dos siguientes estrategias. Los redactores conocen

de antemano el espacio que tienen a la hora de redactar sus textos. Una noticia internacional puede tratarse de forma breve y concisa en un periódico y recibir un tratamiento más exhaustivo en la prensa nacional. Esto no conlleva la falta de ampliaciones, como explica Hernández Guerrero (2006, p. 131):

> Los ejemplos abundan, y el traductor, en la mayoría de los casos, y acuciado por el espacio, opta por aclaraciones breves que permitan la comprensión al nuevo lector, como en los siguientes ejemplos extraídos de traducciones que reproducimos a continuación (las intervenciones del traductor figuran entre paréntesis): (el semanario satírico) Le Canard enchaîné, la RATP (Transportes de París), la SNCF (la Renfe francesa), el FN (la extrema derecha, que lidera Jean-Marie Le Pen).

En otros casos, sin embargo, puede recurrir a la estrategia de compresión con el objetivo de evitar redundancias y adaptarse mejor al espacio sintetizando elementos lingüísticos (Hurtado, 2004, p. 270).

Por último, la elisión supone la omisión de partes que no se consideran de interés para el nuevo lector. Con esta técnica "no se formulan elementos de información presentes en el texto original. Ej.: eludir el mes del ayuno como aposición a Ramadán en una traducción al árabe" (Hurtado, 2004, p. 270). Podríamos decir que esta estrategia es diametralmente opuesta a la primera.

Aunque estas estrategias son generales, sientan las bases para la traducción de tuits con fines periodísticos. De hecho, variarán en función de la forma de insertar el tuit en el texto, como veremos enseguida. Sin embargo, queremos destacar antes las características del tuit y, brevemente, introducir otras reflexiones a las que induce el uso de los tuits en traducción, aplicables no solo al aula de traducción en un sentido práctico, sino también teórico. Finalmente, aplicaremos las estrategias mencionadas antes a la manera de insertar los tuits en la prensa; un recurso que puede usarse en el aula de traducción para practicar las diversas estrategias.

4. CARACTERÍSTICAS DEL TUIT Y SU USO COMO OBJETO DE ESTUDIO EN TRADUCCIÓN

Twitter es una red social de *microblogging* que permite publicar mensajes con caracteres limitados. El usuario de esta red crea un perfil que puede customizar con una breve descripción, una imagen de perfil y una imagen de portada. Asimismo, puede añadir tuits ilimitados a lo largo del día. La interfaz de la red social es sencilla, lo que facilita su uso, los usuarios pueden seguir a otros usuarios y recibir en su pantalla de inicio los tuits que publican. Esto ha provocado que agencias, medios, personajes conocidos y partidos políticos (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013) u organizaciones, entre otros, usen Twitter para llegar a su audiencia de una forma directa.

Por otro lado, en comparación con otras redes como Instagram o Snapchat, cabe destacar que Twitter favorece la investigación, dado que, aunque se pueden compartir vídeos e imágenes, normalmente van acompañados de texto, lo que facilita la construcción de una base de datos analizable. No obstante, como sucede con el resto del material que circula en la Web, este es inestable (los perfiles pueden modificarse retroactivamente), la interfaz puede cambiar (muchas redes añaden nuevas funcionalidades o eliminan otras) y las herramientas con las que se podría recopilar información de ellas son susceptibles de desaparecer o alterarse, al igual que el propio material que compartimos (si un usuario elimina un tuit no hay posibilidad de volver a leerlo salvo por las capturas de pantalla). Del mismo modo, y como sucede desde los inicios de Internet, los enlaces a otras páginas o recursos que compartimos en las redes sociales deben actualizarse de cara a no quedar obsoletos.

Asimismo, en el ámbito traductológico, no solo las mencionadas características de la red dificultan la localización de traducciones, sino que estas se presentan de forma muy variada. Por ejemplo, un usuario puede compartir un vídeo de una noticia en otro idioma y resumir en los caracteres correspondientes el contenido en su lengua.

En esta sección nos centramos, primero, en las características del tuit, que nos llevará a reflexionar sobre las posibilidades en la enseñanza de

la teoría de la traducción y, finalmente, aplicaremos las estrategias desarrolladas previamente a los tuits en el discurso periodístico.

4.1 Características del tuit y su importancia en la traducción

El tuit es un género discursivo que sucede en el contexto de Twitter. Como ya hemos mencionado, la propia configuración de esta red social limita el contenido del tuit (280 caracteres en el momento de esta publicación). Si bien pueden parecer espontáneos, la limitación espacial del tuit lo convierte en una forma de intervención en la que se tratan contenidos más amplios o que contribuyen a narrativas (Baker, 2007) en la Web. En consecuencia, la redacción del tuit implica una reflexión no solo del tono y del contenido, sino también de la forma del mensaje.

Para Argüelles, Muñoz Muñoz y Herington (2010) es la propia red social (Twitter) la que conforma un género discursivo, y no los mensajes en sí. Aquí consideramos el tuit como género del que se pueden desprender otras taxonomías, Por ejemplo, el tuit político, el periodístico, el publicitario, en función del tipo de discurso al que sirvan; Twitter sería el canal que vehicula estos mensajes. Asimismo, las modificaciones en la interfaz de la red social no tienen por qué interferir en las características de los tuits, si bien pueden limitar o ampliar sus funciones, dado que el género está sometido a él.

Si tenemos en cuenta la limitación de caracteres de los tuits, podríamos considerar su traducción un tipo de traducción subordinada. No obstante, cuando los medios de información extraen los tuits del contexto de Twitter, el número de caracteres en la traducción puede variar. Todavía así, consideramos importante mantener el formato reducido, breve y conciso que caracteriza a este género ya que la audiencia sigue teniendo una concepción de la traducción bastante tradicional, en la que la similitud (sobre todo en lo referente a la longitud) se considera una muestra de fidelidad. Si entrecomillamos un texto demasiado largo (tras haber añadido numerosas explicaciones) como una traducción de un tuit, esta sería poco verosímil. En cambio, estas aclaraciones, de ser necesarias, podrían añadirse en el cuerpo del texto, sin afectar al sentido de la información.

Volviendo a las funciones de Twitter y las posibilidades discursivas (que caracterizan) al género tuit, cabe destacar el uso del retuit o reenvío de mensaje. A menudo, se utilizan abreviaturas como "RT" para hacer referencia a que estamos reproduciendo las palabras de otro usuario (aunque ya es posible retuitear sin acudir a esta abreviatura, sino a la propia función que ofrece la página), una acción que reconfigura en el discurso los procedimientos de cita. A esto también contribuye la mención de otro usuario mediante el signo "@", es decir, si queremos incluir a alguien con cuenta de Twitter en nuestro mensaje, bastaría con añadir su nombre de usuario tras el mencionado signo para que reciba un mensaje avisándole de la mención. Cabe destacar aquí que esta función se puede usar de múltiples maneras. De hecho, al mencionar a otro usuario estamos: saludando, mostrando contenido, citando, felicitando, etc. de manera que es difícil establecer una taxonomía de la mención. Huelga decir que, respecto a la traducción, el nombre de usuario equivale a un nombre propio que no debería traducirse, pues es la manera de identificarlo en la red.

El contenido de los tuits es variado y no están basados exclusivamente en el modo verbal; para enriquecerlo, se incluyen enlaces, imágenes, GIF, vídeos, etc. A pesar de la heterogeneidad de temas, Twitter, como muchas otras redes, permite clasificar nuestros mensajes en torno a un asunto en concreto. Para ello, se utiliza la etiqueta o *hashtag*, introducida por el signo "#". Las etiquetas son metadatos sobre los contenidos del tuit y pueden convertirse en *trending topic* o temas candentes del momento cuando una gran cantidad de mensajes se marcan bajo la misma. Cabe la posibilidad de usar estos marcadores tanto intratextualmente como después del mensaje y, como veremos al final de esta sección, esto supone diversas estrategias de traducción. Asimismo, es importante señalar aquí que muchos eslóganes han alcanzado gran trascendencia mediática de manera transnacional gracias a las etiquetas, muestra de ello son las conocidas #BLM (Black Lives Matter) o #MeToo (compartido tanto en inglés como en sus versiones en español o francés, entre otros idiomas).

Como es sabido, Internet representa una revolución del periodismo donde el ciudadano puede acudir directamente al origen del hecho. Esto

hace que se rompa el esquema lineal fuente-periodista-audiencia, y cualquier usuario de Twitter puede convertirse en emisor. Al mismo tiempo, es la audiencia la que decide la importancia de la información, generando las llamadas "tendencias" y reconfigurando el paisaje informacional en lo que a temas respecta.

4.2 El tuit para deconstruir nociones tradicionales en los estudios de traducción

Además de las perspectivas discursivas anteriormente expuestas. Las diversas formas de comunicar, compartir y traducir alientan reflexiones sobre el eterno debate "original/traducción" y, en consecuencia, sobre la "autoría". El original sacralizado se consideraba la base de un texto traducido, derivado del anterior. Sin embargo, la fragmentación de espacios de la Red dificulta la posibilidad de conocer a qué texto accede primero el usuario. Asimismo, la posibilidad de manipular los textos solo acrecienta este hecho; las múltiples reescrituras que circulan al mismo tiempo hacen compleja la labor de reconocimiento de un texto como original o traducido. Estos mismos motivos condicionan el acceso a la autoría de un texto —sobre todo, si tenemos en cuenta que muchas de las reescrituras son remixes y collages que se componen con discursos de diversa procedencia—.

Por todas estas razones, los tuits, como géneros discursivos complejos del entorno digital, motivan las reflexiones en torno a las nociones tradicionales de autoría, traducción y original, según las cuales: el autor elabora un mensaje que el traductor reproduce; el acceso a la obra se hace (temporalmente) primero al original y después a la traducción —consecuentemente, esta se considera secundaria y subordinada a la primera—; el original tiene la última palabra en caso de ambigüedad.

En internet se dificulta el acceso tanto a un "original" como a un "autor principal". Cuando un personaje público hace un comentario por sus redes sociales desconocemos si esa publicación la ha redactado esa figura, una agencia de comunicación, un encargado de redes que "traduce" sus mensajes en forma de publicaciones, etc. Al mismo tiempo, el acceso al contenido "original" es cuestionable cuando el texto se ha

reproducido, recontextualizado, alterado, en definitiva, traducido en innumerables ocasiones y de múltiples formas por la red.

A este tenor, y desde la perspectiva de la traducción interlingüística, es muy relevante cómo aplica Desjardins (2019) los conceptos de real, ilusorio e hiperreal a las autotraducciones en el espacio digital, concretamente, en las redes sociales. Para esta autora, la autotraducción en redes sociales *real* es la práctica que llevan a cabo los individuos que traducen sus propios contenidos online. En cambio, la autotraducción *ilusoria* ofrece al receptor la sensación de que el emisor ha traducido sus propios contenidos y, sin embargo, ha utilizado herramientas de traducción automática dando lugar a una pseudoautotraducción. En este sentido, la traducción la puede ofrecer la propia red social (Facebook y Twitter tienen sus propias herramientas) o bien la realiza el autor y la incluye directamente en otro idioma en sus redes. A menudo, personajes conocidos e *influencers* utilizan mensajes en varias lenguas para dirigirse a sus seguidores, pero es difícil discernir cómo los han traducido.

Las características mencionadas hacen del tuit un género de utilidad no solo en el aula de traducción como práctica, sino también en la enseñanza de su teoría, especialmente si tenemos en cuenta que el alumnado utiliza muchas de estas redes como recursos informacionales. Así, la labor del profesorado sería la de cambiar la mirada del alumnado como usuario al alumnado como traductor, lo que le permitiría analizar de manera más crítica segmentos breves de textos (multimodales).

4.3 Traducción de tuits

Debido a lo anteriormente expuesto, la traducción de tuits requiere una mirada amplia del traductor y herramientas que le permitan ser breve y conciso a la vez que abarca en estos cortos mensajes todas las referencias, es decir, la intertextualidad, a la que el "original" está sometido. El principal escollo es, en consecuencia, la longitud del texto. En este sentido, recursos que se utilizan en la traducción periodística tradicional (como la ampliación) deberían descartarse cuando queremos mantener la longitud del tuit.

No obstante, esto es solo una opción, pues la forma en la que aparece el tuit en la noticia puede variar, aunque hay ciertas tendencias: entrecomillar el tuit original; añadir una captura del tuit a modo de imagen; añadir un hipervínculo al tuit en su contexto "original"; hacer referencia al tuit sin citarlo directamente.

Esta variabilidad a la hora de introducir la información de la red social tiene consecuencias en la traducción. La más importante es la pérdida del tuit si este ha sido eliminado o censurado. El acceso a la información en su contexto es de utilidad para el traductor en casos de ambigüedad, sin embargo, en esta situación la perderíamos por completo.

Cuando el tuit aparece directamente en el idioma meta, o en el original con su traducción, es importante mantener las palabras clave que aluden a su contenido para construir la coherencia en nuestro texto. Esto es igualmente relevante cuando no se aporta una traducción entrecomillada, sino que el tuit aparece en la lengua original y se comenta a lo largo del texto, de manera que el receptor lo comprenda con la lectura del artículo o noticia.

Además de la manera de insertar el texto en una noticia, cabe destacar que la traducción del tuit se ve afectada por su idiosincrasia en tanto género discursivo. Como sabemos, Twitter permite al usuario añadir contenido como vídeos e imágenes. Asimismo, podemos utilizar emoticonos al plano verbal, tanto dentro del texto como de forma separada. Por otro lado, tanto los temas del momento como las personas que tienen más influencia en ella se pueden mapear mediante retuits, reacciones, etiquetas (#) o menciones (@), además de otras posibilidades más recientes como la creación de hilos[160], en la que no nos detendremos en este artículo. Lo que nos parece importante destacar desde el punto de vista traductológico son las etiquetas y su traducción. A veces, Por ejemplo, es recomendable traducir los hashtags cuando aparecen en medio de una frase, mientras que no es tan necesario cuando están al final

160 «Un hilo en Twitter es una serie de Tweets conectados de una misma persona. Los hilos te permiten conectar varios Tweets entre sí para proporcionar más contexto, una actualización o para ampliar una opinión." (Definición disponible en https://help.twitter.com/es/using-twitter/create-a-thread#:~:text=Un%20hilo%20en%20Twitter%20es,o%20para%20ampliar%20una%20opini%C3%B3n.)

del tuit. Sin embargo, en muchas ocasiones, también las etiquetas al final del tuit han de traducirse, especialmente cuando se trata de movimientos trasnacionales o eslóganes que ya cuentan con una traducción, como en el caso del "#MeToo".

Consideramos de importancia reconocer aquí que la traducción de tuits para el discurso periodístico puede diferir de la de otros discursos. Igualmente, si el tipo de discurso que usamos en el aula o en la investigación difiere de los mencionados, cabría contemplar tanto otras características como estrategias de traducción diferentes (siempre teniendo en cuenta la idiosincrasia de la red social, especialmente, su limitación de caracteres).

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, hemos tratado de aproximarnos a la traducción de tuits desde una mirada amplia y abarcadora de la traducción. Sin duda, todavía queda un largo camino por recorrer en este ámbito. No obstante, como comenzábamos diciendo, consideramos necesario explorar la traducción de tuits en diversos sentidos, con estudios más específicos a la par que transdisciplinares. En esta línea se enmarcan ya algunos autores que analizan los tuits desde teorías más concretas y aplicables al aula de traducción.

Hacer que el alumnado se enfrente a estas nuevas formas de comunicar las diversas realidades tiene, además de aquellas referentes a las competencias discursivas, lingüísticas y culturales, otras ventajas en la teoría de los Estudios de Traducción ya que permite poner de manifiesto la compleja conceptualización del "original", la "traducción", el "autor" y el "traductor". Del mismo modo, consideramos que todos estos términos deberían ser desterrados si queremos dar cuenta de las reescrituras que se producen en la red.

6. REFERENCIAS

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2008 (2007]). *Generación global: El arco de Ulises*. Barcelona: Paidós Ibérica. Traducción de Richard Gross.

Bielsa, E. (2016). News Translation: Global or Cosmopolitan Connections? *Media, Culture & Society*, 38(2), 196 –211.

Bielsa, E. y Bassnett, S. (2009). *Translation in Global News*. London/New York: Routledge.

Bolter, J. D. y Grusin, R. (2000 (1999]). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts/London, England: MIT Press.

Bustos Gisbert, J. M. (2005). Análisis discursivo de la noticia periodística. En M. J. Hernández Guerrero y M. C. Cortés Zaborrás (coords.), *La traducción periodística*.

Carbonell i Cortés, O. (2010). Análisis de pautas de traducción ideológica en el discurso periodístico. En R. Valdeón (ed.), *Translating Information* (pp. 87-124). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Cronin, M. (2006). *Translation and Identity*. London/New York: Routledge.

Cronin, M. (2013). *Translation in the Digital Age*. London/New York: Routledge.

Desjardins, R. (2019). A Preliminary Theoretical Investigation into (Online] Social Self-Translation: The Real, the Illusory, and the Hyperreal. *Translation Studies*, 12(2), 156-176. https://doi.org/10.1080/14781700.2019.1691048

Ghignoli, A., Montabes, A. (2014). La traducción y los géneros periodísticos La traductología en Brasil (2). *Mutatis Mutandis*, 7(2), 386 -400

Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs Identity? En S.Hall y P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: Sage.

Hernández Guerrero, M. J. (1997). La traducción en la prensa: los artículos de opinión. En E. Morillas y J. P. Arias (eds.), *El papel del traductor* (pp. 319–40). Salamanca: Colegio de España.

Hernández Guerrero, M. J. (2009). *Traducción y periodismo*. Frankfurt: Peter Lang.

Hernández Guerrero, M. J. (2019). The translation of tweets in Spanish digital newspapers. *Perspectives*, 28(3), 376-392.

Hernández, M. J. (2006). Técnicas específicas de la traducción periodística. *Quaderns. Revista de Traducció*, 13, 125-139. Editorial Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Hurtado Albir, A. (2004). *Traducción y Traductología*. *Introducción a la Traductología*. Editorial Cátedra. Madrid.

Ivkovic, D. y Lotherington, H. (2009). Multilingualism in Cyberspace: Conceptualising the Virtual Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 17-36. https://doi.org/10.1080/14790710802582436

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York /London: New York University Press.

Johnston, D. (2013). Professing Translation: The Acts-in-between. *Target: International Journal of Translation Studies*, 25(3), 365-384.

Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. New York/London: Routledge.

Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2013). Nuevas dinámicas discursivas en la comunicación política en Twitter. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación,* 56, 53-80. http://www.ucm.es/info/circulo/no56/mancera.pdf DOI: http://dx.doi.org10.5209/rev_CLAC.2013.v56.43867

Martín Ruano, M. R. (2003). Hacia un análisis de la traducción fragmentada: el caso de las revistas de prensa. En R. Muñoz Martín (ed.), *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 141-160). Granada: AIETI, (1).

Martín Ruano, M. R. y Vidal Claramonte, M. C. A. (2016). *Traducción, medios de comunicación y opinión pública*. Granada: Comares.

Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.

Valdeón, R. (2007). Ideological Independence or Negative Mediation: VVC Mundo and CNNenEspañol's (Translated) Reporting of Madrid's Terrorist Attacks. En M. Salama-Carr (ed.), *Translating and Interpreting Conflict* (pp. 99-118). Amsterdam: Rodopi.

Warschauer, M., Black, R. y Chou, Y. (2010). Online Englishes. En A. Kirkpatrick (Ed.), *Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 490-505). London/New York: Routledge.

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA: EDUCASINC, EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA AGENCIA SINC

MARÍA PURIFICACIÓN SUBIRES MANCERA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación de la ciencia tiene una importancia vital para la sociedad. Resulta fundamental que la ciudadanía este formada e informada sobre ciencia, algo que no solo es clave para aumentar su conocimiento y contribuir a la mejora de su calidad de vida, sino también para que desarrolle su capacidad crítica –esencial para saber enfrentarse a la desinformación-. Entre las experiencias emprendidas para el cumplimiento de este objetivo debe destacarse en España el caso de la Agencia Sinc –acrónimo de Servicio de Información y Noticias Científicas-, puesta en marcha por FECYT, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (dependiente actualmente del Ministerio de Ciencia e Innovación), en el año 2008. Como su propio acrónimo indica, se trata de una agencia de noticias científicas de titularidad pública, y que difunde sus contenidos en abierto a través de Internet (https://www.agenciasinc.es/) bajo una licencia CC BY 4.0, lo que permite la difusión pública de los contenidos, siempre que se cite la fuente (Agencia Sinc, 2021). Proporciona información científica tanto a los medios de comunicación como a la propia ciudadanía.

Dentro de las iniciativas puestas en marcha por la Agencia Sinc para la comunicación de la ciencia destaca el proyecto EducaSinc, que ha sido desarrollado conjuntamente con la Unidad de Educación de FECYT, y a través del cual se ofrecen recursos didácticos al profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato basados en información periodística

publicada por la propia Agencia Sinc. Auna, por tanto, la comunicación de la ciencia, con la alfabetización mediática del alumnado.

1.1 Comunicación de la ciencia: periodismo científico y divulgación científica

Cuando hablamos de comunicación de la ciencia debemos diferenciar, como destaca Carlos Elías (2008), entre periodismo científico y divulgación científica, pues mientras que esta última es realizada por las propias fuentes –los científicos-, en el primer caso, son los periodistas los encargados de dicha labor. Manuel Calvo (1997) ofrece una visión algo diferente a la de Elías, ya que, en su caso, sí que incluye a los medios de comunicación en la labor de divulgación de la ciencia, aunque apunta que es necesario establecer una distinción entre "divulgador de la ciencia" y "periodista científico". Calvo (1997) recuerda que "la divulgación de la ciencia puede hacerse por otras vías, además de los medios de comunicación colectiva", y además, señala, que el cometido básico de un periodista científico no es lo el de divulgar, sino también el de informar.

La labor de divulgación de la ciencia, por tanto, no se limita a los medios de comunicación, sino que puede llevarse a cabo a través de múltiples canales, como pueden ser exposiciones, talleres, visitas guiadas…, por poner algunos ejemplos.

Esteve y Fernández del Moral (1998) resaltan la importancia en la ciencia de la faceta comunicativa, llegando a afirmar que es en el momento en el que los investigadores a la sociedad los resultados de sus trabajos, cuando la actividad científica "llega a su plenitud". Si no se comunican los avances científicos a la ciudadanía, esta queda ajena a ellos, los desconoce, y difícilmente pueda aplicarlos -Por ejemplo, en el caso de un descubrimiento sobre los beneficios del consumo de determinado alimento-. Pero hacer llegar a la sociedad este tipo de contenidos científicos, que se caracterizan por su complejidad, y por el empleo de un lenguaje muy especializado, requiere que sean difundidos de una manera que resulte clara y comprensible, a la vez que rigurosa. En este sentido, el papel del periodismo científico es el de actuar como enlace o vínculo entre los científicos y la ciudadanía no experta en este tipo de contenidos especializados (Esteve y Fernández del Moral, 1998).

En relación con la labor de divulgación científica por parte de los propios investigadores, el anterior Código de Buenas Prácticas del CSIC del año 2011 establecía el deber de los científicos de:

> "Divulgar y comunicar a la sociedad los resultados de su investigación para contribuir al avance cultural del público en general y la difusión del conocimiento, y para justificar ante la sociedad los recursos dedicados a la investigación" (CSIC, 2011, p. 18).

En el nuevo Código, publicado en 2021, ya no se insiste en esta obligación, que ya ha sido ampliamente aceptada desde el ámbito científico –especialmente, a partir de la pandemia-, aunque sí que se resalta la importancia de emplear un lenguaje "que resulte inteligible por el público no especializado" evitando asimismo ""distorsiones y exageraciones sensacionalistas" (CSIC, 2021, p. 20).

Ya sea desde el ámbito del periodismo o de la divulgación, la comunicación de la ciencia resulta fundamental para la sociedad. Y en este sentido, la labor de la Agencia Sinc en España resulta fundamental.

1.2 Alfabetización mediática

Como recoge el documento de trabajo de la UNESCO "Alfabetización mediática e Informacional. Currículum para profesores" (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011), los elementos esenciales de la alfabetización mediática son tres:

- La comprensión de cuál es el papel que los medios de comunicación cumplen en la democracia, cuáles son sus funciones y qué condiciones deben darse para que estas puedan ser cumplidas.
- El saber evaluar de una manera crítica los contenidos difundidos por los medios.
- Comprometerse a participar activamente en los medios de comunicación, lo cual implica el desarrollo de habilidades para la producción de contenidos. Dentro de dichas destrezas se incluye también la alfabetización digital, como parte de la alfabetización mediática.

En la actual Sociedad de la Información, con la irrupción de los denominados medios sociales, el concepto de alfabetización mediática y digital va mucho más allá, pues ya no se trata exclusivamente de realizar un consumo crítico de los medios de comunicación, sino de todos los contenidos que se difunden a través de Internet –y en particular, de las redes sociales, y de las aplicaciones de mensajería instantánea-, para saber discriminar los contenidos falsos de los verdaderos, y para saber enfrentarse a los bulos que circulan por la Red.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es el de analizar la iniciativa EducaSinc, con el fin de evaluación de qué manera contribuye a la alfabetización mediática y la divulgación científica en los niveles educativos de Primaria y Secundaria. A través del análisis se persigue:

- Cuantificar el número de recursos que se destinan a cada nivel educativo
- Conocer la temática de los recursos didácticos puestos a disposición del profesorado a través de la web.
- Examinar el formato en el que se ofrecen los contenidos.
- Estudiar las funciones que cumplen dichos contenidos.

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación se fundamenta en el estudio de caso y el análisis de contenido, examinando los siguientes elementos: niveles educativos a los que se dirigen los recursos didácticos, temáticas que abordan, formato de los contenidos y funciones que cumplen. El período de estudio de las fichas incluidas en la web comprende el período comprendido entre septiembre de 2020 (fecha en la que se publica la primera ficha) y junio de 2021.

4. RESULTADOS

Como ya se indicaba en la introducción, EducaSinc es un proyecto puesto en marcha conjuntamente entre la Agencia Sinc y la Unidad de Educación de FECYT. Los contenidos del proyecto están disponibles a través del portal de FECYT, en la URL https://www.fecyt.es/es/educasinc. Tal como se explica en la web del proyecto, EducaSinc proporciona al profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato, recursos educativos y talleres

> […] relacionados con la información periodística en ciencia y tecnología con el objetivo de contribuir a la mejora del conocimiento científico de los alumnos y de su capacidad para analizar críticamente la información científica" (FECYT, 2021)

El proyecto tiene por tanto esta doble finalidad –mejorar el conocimiento científico del estudiantado- y a su vez desarrollar sus competencias mediáticas para saber analizar de una manera crítica este tipo de información especializada.

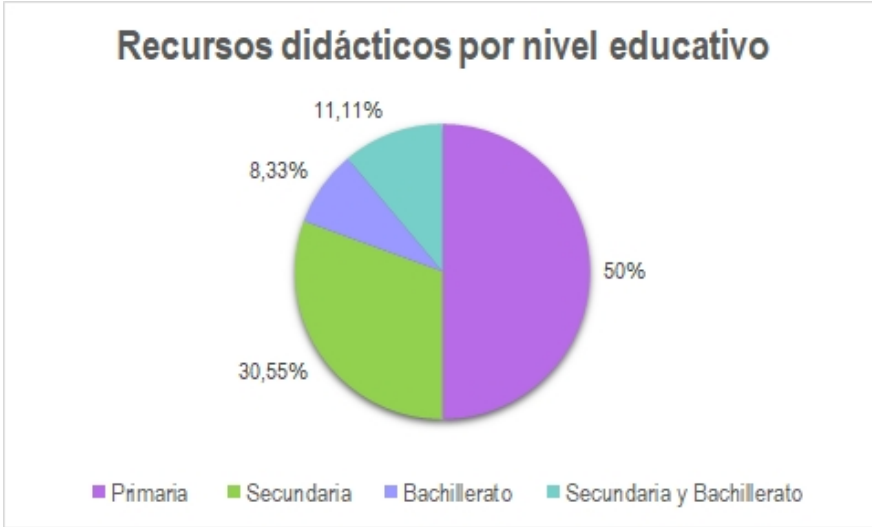
En la web se ofrece un buscador de recursos por palabra clave, materia y nivel. Los materiales se clasifican, en dicho buscador, en tres niveles (Primaria, Secundaria y Bachillerato), y en siete materias (Biología y Geología, Física y Química, Geografía e Historia, Tecnología, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales). Al estar vinculados con las materias que se imparten en cada nivel educativo, algunos de los recursos pertenecen solo al de Primaria –caso de Ciencias de la Naturaleza o Ciencias Sociales-, o solo a. nivel de Secundaria y Bachillerato –como ocurre con Biología y Geología, Física y Química o Geografía e Historia-. En este sentido, un mismo recurso puede estar contemplado, en el caso de Secundaria y Bachillerato, para los dos niveles. También existe el caso de un recurso que tiene una doble categorización. Dentro del período de estudio –comprendido entre septiembre de 2020 y junio de 2021, se han localizado y analizado en total 36 recursos.

4.1 Recursos por niveles educativos

Si se realiza un análisis por niveles educativos, la mitad de los recursos están dedicados - como puede observarse en el gráfico 1-, a Primaria,

mientras que el otro cincuenta por ciento se reparte entre Secundaria (un 30 por ciento) y Bachillerato (un 8 por ciento) o la combinación de ambos (11 por ciento).

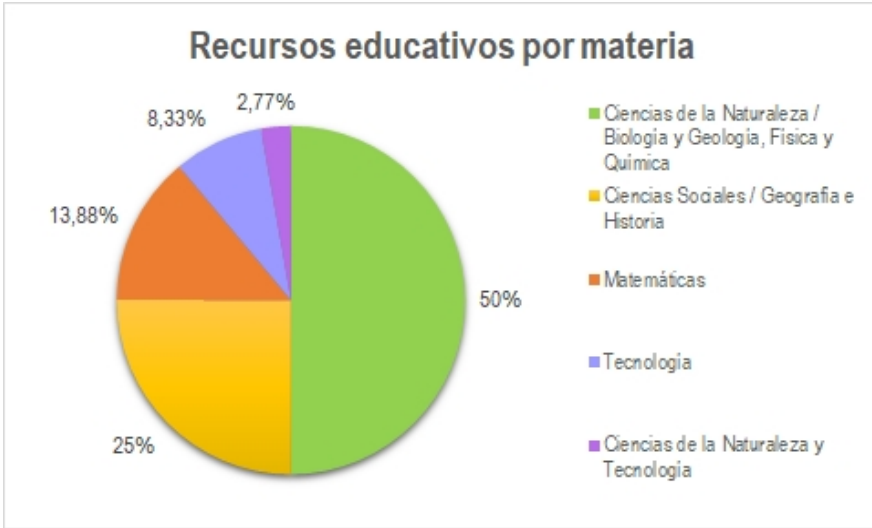
GRÁFICO 1. *Recursos educativos por nivel educativo*



4.2 Recursos por materias

Respecto a las materias, con el fin de poder analizar el peso de cada una se han tenido que unificar las que se encuentran vinculadas en los niveles educativos de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Como puede apreciarse en el gráfico 2, un 50 por ciento de los recursos están dedicados a las Ciencias Naturales, Física y Química y Biología y Geología. Cerca de un 14 por ciento versa sobre matemáticas, tanto de Primaria como de Secundaria, un 8 por ciento aborda contenidos de tecnología y casi un 3 por ciento trata la combinación de tecnología y ciencias de la naturaleza. Todos estos recursos del área de conocimiento de las Ciencias suponen un 75 por ciento en total. A las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia se destina el otro 25 por ciento restante de los materiales didácticos.

***GRÁFICO 2**. Recursos educativos por materia*



4.3 Recursos por temática

Si se analiza específicamente la temática de dichos materiales, con independencia del área de conocimiento (gráfico 3), y teniendo en cuenta que un mismo recurso puede abordar varios temas a la vez, puede observarse un claro predominio de los contenidos sobre medio ambiente y cambio climático, al que se dedican 13 de las 36 fichas analizadas. La salud, y la pandemia –como contenido transversal- ocupan el segundo lugar, con 10 recursos cada una. Geografía e Historia y Matemáticas se sitúan en tercera posición, por orden de importancia, con 6 fichas en cada caso. En cuarto lugar, se encuentran los contenidos sobre tecnología y sobre astronomía, con dos recursos de cada tema.

***GRÁFICO 3**. Temática de los recursos didácticos*



4.4 Formato de los contenidos

El análisis de las fichas ofrecidas en la web permite observar que todas las actividades planteadas giran en torno a un trabajo periodístico (noticia, reportaje, infografía) publicado en la Agencia Sinc. De esta forma se desarrolla, a partir de cada contenido informativo, un recurso educativo, vinculando la actividad periodística con el proceso de aprendizaje. Sigue un modelo basado en el uso de noticias en el aula, aunque en este caso no se trata, como suele ser habitual, de noticias de prensa escrita, sino de información procedente de una agencia de noticias especializadas en ciencia. Esto también permite acercar al alumnado al trabajo desarrollado por estas agencias que se encargan de proporcionar información a los demás medios, pero que igualmente –como ocurre en el caso de la Agencia Sinc-, ofrecen esta información al público general en Internet. De esta forma cumple, como ya se había indicado, no solo una labor de comunicación científica, sino también de alfabetización mediática, al acercar al alumnado de Primaria, Secundaria y Bachillerato a las agencias de noticias y a la información especializada.

En cuanto al formato en el que se ofrecen los materiales, cada recurso incluye tres archivos pdf para su descarga por parte del profesorado:

- La noticia, infografía o reportaje publicado por la Agencia Sinc
- La ficha del alumnado
- La ficha del profesorado

La ficha del alumnado incluye las diferentes preguntas y actividades propuestas. Pueden encontrarse preguntas abiertas -muchas de reflexión, a partir de lo leído en la noticia-, preguntas cerradas en las que debe elegirse la opción u opciones correctas, preguntas de verdadero/falso, tablas o texto que hay que completar, ejercicios de cálculo, elaboración de informes o propuestas de debate con el grupo de clase. También se propone la preparación de presentaciones y campañas, la elaboración de dibujos y carteles e incluso la realización de experimentos. Otra de las actividades planteadas consiste en responder a determinadas preguntas a partir de la visualización de los vídeos propuestos en la ficha. Las actividades pueden estar planificadas para su realización de manera individual, por parejas o en equipo, con el fin de hacer una puesta en común de las ideas y trabajar conjuntamente en las preguntas planteadas.

En el caso de la ficha del profesorado se ofrecen los objetivos, la descripción, la relación del recurso propuesto con el currículum escolar –indicando los contenidos y los criterios de evaluación-, así como la respuesta a las preguntas, o sugerencias sobre cómo abordarlas en el aula. La difusión de las respuestas en las fichas implica el riesgo de que el alumnado pueda acceder también a ellas –al estar disponibles en abierto a través de Internet-, por lo que resulta esencial que el profesorado no facilite enlaces directos a la web del proyecto (al menos, hasta después de la realización de las actividades con los materiales facilitados).

Dentro de los materiales desarrollados en el marco de EducaSINC destaca en particular la "Guía para frenar la difusión de bulos", que se ofrece en tres formatos –infografía, GIF e interactivo-, y que también forma parte de uno de los recursos didácticos. Lleva como eslogan, "Primero comprueba, después comparte". Este material en concreto está destinado específicamente a la alfabetización mediática del alumnado, y ha sido diseñado específicamente para un público infantil y juvenil.

4.5 Funciones que cumplen los contenidos

Ya se han analizado los niveles educativos, las materias y las temáticas concretas en torno a las que giran los recursos didácticos elaborados en el marco del proyecto EducaSinc, pero también resulta necesario examinar qué funciones concretas cumplen estos materiales. Entre ellas, tras el trabajo de análisis, pueden destacarse las siguientes:

- El desarrollo de competencias específicas en las distintas áreas de conocimiento de Primaria, Secundaria y Bachillerato, trabajando para ello con noticias, infografías y reportajes publicados por la Agencia Sinc.
- La comunicación de la ciencia y la divulgación, al dar a conocer al alumnado resultados de investigaciones recientes, abordando temas de actualidad como la pandemia.
- La alfabetización mediática, al hacer que el alumnado trabaje con noticias científicas, responda a las preguntas planteadas, debata con su grupo de clase y extraiga conclusiones a partir de ellas, desarrollando la capacidad crítica y reflexiva.

Además de los recursos digitales, el proyecto contempla la realización de talleres de alfabetización mediática –online, durante la pandemia-, que tienen como propósito el de que el alumnado adquiera "un conocimiento práctico de cómo funcionan los medios de comunicación, ya que la investigación sugiere que dicho conocimiento ayuda a identificar y mitigar los efectos de la desinformación" (FECYT, 2021). A través de la web se ofrece un formulario en el que el profesorado puede solicitar la realización de un taller con su alumnado.

5. DISCUSIÓN

Estos materiales surgen en un contexto de pandemia, en el que, por una parte, resulta esencial ampliar el nivel de conocimiento de la población sobre ciencia, así como alfabetizarla mediáticamente para poder hacer frente a los bulos que circulan –especialmente, en torno al coronavirus- y en el que, por otra parte, el profesorado, en un contexto tan complejo,

requiere de materiales que le permitan trabajar en el aula con contenidos novedosos y actualizados en torno a las investigaciones más recientes. El empleo de noticias y reportajes en clase no es algo nuevo, pues los contenidos de los medios de comunicación se utilizan habitualmente en el aula, y en diferentes materias, precisamente para tratar temas de actualidad y para que el alumnado desarrolle una conciencia crítica. Pero la novedad en este caso estriba en que se trata de información especializada en ciencia de una agencia pública, y cuyos contenidos, además, proceden de las investigaciones realizadas mayoritariamente en España o por investigadores españoles. El alumnado que trabaje con estas fichas puede convertirse en un potencial lector de la web de la Agencia Sinc, contribuyendo también así a despertar el gusto por la ciencia en el alumnado a partir de información de actualidad sobre las últimas investigaciones.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, ha de destacarse que los recursos didácticos que se ofrecen pueden ser de gran utilidad para el profesorado de Primaria, Secundaria y Bachillerato, que de esta forma pueden abordar en el aula, a partir de las noticias propuestas por Sinc, y de las fichas desarrolladas por el proyecto, temas de actualidad, con resultados de investigaciones recientes.

Se trata, por tanto, de una iniciativa que contribuye al desarrollo de competencias específicas de cada material, y a la alfabetización mediática del alumnado infantil y adolescente. Debe resaltarse, por último, que este proyecto se centra en el ámbito de la comunicación de la ciencia, la salud, el medio ambiente y la tecnología, áreas donde resulta primordial el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado para la lucha contra la desinformación.

8. REFERENCIAS

Agencia Sinc (2021). Agencia Sinc. https://www.agenciasinc.es/

Calvo Hernando, M. (1997). Manual de periodismo científico. Bosch

CSIC (2011). Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC. https://www.cnb.csic.es/documents/CBP_CSIC.pdf

CSIC (2021). Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC. https://www.icmm.csic.es/es/comision-igualdad/img/Codigo-de-Buenas-Practicas.pdf

Elías, C. (2008). Fundamentos de periodismo científico y divulgación mediática. Alianza Editorial

Esteve, F. y Fernández del Moral, J (1998). Áreas de especialización periodística. Fragua

FECYT (2021). EducaSinc. https://www.fecyt.es/es/educasinc/

Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para Profesores. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099

EDUCACIÓN SOCIAL DIGITAL: PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN DIGITAL[161]

SEGUNDO MOYANO MANGAS
Universitat Oberta de Catalunya

PEDRO FERNÁNDEZ DE CASTRO SANABRIA
Universitat Oberta de Catalunya

DANIEL ARANDA JÚAREZ
Universitat Oberta de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo parte de la premisa de que las tecnologías digitales han impactado profundamente en las formas y vías de participación pública y democrática en la sociedad, especialmente en las prácticas de la juventud; y de que la educación social puede contribuir a que los jóvenes aprovechen las posibilidades del entorno digital, especialmente aquellos excluidos por motivos socioeconómicos y socioculturales (Theben et al., 2018).

Según la Comisión Europea (2015), el principal objetivo de la educación social es apoyar el desarrollo personal de la juventud para que se empoderen y emancipen, y fomentar actitudes responsables y tolerantes (p. 15-16). Las dinámicas socioeducativas que promueve posibilitan el entendimiento de diferentes puntos de vista, lo que deriva en una sociedad más inclusiva. A pesar de que es un campo que emerge de los diferentes enfoques teóricos y prácticos, locales y nacionales, por lo que su

[161] Este capítulo se enmarca en el proyecto de I+D "Educación Social Digital: juventud, ciudadanía activa e inclusión" (ESDigital). Proyecto I+D de Generación de Conocimiento de la Agencia Estatal de Investigación. Referencia: PGC2018- 095123-B-I00.

El texto que aquí se presenta es un avance en la revisión sistemática del proyecto, así como en los primeros resultados de esta, producto de la ampliación de los que enmarcamos en el siguiente documento: Fernández de Castro, P.; Sampedro, V.; Aranda, D.; Moyano, S. (2020). Educación social digital: una revisión sistemática. https://doi.org/10.7238/uoc.educacion.social.digital.2020

concepción varía según los contextos, hay un elemento común: la juventud se comprende como un grupo específico, con necesidades, aspiraciones y miedos particulares y, por tanto, diferentes a las de la infancia y la adultez. En este sentido, la educación social digital se trata de un concepto emergente que ha sido definido por el grupo de expertos del *European Union Work Plan for Youth for 2016-2018* como el uso proactivo de las tecnologías digitales en la educación social (Comisión Europea, 2018). No se trata de un método específico sino un ámbito aplicable a cualquier situación de la educación social en general, con la que comparte valores, principios y objetivos, para los cuales las tecnologías digitales son medios a su disposición (Comisión Europea, 2018, p.16).

El enfoque del que partimos entiende la educación social como un "derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos, y acciones mediadoras y formativas" (Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES], 2007, p. 12). Este aspecto se considera un eje vertebrador en tanto los fines de la educación social, y de manera más especial, en el campo del trabajo con jóvenes que aquí abordamos, se habilitan en torno a la generación de posibilidades y oportunidades sociales y educativas encaminadas a lograr mayores cotas de incorporación y circulación social y cultural (Núñez, 1999; Sáez & García Molina, 2006).

El hecho de situar la educación social como un derecho de la ciudadanía se sustenta, fundamentalmente, en la "conciencia de responsabilidad pública frente a los problemas de la convivencia, el surgimiento de nuevas modalidades de exclusión y marginación social y la necesidad de construir un mundo en el que todos podamos compartir bienes de forma más equitativa" (ASEDES, 2007, p. 12). Esto supone el aumento de propuestas y tareas socioeducativas, donde la noción de educación se amplía, y deja de ser patrimonio exclusivo de la escuela (op.cit., p. 12). Con ello, emerge una multiplicidad de espacios y tiempos educativos que intentan garantizar el acceso a la vida social y cultural de toda la población, incluso de aquella que suele recorrer los márgenes.

La praxis de la educación social se sustenta, por una parte, en acciones mediadoras que acompañan y sostienen procesos que puedan "(...] provocar un encuentro del sujeto de la educación con unos contenidos culturales, con otros sujetos, o con un lugar de valor social y educativo" (ASEDES, 2007, pp. 15-16), con el fin de promover una emancipación progresiva. Por otra parte, la educación social desarrolla acciones formativas "(...] que posibilitan la apropiación de la cultura, no sólo la académica, (...] por parte del sujeto de la educación", sino en un sentido amplio. Despliega "actos de enseñanza que permiten la apropiación de herramientas conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social" (op.cit., p. 16).

Desde la perspectiva que aquí abordamos, esta praxis se traduce en la consideración de una alfabetización digital crítica que pueda también aglutinar dichas acciones mediadoras y formativas. Sin duda, la educación social se encuentra ante una posibilidad de *contemporaneizar* sus prácticas y de articular propuestas amplias en el campo de la alfabetización digital, más allá de las consideraciones alrededor del uso tecnológico. La capacidad de mediación y formación avala la habilitación de repensar nuevas modalidades de inclusión social y cultural de la ciudadanía. Por tanto, el reto de la educación social, en el actual contexto digital, consiste en adaptar tanto la profesión como la práctica socioeducativa a las condiciones contemporáneas de la digitalización.

En las sociedades digitalizadas, partiendo de que la exclusión social se solapa con su vertiente digital (Salemink, 2016) -y viceversa-, las nociones de inclusión social e inclusión digital se solapan. Nos referimos por inclusión -sociodigital- a las estrategias que garantizan la igualdad de oportunidades y las competencias adecuadas para acceder y beneficiarse de las tecnologías digitales (ITU, 2019). Estas estrategias se enfocan a la reducción de las brechas que imposibilitan o limitan dicho acceso y beneficio de las tecnologías digitales. Estas brechas tienen que ver con el acceso técnico (las condiciones materiales y financieras para tener un dispositivo digital); las competencias para usar y experimentar con las tecnologías digitales; y, sobre todo, la consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales en el acceso y uso de las tecnologías digitales (Carmi & Yates, 2020). Para que la educación social

digital tenga un verdadero impacto en ese sentido, es necesario que la inclusión de la juventud atienda a las dinámicas estructurales que dividen a las sociedades digitalizadas. Por ejemplo, la expropiación y explotación de datos por parte de las corporaciones tecnológicas a sus usuarios, con la profundización en la brecha de Big Data (Pawluczuk, 2020).

Para afrontar este desafío, la alfabetización digital (Carmi & Yates, 2020; Carmi et al., 2020), especialmente la enfocada a la juventud, debe dejar en segundo plano la adquisición de habilidades técnicas e instrumentales para la inserción en el mercado laboral, y promover las competencias y conocimientos críticos que permitan un compromiso amplio y sistemático (Pawluczuk, 2020). Esto supone preparar a la juventud para participar en una esfera pública digital marcada por la "desinformación" y la "malinformación", con una alfabetización digital crítica que fomente una ciudadanía digital (Carmi et al., 2020).

Finalmente, señalar que la investigación en curso contempla dos objetivos generales. Por un lado, explorar cómo Internet, las redes sociales y las tecnologías digitales se pueden utilizar en actividades socioeducativas con el fin de desarrollar nuevas metodologías y herramientas de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la participación política, social y cultural de los jóvenes. Y, en segundo lugar, establecer líneas maestras (contenidos, habilidades y competencias) de una educación social digital que permita una formación sólida a los profesionales de la educación social para utilizar de manera efectiva esas tecnologías digitales.

2. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto de investigación incorpora miradas cuantitativas y cualitativas sobre aquellos núcleos de contenido que se han diseñado para abordar los objetivos propuestos. Por lo tanto, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura académica (Siddaway, Woods & Hedges, 2018) sobre los ejes de juventud, usos digitales y participación social, política y cultural, para así ofrecer una síntesis cualitativa de la producción en torno a la educación social digital. Este es un método explícito y replicable para identificar,

evaluar y sintetizar el conjunto de trabajo relevante producido (Okoli & Schabram, 2010).

Para iniciar el diseño y planificación de la revisión sistemática, tal y como señalamos en Fernández de Castro, Sampedro, Aranda y Moyano (2020, p. 4), se formulan las siguientes preguntas de investigación (PI):

> "PI 1.- ¿Cómo influye el entorno digital en la participación -social, cívica y política- de la juventud y la formación de una ciudadanía activa?
>
> PI 2.- ¿Qué competencias, habilidades y conocimientos son necesarios para la alfabetización digital de educadores y jóvenes?
>
> PI 3.- ¿Qué papel puede jugar la educación social digital en el empoderamiento de la juventud, especialmente en la inclusión social de sectores excluidos?"

Tras los términos de búsqueda, establecemos los siguientes criterios de inclusión y exclusión (CI/E) (op.cit., p. 4):

> "CI/E 1.- Lapso temporal. Se incluirán artículos publicados entre 2015-2019.
>
> CI/E 2.- Idioma. Inglés o aquellos cuyos resúmenes, al menos, estén en inglés, aunque el texto esté en español.
>
> CI/E 3.- Tipo de publicación. Artículos académicos revisados por pares.
>
> CI/E 4.- Preguntas de investigación. Artículos que, tras la lectura del título y el resumen, respondan a alguna de las tres preguntas de investigación formuladas previamente.
>
> CI/E 5.- Índice de impacto. Artículos publicados en revistas académicas cuyo ranking está por encima del 50% (Q1-Q2) en las categorías de 'Comunicación' y/o 'Educación', o, en su defecto, en categorías relacionadas con el ámbito de la investigación ('Ciencias Sociales', 'Ciencias de la Información', 'Estudios Culturales', etc.).
>
> CI/E 6.- Categorías de análisis. En base a las preguntas de investigación, establecemos tres apartados de análisis: Ciudadanía Digital, Alfabetización Digital, y Educación Social Digital. Estos apartados están divididos en dos categorías cada uno. Una enfocada en las aproximaciones teóricas a estos conceptos, y otra dedicada a la aplicación práctica en base a los intereses de la investigación."

Las cadenas de búsqueda y las bases de datos utilizadas son las siguientes (op.cit., p. 5):

> Web of Science: TS= ((digital "youth participation") OR (digital "media literacy") OR ("digital citizenship") OR (digital "youth work") OR (digital "social inclusion") OR (digital "youth empowerment") OR (digital "social education") OR (digital "(non-formal OR informal) learning")].
>
> SCOPUS: TITLE-ABS-KEY ((digital "youth participation") OR (digital "media literacy") OR ("digital citizenship") OR (digital "youth work") OR (digital "social inclusion") OR (digital "youth empowerment") OR (digital "social education") OR (digital "(non-formal OR informal) learning")].”

El proceso de búsqueda se realiza durante el 12 de diciembre de 2019, siendo el número total de artículos en inglés, publicados entre 2015 y 2019, de 779. Se excluyen del proceso capítulos de libro y publicaciones duplicadas, lo que supone un total inicial de 699 artículos. A este número se acaban añadiendo 7 artículos, considerados relevantes, de revistas especializadas en el campo de la Educación Social. Por lo que, el total final de la fase de búsqueda se sitúa en los 706 artículos académicos. Pese a ello, se acaban descartando 519 que no responden a las preguntas de investigación (CI/E4). La lectura inicial, el filtrado por percentiles y selección a partir de las subcategorías de estudio supone establecer un corte de muestra de 19 artículos. Estos se someten a una codificación en base a sus planteamientos y la relación con la temática a estudiar y analizar.

En los siguientes apartados señalamos puntos en común y en conflicto entre los artículos, así como los debates más relevantes.

3. RESULTADOS

3.1 Corrientes de ciudadanía digital y juventud

La concepción de la educación social como un derecho de la ciudadanía hace que el concepto de ciudadanía digital (CD) sea clave para desarrollar una educación social digital (ESD). Esto requiere, En primer lugar, especificar la noción de “ciudadanía digital”. La literatura académica

revela que se trata de un término indefinido o, al menos, en proceso de definición, cuyos debates se extienden a varios ámbitos, como el educativo, el comunicativo o el político (Gleason & von Gillern, 2018). Además, la incorporación de otros conceptos como alfabetización, competencias, participación y acceso a las tecnologías digitales, hace de la CD un término polifacético (Panke & Stephens, 2018). Aplicando el método del análisis conceptual (Choi, 2016; Gleason & von Gillern, 2018) discernimos los elementos clave de este "concepto-paraguas". En particular, encontramos de gran utilidad las siguientes cuatro categorías: "ética"; "alfabetización mediática"; "participación/compromiso"; y "resistencia crítica" (Choi, 2016). Este marco permite una aproximación al diseño curricular, objetivo que abordaremos en próximos trabajos.

De la revisión de literatura emerge un debate de especial relevancia: cómo (re)interpretar la CD (Choi, 2016). Esto requiere ponerla en relación con nociones previas de ciudadanía (Banks, 2008; en Choi, 2016). Se puede entender la CD como una simple capa adicional que adapta estas nociones a las tecnologías digitales, o, por contra, se entiende el elemento digital como un factor determinante que requiere una conceptualización específica. Respecto a la primera postura, si la CD no es otra dimensión de ciudadanía, podría entenderse como un conjunto de prácticas compuesta por actividades cívicas tanto en el entorno *online* exclusivamente, como de manera híbrida con el entorno *offline* (Yue et. al, 2019). Una posición intermedia afirma que la digitalización extiende las nociones previas de ciudadanía, y también las transforma (Panke & Stephens, 2018). Yendo un poco más hacia el lado opuesto del debate, la CD es un concepto distinto de ciudadanía, pero no desconectado de nociones anteriores ligadas exclusivamente al entorno *offline* (Choi, 2016). Si bien contemplamos la digitalización como un factor que demanda una conceptualización propia de la CD, reconocemos la pertinencia y relevancia de mantener presentes las nociones previas de ciudadanía.

A continuación, tomamos las categorías del análisis conceptual (Choi, 2016) para prestar atención a las corrientes principales en torno a la interpretación de la CD en la literatura académica (Gleason & von

Gillern, 2018). La primera corriente, denominada normativa (Gleason & von Gillern, 2018), tiene que ver con un especial énfasis en la "ética", entendida como usos seguros y responsables de las tecnologías digitales, así como la conciencia, los derechos y las obligaciones digitales (Choi, 2016). Otra corriente principal hace hincapié en la "participación/compromiso", y se corresponde con la interpretación "práctica" de la CD, centrada en la habilidad de participar digitalmente y extender la inclusión social (Yue et. al, 2019). En tercer lugar, otra corriente profundiza en el elemento participativo, pero destaca la necesidad de contar con un conjunto de habilidades y conocimientos cívicos; es decir, que contemple especialmente la necesidad de la "alfabetización mediática". Esta tercera corriente puede servir como corolario de las dos anteriores, especialmente si se profundiza en la cuarta categoría, "resistencia crítica", compuesta por la crítica a las estructuras de poder existentes, fundamentada en la ética hacker, y el activismo político, inspirado por movilizaciones como la Primavera Árabe, los Indignados o los *Occupy* (Choi, 2016).

Puesto que el sujeto de la propuesta de ESD es la población joven, es preciso relacionar las anteriores corrientes de CD con las concepciones predominantes de juventud en la literatura académica (Yue et al., 2019; De Lucas & D'Antonio, 2019). En primer lugar, la perspectiva normativa se relaciona con un enfoque de control, que entiende a la juventud como "no-ciudadana-aún" y, por tanto, necesitada de normas de comportamiento para ser ciudadanos de pleno derecho (Yue et al., 2019). Este enfoque, en el que los jóvenes son pasivos y requieren de orientación, origina planteamientos jerárquicos con consecuencias opresivas y discriminatorias, y es el más extendido (De Lucas & D'Antonio, 2019). En segundo lugar, la perspectiva meramente participativa está ligada a un enfoque de libertad (Yue et al., 2019). La juventud, como actor que rompe los códigos entre generaciones, aporta creación, innovación y conocimiento (De Lucas & D'Antonio, 2019). Un riesgo de esta perspectiva es que puede llevar a asumir de forma acrítica la participación como implícitamente positiva (Literat et al., 2018).

Para superar esta dicotomía, la tercera perspectiva extiende la noción de participación para explicitar que debe tratarse de "participación

cívica" (Yue et. al, 2019). Esta perspectiva aborda las prácticas de participación digital, pero también incluye cómo esas prácticas se relacionan con el entorno *offline*. Aquí, la vinculación de la ciudadanía digital con el entorno presencial y con las instituciones mediante acciones y prácticas es una cuestión clave. La juventud no se concibe con un carácter determinado, ni pasiva ni activa, posibilitando una síntesis entre ambos enfoques según la evaluación crítica de sus discursos y acciones (De Lucas & D'Antonio, 2019). Para ello, es necesario considerar el complejo entorno tecnológico, pero también social, político, cultural, legal y comercial en el que se desarrolla la juventud. Esta noción abierta e indeterminada de la juventud ofrece un mayor rango de posibilidades para desarrollar una pedagogía crítica en consonancia con las necesidades, aspiraciones y miedos de la juventud. Así, la "juventud digital" (Pawluczuk et al., 2019) contaría con la asistencia de la ESD para experimentar vías de participación cívica con las tecnologías digitales.

3.2 Tensiones entre la participación juvenil, la educación social y las tecnologías digitales

A diferencia de lo que sucede en la educación social, en la literatura académica dedicada a la participación digital no suele tratarse a la juventud como una categoría particular (Literat et al., 2018). Partiendo del debate en torno a las culturas digitales de la participación, que entiende la participación digital como una práctica sociocultural (op. cit.), la juventud debe ser estudiada como una categoría sociocultural particular. En este debate, es preciso analizar cómo los entornos mediados digitalmente posibilitan y limitan la participación (Literat et al., 2018). Para ello, hay que tener en cuenta elementos como la posición social (Boyd, 2014; en Literat et al., 2018) y el capital cultural (Livingstone & Sefton-Green 2016; en Literat et al., 2018), a modo de condicionantes para posibilitar o limitar la participación juvenil digital.

Una vez considerados estos aspectos, es posible atender a otro debate fundamental, en torno a la noción de compromiso cívico (Martens & Hobbs, 2015; Mihailidis, 2018; Panke & Stephens, 2018; Yue et al., 2019). En concreto, en la literatura encontramos una discusión sobre si el entorno digital promueve o no el compromiso cívico de la juventud.

De una parte, los ya mencionados autores que proponen las culturales digitales de la participación se sitúan a favor, entendiendo que las tecnologías digitales bajan las barreras para expresarse y comprometerse cívicamente, dan soporte para la creación y el intercambio, posibilitan vías de aprendizaje entre pares, y generan vínculos sociales (Jenkins, et al., 2006; en Literat et al., 2018). Por otra, el entorno digital, en el que predominan las redes sociales, conduce a una brecha de intervención cívica entre la toma de conciencia y la acción significativa. Las redes permiten un amplio consumo e intercambio de información entre la juventud, pero su propio diseño y estructura dificultan el paso a la acción. Esto se debe a que generan burbujas de personas con gustos similares, priman la polarización y confrontación en espacios que rentabilizan el conflicto, y a la expansión de comportamientos inapropiados crean una sensación de apatía reduciendo el uso de las redes al consumo (Mihailidis, 2018). Para explorar qué usos y experiencias fomentan el compromiso cívico, y superar este debate entre "utópicos" y "distópicos", es preciso contar con un marco analítico específico (Literat et al., 2018).

Para este análisis de la participación juvenil digital distinguimos las siguientes categorías: "objetivos", "actores", "contextos" e "intensidades" (Literat et al., 2018). En lo que respecta a objetivos y actores, es posible diferenciar entre un tipo de participación con fines más expresivos, por lo general de carácter individual, y otro con fines más instrumentales, generalmente en clave colectiva, considerando todos los grados posibles entre estos polos. En los contextos, es preciso destacar que la asunción habitual que relaciona los contextos formales con iniciativas de arriba a abajo, y los informales como iniciativas de abajo a arriba no siempre es así (Literat et al., 2018). En relación con las intensidades, podemos diferenciar entre una participación ejecutiva, en la que los jóvenes acatan las órdenes de los adultos que diseñan las prácticas participativas; y una participación estructural, donde los jóvenes se implican en el propio diseño de las prácticas. Así, es posible desmitificar la idea de que la participación tiene un componente invariablemente empoderante. Esta idea contribuye a cubrir las fallas en la evaluación del impacto de las iniciativas destinadas a fomentar la participación juvenil digital (Literat et al., 2018). En este punto, el papel de los educadores

sociales es fundamental para determinar las posibilidades de (re)apropiación por parte de la juventud de las vías de participación mediadas por las tecnologías digitales.

Sin embargo, en lo que respecta a los educadores sociales, la literatura revisada sugiere que, en el triángulo formado por la juventud, las tecnologías digitales y la educación social, un análisis conjunto muestra que las tensiones y contradicciones que los dividen aumentan (De Lucas & D'Antonio, 2019). En esta compleja relación, las tensiones de los educadores sociales se basan en la desconfianza por la amenaza de "deshumanización" y opresión de su práctica profesional, y la carencia de competencias digitales (De Lucas & D'Antonio, 2019). Respecto de la aplicación de las tecnologías digitales en la práctica profesional de la educación social, el solucionismo tecnológico predominante (Morozov, 2013; en De Lucas & D'Antonio, 2019) da lugar a una tendencia concretada en forma de "desvinculación" y "sospecha" (De Lucas & D'Antonio, 2019). A esta tendencia hay que añadir otras barreras relacionadas con las tecnologías digitales identificadas por los educadores sociales: por una parte, falta de apoyo en el centro de trabajo, tanto técnico como institucional; por otra, las propias características de las tecnologías digitales, en una acelerada actualización continua y la sobrecarga que supone integrarlas en las prácticas profesionales (Diaconu et al., 2019).

Una propuesta para superar estas barreras consiste en habituar a los estudiantes de educación social y educadores sociales al uso de las herramientas esenciales disponibles (Diaconu et al., 2019). Sin embargo, este planteamiento no hace más que redundar en el mencionado solucionismo tecnológico (Morozov, 2013). Para desarrollar una propuesta de "trabajo con la juventud digital" (Pawluzcuk et al., 2019) que responda a los actuales retos de la digitalización, entendemos que la alfabetización digital se presenta como el área de intervención propicia para resolver las tensiones entre la participación juvenil, las tecnologías digitales y la educación social, con atención a la promoción de la inclusión social mediante las tecnologías digitales.

3.3 Una propuesta de alfabetización digital para la inclusión social de la juventud

Al igual que con la CD, la noción de alfabetización digital (AD) merece ser contextualizada antes de desarrollarla. La postura que adoptamos es similar: la AD exige una conceptualización propia, al tiempo que es preciso reconocer y considerar sus precedentes. En este caso, colocamos a la AD como una extensión y una transformación de la alfabetización mediática. En la revisión de literatura académica sobre AD encontramos una gran variedad de artículos que la ponen en relación con la alfabetización mediática. En la mayoría de ellos, encontramos una concepción predominante de la alfabetización mediática que la entiende como un conjunto de habilidades para acceder, usar, crear, analizar y evaluar información en una variedad de formas comunicativas (Liubiene & Thunqvist, 2015; Young, 2015; Choi, 2016; Mihailidis, 2018). Esta definición compartida parte, con modificaciones superficiales, de la propuesta de Aufderheide (1993), ya con casi tres décadas.

El marco hegemónico centrado en la adquisición de habilidades, al igual que el de la aplicación de las tecnologías digitales a la educación social, puede ser calificado de *solucionista* (Mihailidis, 2018). Esta alfabetización mediática limita su impacto cívico por varios motivos: asume una distancia crítica de la ciudadanía que no siempre se da; fomenta más las habilidades técnicas e instrumentales que los conocimientos y valores éticos; se centra en los déficits, más que en las propuestas; en los contenidos, más que en los formatos; y prioriza la responsabilidad individual por delante de la acción colectiva (Mihailidis, 2018). Además, para conceptualizar de manera efectiva la AD en relación con su precedente mediático, es necesario analizar la influencia de las normas y valores predominantes de la actual cultura digital. Especialmente cuando estas normas dificultan la intervención alfabetizadora: espectacularización; deslegitimación de las instituciones; y brecha de intervención cívica (Mihailidis, 2018).

La AD, como noción particular, fue acuñada por Gilster (1997) haciendo énfasis más en una destreza reflexiva que en las habilidades técnicas (Yue et al., 2019), es decir, que se trata de trascender dichas

habilidades para lograr una comprensión amplia de los entornos digitales (Panke & Stephens, 2018). Sin embargo, en la revisión de literatura, cuando se busca dar una definición, se sigue haciendo referencia a las habilidades y capacidades individuales para participar en una sociedad digital (Yue et al., 2019; Panke & Stephens, 2018). Teniendo esto en cuenta, consideramos de gran importancia integrar los siguientes constructos concebidos para potenciar el impacto cívico de la alfabetización mediática: "intervención", como empoderamiento de la gente para actuar públicamente; "cuidado", como receptividad e interrelación éticas; "conciencia crítica", como percepción de la realidad como una situación transformable; "persistencia", como aguante de los acelerados flujos comunicativos; y "emancipación", como participación activa en el diseño de realidades alternativas (Mihailidis, 2018).

La consideración de estos constructos en una propuesta de AD se complementa con el concepto de alfabetización digital crítica (Pötzsch, 2019). Ante la amplia falta de reflexión sobre la implantación de tecnologías digitales en el ámbito educativo -consecuencia del mencionado solucionismo tecnológico- es preciso atender menos a los aparatos y habilidades técnicas orientadas a la eficiencia, y más a las capacidades críticas (Pötzsch, 2019). Para desarrollar una propuesta así, en consonancia con la "resistencia crítica" (Choi, 2016), es necesario promover la reflexión y el uso de alternativas libres a los productos y servicios de las corporaciones tecnológicas; comprender la historia de las tecnologías digitales y las prácticas tecnopolíticas; y atender a cuestiones relacionadas con el poder, la vigilancia y la explotación en el entorno digital (Pötzsch, 2019). Por tanto, esta alfabetización digital crítica no se centraría en las competencias necesarias para la inserción en el mercado laboral, sino en promover una ciudadanía digital autónoma (Pötzsch, 2019). Partiendo de este marco, contribuiríamos a la renovación cívica de la alfabetización digital, lo cual exige que las propuestas de intervención se evalúen según el impacto social positivo que tengan (Mihailidis, 2018).

Desde el ámbito de la educación social, el impacto social puede entenderse como: "todas las consecuencias sociales y culturales en las poblaciones humanas de cualquier acción privada o pública que alteran las

maneras en las que la gente vive, trabaja, juega, se interrelaciona, organiza para cubrir sus necesidades, y generalmente se supera como miembros de la sociedad" (Burdge & Vanclay, 1995, p. 59, como se citó en Pawluczuk et al., 2019). Para contribuir al impacto de la alfabetización digital desde la educación social, es necesario desarrollar un conjunto de competencias digitales que hagan operativa esta propuesta. Sin embargo, en la revisión de literatura académica la mayoría de los planteamientos sobre las competencias digitales (Tugtekin & Koc, 2019; Young, 2015; Perovic, 2015; Martens & Hobbs, 2015; Pawluczuk et al., 2019) desatienden un factor fundamental para la ESD: el acceso/brecha digital entendido no en términos técnicos, sino socioeconómicos. Contemplando este enfoque, las competencias digitales deben partir de un análisis de los diferentes tipos de accesos y usos según los distintos estratos económicos de la sociedad. Desde ahí, las habilidades técnicas e instrumentales se consideran un paso previo para adquirir capacidades psicológicas avanzadas, ya sean cognitivo-intelectuales, socio-comunicativas, o afectivo-emocionales (Choi, 2016).

En lo que respecta a la inclusión social de la juventud mediante las tecnologías digitales la noción fundamental es el acceso/brecha digital (Liubiniene & Thunqvist, 2015; Choi, 2016; Garmendia & Carrera, 2019). Puesto que se trata de una brecha digital, no solo técnica, sino principalmente social y económica, para desarrollar una ESD hay que atender a la clase social, pero también a la influencia de factores como el género y el origen cultural (Choi, 2016; Garmendia & Carrera, 2019) en lo que respecta a las desigualdades estructurales. En este sentido, uno de los desafíos es abordar el impacto de estos factores socioeconómicos y su interrelación con la sociedad red (Castells, 2010, como se citó en Liubiniene & Thunqvist, 2015). La ESD debe comprender y explicar los cambios sociales estructurales derivados de la digitalización, desde las modificaciones en la vida cotidiana hasta la emergencia de una nueva élite que basa su poder en la ventaja que les da el conocimiento profundo de las tecnologías digitales, acuñada como redocracia (Bard & Jan Söderqvist, 2002, como se citó en Liubiniene & Thunqvist, 2015). De esta manera, la ESD aborda el futuro de las estructuras

sociales, y su intervención abarca desde cuestiones identitarias y culturales, hasta la política y la economía.

Por tanto, no es suficiente con proporcionar una infraestructura tecnológica, es más importante garantizar el desarrollo educativo, sociocultural y económico de todos los segmentos de la población (Liubiniene & Thunqvist, 2015). Esto supone que las tecnologías dejan de ser un fin en sí mismo para servir como medios para este desarrollo. La ESD debe abrir espacios y tiempos de deliberación que sitúen a las personas afectadas en el centro de este proceso (Kleine, 2013; en Garmendia & Carrera, 2019). Estos espacios y tiempos necesitan de una mayor financiación y disposición por parte del sector público, de modo que se orienten a reducir la desigualdad, la brecha de conocimiento, y fomenten la justicia social (Stoilova, Livingstone, & Kardefelt-Winther, 2016; en Garmendia & Carrera, 2019). En lo que respecta concretamente a la juventud, como hemos señalado, es imprescindible blindar y garantizar su derecho como ciudadanos a la educación social, también digital. De este modo, las iniciativas de alfabetización digital críticas ayudarían a mejorar las competencias digitales orientadas a la inclusión social de la población joven marginada y periférica, y a su empoderamiento en entornos diseñados de manera conjunta para aprender y experimentar colectivamente.

4. DISCUSIÓN: LÍMITES Y OPORTUNIDADES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL DIGITAL

En lo relativo a la literatura académica sobre educación social digital, en la revisión sistemática encontramos argumentos a favor de un aumento de la literatura académica en torno al uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y las prácticas de la educación social (Young, 2015), y otros que apuntan a la escasez de literatura (Diaconu et al., 2019). Los resultados cuantitativos de esta revisión sistemática apuntan a la segunda postura, al menos, en lo que respecta a su interrelación con la ciudadanía y la alfabetización digitales (Fernández de Castro et al., 2020). El hecho de que el rol de los educadores sociales en el trabajo con la juventud digital haya sido un tema con poca atención, evidencia

la necesidad de profundizar en esta línea de investigación (Pawluczuk et al., 2019). La irrupción de la pandemia de Covid-19 durante el año 2020 no hace sino corroborarlo.

Esta crisis sociosanitaria agrava las limitaciones indicadas en lo que respecta a la aplicación de las tecnologías digitales al ámbito de la educación social: deshumanización y burocratización de sus prácticas profesionales, desconocimiento y falta de competencias, escasez de apoyo institucional y técnico, y exceso de peso de las tecnologías en el trabajo (como en avanzamos en Fernández de Castro, Sampedro, Aranda y Moyano, 2020) En lo que respecta al futuro de la educación y su relación con las tecnologías digitales, la pandemia es un claro punto de inflexión (Selwyn et al., 2020). El confinamiento parcial o total ha llevado forzosamente a adaptar la educación al entorno *online*. Esta condición aumenta el ritmo de aceleración tecnológica, en el que la privatización mediante la contratación de servicios corporativos está aumentando (Internacional de la Educación, 2020). El solucionismo tecnológico encuentra en la pandemia una cobertura en forma de urgencia coyuntural para las corporaciones EdTech ganen terreno frente a las instituciones educativas, lo que resulta en la composición de nuevas redes de poder entre las propias corporaciones EdTech, organismos de gobernanza internacional y gobiernos nacionales (Selwyn et al., 2020).

Estas cuestiones colocan a la educación social ante la necesidad de desarrollar una propuesta formativa para los estudiantes y profesionales de la educación social que comprenda desde el ámbito micro, con las limitaciones en su trabajo cotidiano, hasta el ámbito macro, con el abordaje de estas complejas estructuras, así como poner ambas en relación. Para ello, es necesario un diseño curricular de educación social digital fundamentado en principios amplios que atiendan a los impactos sociotécnicos de la innovación tecnológica, mediante un método como el del "aprendizaje basado en la investigación" (Zorn & Seelmeyer, 2017). Este enfoque puede ser un primer paso para convertir la desconfianza y desvinculación de los educadores sociales respecto de las tecnologías digitales en una oportunidad de generar marcos y herramientas críticas para comprenderlas y usarlas, participando activamente en su diseño e implementación (De Lucas & D'Antonio, 2019).

Por último, en cuanto a la limitación de la revisión sistemática realizada, la misma aceleración y la continua necesidad de actualización también afectan a los debates académicos. Esto significa que pese a la intención de identificar corrientes profundas sobre la relación entre la digitalización y la educación que permanezcan vigentes a largo plazo, durante los meses transcurridos entre la finalización de esta revisión y su publicación emergieron nuevos debates relevantes y continuaron los que aquí señalamos. Más aún, como hemos mencionado, la pandemia trastoca profundamente las estructuras sociales y educativas. Estas transformaciones serán contempladas y abordadas en siguientes investigaciones, de las que la presente revisión es apenas un primer paso. Próximamente exploraremos las relaciones de educadores sociales y jóvenes con las tecnologías digitales mediante abordajes cuantitativos -encuestas- y cualitativos -*focus group* y entrevistas-. De esta manera, pretendemos completar el objetivo de desarrollar una pedagogía digital crítica aplicada desde la educación social para el fomento de la participación cívica de la juventud.

5. CONCLUSIONES

Este capítulo ofrece una revisión de literatura académica de artículos publicados entre 2015 y 2019 en torno a la educación social digital, partiendo de la premisa de la educación social como un derecho de la ciudadanía. Puesto que nuestro objetivo es adaptar y actualizar esta disciplina a los retos que presenta la era digital, es preciso analizar una noción tan amplia como la ciudadanía digital. La digitalización exige una conceptualización propia respecto de nociones previas de ciudadanía, al tiempo que es importante considerarlas para contextualizar a la ciudadanía digital y no perder la perspectiva de su interrelación con el entorno *offline*.

Mediante la revisión de literatura académica, identificamos las corrientes principales de ciudadanía digital y las ligamos a las concepciones predominantes sobre la juventud. Una primera corriente, predominante en los entornos educativos, tendría una perspectiva normativa basada en los usos, derechos y obligaciones de la ciudadanía, entendiendo a la

juventud como un sujeto pasivo. La segunda corriente principal, parte de una perspectiva participativa fundamentada en las habilidades para participar en la sociedad, donde la juventud se entiende como un agente activo. La tercera corriente hace hincapié en la participación, enfatizando sus aspectos cívicos y críticos. Esta última, permite sintetizar las dos anteriores y concibe a la juventud de manera indeterminada, exigiendo evaluarla críticamente en función de su contexto. Esta corriente es la que da más posibilidades al desarrollo de una pedagogía crítica desde la educación social para acompañar a la juventud en sus prácticas de participación digital.

En cuanto a la participación digital, entendida como una práctica sociocultural, esta requiere considerar a la juventud como una categoría social y cultural particular. De esta manera, es posible considerar las limitaciones y posibilidades del entorno digital respecto a las prácticas de participación juvenil, atendiendo a su posición social y el capital cultural. Estas cuestiones son fundamentales para abordar el papel de las tecnologías digitales en el compromiso cívico de la juventud. Además, para realizar un análisis preciso de la participación juvenil digital, es relevante analizar los objetivos, los actores, los contextos y las intensidades de esas prácticas. Es en estos ámbitos donde los educadores sociales pueden determinar la capacidad de reapropiación de la juventud en los proyectos de participación digital que promuevan.

Pero, los educadores sociales cuentan con varias barreras para implementar las tecnologías digitales en sus prácticas profesionales; tales como la falta de apoyo técnico e institucional, la carencia en competencias digitales, y la aceleración y sobrecarga que conlleva su utilización. El marco dominante -el solucionismo tecnológico- genera desconfianza en los educadores sociales frente a la amenaza de deshumanización y opresión que pueda provocar en su trabajo. Sugerimos que la alfabetización digital puede ofrecer respuestas a los desafíos impuestos por la implantación de las tecnologías digitales tanto en su práctica profesional como en su relación con los jóvenes con los que trabajen, fomentando además su inclusión social.

La alfabetización digital, como extensión y transformación de la alfabetización mediática, también se encuentra encajada en el solucionismo

tecnológico hegemónico, que enfatiza más la adquisición de habilidades técnicas e instrumentales que los conocimientos críticos y valores éticos. Para desarrollar una alfabetización digital crítica, es necesario tanto recoger la herencia de la alfabetización mediática enfocada en su relevancia cívica, como considerar las normas que impone la cultura digital. La utilización de tecnologías libres, el estudio de la historia de las tecnologías digitales y la tecnopolítica, y analizar las relaciones de poder, vigilancia y explotación en el entorno digital son elementos fundamentales de esta propuesta. La educación social, expresada en términos de la alfabetización digital crítica, ha de evaluarse según el impacto social de las iniciativas que la desarrollen.

Las competencias digitales que hagan operativa una propuesta de estas características deben atender a un componente esencial: el acceso o brecha digital, no sólo en términos técnicos, sino, sobre todo, socioeconómicos. Con este punto de partida, las habilidades técnicas e instrumentales se consideran un prerrequisito de capacidades psicológicas complejas -intelectuales, sociales y afectivas-. Así, la ESD puede realizar análisis y propuestas que consideren las desigualdades estructurales tanto previas como resultantes de la digitalización, desde enfoques socioculturales hasta político-económicos. En esta tarea, son imprescindibles espacios y tiempos abiertos a la deliberación de las personas afectadas, una mayor inversión pública, y el blindaje del derecho de la ciudadanía -digital- a la educación social -digital-.

6. REFERENCIAS

Alonso, A.; Aparicio, C.; Alonso, D.; González, G.; Prieto, et al. (2017). *Uso de herramientas online para incentivar los debates y reflexiones de las y los estudiantes de forma presencial y/o online*. (Info: eu-repo/semantics/pimcd]. Recuperado de https://eprints.ucm.es/44334/

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES] (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.

Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literac*y. Aspen Institute.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37, 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Bard, A.; Söderqvist, J. (2002). *Netocracy: The New Power Elite and Life after Capitalism*. Pearson Education Limited.

Boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Yale University Press.

Burdge, R. J., & Vanclay, F. (1996). Social impact assessment: a contribution to the state of the art series. I*mpact assessment*, 14, 59–86. https://doi.org/10.1080/07349165.1996.9725886

Carmi, E. & Yates, S. J. (2020). What do digital inclusion and data literacy mean today?. *Internet Policy Review*, 9(2). https://doi.org/10.14763/2020.2.1474

Carmi, E.; Yates, S.; Lockley, E. & Pawluczuk, A. (2020): "Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation", Internet Policy Review, Vol. 9, No. 2. https://doi.org/10.14763/2020.2.1481

Castells, M. (2010). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. 1: The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers Inc.

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the digital age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565-607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Cohen, C. J. & J. Kahne (2012). *Participatory politics: New media and youth political action*. MacArthur Foundation.

Comisión Europea (2015). *Quality Youth Work. A common framework for the further development of youth work*. Expert Group on Youth Work Quality Systems in the EU Member States. European Commission.

Comisión Europea (2018). *Developing Digital Youth Work. Policy recommendations, training needs and good practice examples. For youth workers and decision-makers*. Expert group on European Union Work Plan for Youth for 2016-2018. Publications Office of the European Union.

De Lucas, F. & D'Antonio, S. (2019). ICT, young people and social work: distances and opportunities. *Social Work Education*, 39(6), 813-824. https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1691163

Diaconu, M., Racovita, L., Carbonero, D. & Faubert, S. (2019). Social work educators' perceived barriers to teaching with technology: the impact on preparing students to work with younger clients. *Social Work Education*, 39(6), 785-812. https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1683155

Fernández de Castro, P.; Sampedro, V.; Aranda, D.; Moyano, S. (2020). Educación social digital: una revisión sistemática. https://doi.org/10.7238/uoc.educacion.social.digital.2020

Garmendia, M. & Karrera, I. (2019). ICT use and digital inclusion among roma/gitano adolescents. *Media and Communication*, 7(1), 22-31. https://doi.org/10.17645/mac.v7i1.1624

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.

Gleason, B. & Von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology and Society*, 21(1), 200-212. https://www.jstor.org/stable/26273880

Hitchock, L. & Young, J. (2016). Tweet, Tweet!: Using Live Twitter Chats in Social Work Education. *Social Work Education*, 35(4), 457-468. https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1136273

Ito M. et al. (2009). *Hanging out, messing around, geeking out: Living and learning with new media*. MIT Press.

ITU. (2019). ITU-D Digital Inclusion. https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Pages/default.aspx

Jenkins, H., R. Purushotma, K. Clinton, M. Weigel, & A. J. Robinson. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.

Jenkins, H., S. Shresthova, L. Gamber-Thompson, N. Kligler- Vilenchik, and A. Zimmerman (2016). *By any media necessary: The new youth activism*. NYU Press.

Kleine, D. (2013). *Technologies of choice? ICTs, development, and the capabilities approach*. MIT Press.

Literat, I., Kligler-Vilenchik, N., Brough, M. & Blum-Ross, A. (2018). Analyzing youth digital participation: Aims, actors, contexts and intensities. *Information Society*, 34(4), 261-273. https://doi.org/10.1080/01972243.2018.1463333

Liubieniene, V. & Thunqvist, D. (2015). Media literacy and digital divide: a cross-cultural case study of Sweden and Lithuania. *Creativity Studies*, 8(2), 134-148. https://doi.org/10.3846/23450479.2015.1046407

Livingstone, S. & J. Sefton-Green (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. NYU Press.

Martens, H. & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-127. https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636

Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality. *Learning and Media Technology*, 43(2), 152-164. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623

Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. Public Affairs.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.

Okoli, C., Schabram, K. (2010). *A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research*. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1954824

Panke, S. & Stephens, J. (2018). Beyond the echo chamber: Pedagogical tools for civic engagement discourse and reflection. *Educational Technology and Society*, 21(1), 248-263. https://www.jstor.org/stable/26273884

Pawluczuk, A., Webster, G., Smith, C. & Hall, H. (2019). The Social Impact of Digital Youth Work: What Are We Looking For? *Media and Communication*, 7(2), 59-68. https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1907

Pawluczuk, A. (2020). *Digital youth inclusion and the big data divide: examining the Scottish perspective*. Internet Policy Review, 9(2). https://doi.org/10.14763/2020.2.1480

Pérovic, J. (2015). Media literacy in Montenegro. *Media and Communication*, 3(4), 91-105. https://doi.org/10.17645/mac.v3i4.335

Pötzsch, H. (2019). Critical digital literacy: Technology in education beyond issues of user competence and labour-market qualifications. *TripleC*, 17(2), 221-240. https://doi.org/10.31269/triplec.v17i2.1093

Sáez J.; García Molina, J. (2006). *Pedagogía social: Pensar la educación social como profesión*. Alianza Editorial.

Salemink, K. (2016). Digital margins: Social and digital exclusion of Gypsy-Travelers in the Netherlands. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 48(6), 1170–1187. https://doi.org/10.1177/0308518X16636639

Siddaway, A., Wood, A., & Hedges, L. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70(9), 1-24. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803

Stoilova, M.; Livingstone, S. & Kardefelt-Winther, D. (2016). Global Kids online: Researching children's rights globally in the digital age. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 455–466. https://doi.org/10.1177/2043610616676035

Theben A., Porcu, F., Peña-López, I., Lupiáñez-Villanueva, F. (2018). *Study on the impact of the internet and social media on youth participation and youth work – Final report*. European Comission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union.

Tugtekin, E. & Koc, M. (2019). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society*, 22(10), 1922-1941. https://doi.org/10.1177/1461444819887705

Young, J. (2015). Assessing New Media Literacies in Social Work Education: The Development and Validation of a Comprehensive Assessment Instrument". *Journal of Technology in Human Services*, 33(1), 72-86. https://doi.org/10.1080/15228835.2014.998577

Yue, A., Nekmat, E. & Beta, A. (2019). Digital Literacy Through Digital Citizenship: Online Civic Participation and Public Opinion Evaluation of Youth Minorities in Southeast Asia. *Media and Communication*, 7(2), 100-114. https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1899

Zorn, I. & Seelmeyer, U. (2017). Inquiry-Based Learning about Technologies in Social Work Education. *Journal of Technology in Human Services*, 35(1), pp. 49-62. https://doi.org/10.1080/15228835.2017.1277913

PARTICIPACIÓN DIGITAL INFANTIL/ADOLESCENTE: OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO EDUCATIVO Y LOCAL. UN ACERCAMIENTO A LA PLATAFORMA DIGITAL ALEMANA AULA

MARTA PUEYO FERNÁNDEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

La participación infantil y adolescente es un derecho fundamental como el acceso a la educación, a la salud o a tener una identidad que está recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, artículo 12.

Según Gaytán (1998), el protagonismo infantil en los temas que les afectan sitúa a los niños, niñas y adolescentes como sujetos activos de derechos, potencia su autonomía y les permite participar activamente en la realidad social de la que forman parte.

Además de ser un derecho, la participación es una herramienta educativa empoderante. "Participando, aprendemos a dialogar como iguales, a compartir y a ser responsables, superándonos a nosotros mismos. La participación forma personas fuertes y con alas" (UNICEF España, 2020).

Actualmente, existen numerosas estructuras de participación infantil y adolescente desde nivel local hasta alguna propuesta a nivel estatal. Estas estructuras tienen diferentes formas y niveles de participación: órganos de participación infantil coordinados con centros educativos, puntos juveniles, ludotecas, espacios asociativos, consejos infantiles, etc. En el ámbito educativo toma varias formas como los consejos escolares o la figura del delegado o delegada del aula.

La digitalización ha aportado una nueva dimensión a las formas de participación y a los espacios donde los niños, niñas y adolescentes se mueven en su vida cotidiana: la esfera digital. En esta sociedad digital es en la que se está desarrollando la llamada generación Z, caracterizada por estar inmersa per se en la cultura digital y moverse en un marco de modernidad líquida (Bauman, 2000) en constante cambio e incertidumbre. No solo les caracteriza el uso omnipresente de la tecnología en toda relación social, laboral o cultural, sino también su creatividad, su rol como prosumidor y la desconfianza hacia el sistema educativo y la cultura política actual (Ortega y Vilanova, 2017).

En la sociedad Red (Castells, 2001) donde se desarrollan actualmente los adolescentes,

> "Se redefinen los conceptos de individualismo, participación, transparencia y privacidad. Se espera que lo público sea más visible y permita el desarrollo de la participación (la cultura-co: cocreación, cooperación, colaboración...) que experimentan quienes usan el entorno digital de manera cotidiana. Actualmente, ambos paradigmas se solapan, uno pierde su hegemonía para pasar a compartirla con otro que emerge y que tiene en la generación de nativos digitales su punta de lanza y principal sustrato". (Lobera y Rubio, 2015, p. 146)

Según el informe Infancia y adolescencia en la era digital, en la época infantil y adolescente,

> **"**la tecnología digital puede facilitar el ejercicio al derecho de expresar una opinión, promover su participación ciudadana y proveer un canal para su libertad de expresión y de información" (CEPAL, 2020, p. 24).

La generación Z crece con la posibilidad de comentar, valorar, comparar, analizar, poner en tela de juicio informaciones y hacer preguntas. Weisband (2013) se pregunta por qué los ciudadanos podemos hacer preguntas, comentar y hacer valoraciones en todo tipo de foros y páginas de noticias y no podemos hacerlo en la política, que define gran parte de nuestra vida. Siguiendo su reflexión, este estudio se pregunta por qué no pueden hacerlo los niños, niñas y adolescentes en su ámbito educativo (tanto formal como no formal) y local, que no solo define su

día a día, sino que además es un escenario crucial de su socialización y construcción de identidad.

Este estudio parte de la premisa de que la democracia se aprende ejerciéndola (Cañabate, 2016) y que, participando en su entorno desde esas primeras etapas como ciudadanos, los niños, niñas y adolescentes pueden adquirir competencias básicas para la democracia. Por otro lado, necesitan posibilidades para comprometerse y participar políticamente que trasciendan de los procesos clásicos existentes y se enmarquen en la cultura digital juvenil. En este punto nos inspiramos en el concepto de tecnopolítica, entendida como "el uso táctico y estratégico de las herramientas digitales en la organización, comunicación y acción colectivas" (Gutiérrez-Rubí, 2018) para llevarlo a la etapa infantil y juvenil.

Realizamos un recorrido por algunos de los posibles ámbitos de actuación de la participación digital y los tipos de entornos tecnológicos y herramientas digitales que pueden fomentar la participación. Como ejemplo de buenas prácticas nos acercamos a la plataforma alemana Aula, un proyecto impulsado en el 2014 por Marina Weisband, ex-secretaria general del partido político alemán Piraten Partei. No cuenta solo con la plataforma digital, sino que también está acompañada por un completo concepto pedagógico de participación que busca una participación profunda y una transformación en espacios naturales de socialización de los jóvenes como las escuelas, las instituciones de tiempo libre o la comunidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es analizar las potencialidades de prácticas de participación digital en el ámbito educativo y local, espacios de cotidianidad donde se pueden identificar oportunidades de transformación que posibiliten la participación y, junto a ello, realizar una aproximación al proyecto alemán Aula, una plataforma digital de participación infantil y juvenil que consideramos como un ejemplo de buenas prácticas para promover una participación significativa y transformadora.

Cuando hablamos de participación digital, partimos de dos escenarios relevantes. Por una parte, para los y las adolescentes que crecen con las posibilidades que ofrece la comunicación digital y la integran en su vida cotidiana como algo natural, la distinción entre el entorno digital y el analógico se vuelve borrosa.

Por otro lado, el simple uso de herramientas digitales o entornos tecnológicos no significa automáticamente más o una mejor participación. Nos interesa estudiar la integración de las tecnologías digitales con el entorno físico, lo que puede abrir nuevos espacios de comunicación y experiencias participativas.

Para ello, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica de varios estudios y páginas web en castellano relacionadas con la "participación digital" y la "educación social digital", en inglés "digital youth work", en alemán "digitale Jugendbeteiligung", en el ámbito europeo, el estudio documental de la plataforma digital Aula, la formación como Embajador/a de Aula, la evaluación de su proyecto piloto, así como la experiencia propia asociada al uso de la plataforma como acompañamiento de procesos de participación en el marco de un Centro de Competencias Mediáticas en Berlín y al trabajo diario en participación digital.

En este trabajo tomamos como referencia niños, niñas y adolescentes con un rango de edad aproximado de 10-18 años.

3. VISIONES DE LA PARTICIPACIÓN DIGITAL

Entendemos la participación digital como la participación social y política en la que los jóvenes utilizan las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Estas incluyen tanto las herramientas basadas en Internet (la llamada eParticipación) como la participación con la ayuda de material de vídeo y audio creado digitalmente.

Los medios digitales y la tecnología pueden ser una herramienta, una actividad o un contenido en el trabajo con jóvenes y puede darse en situaciones físicas, en entornos digitales, así como en una mezcla de las dos (Comisión Europea, 2018).

Para poder entender un sistema de interacción complejo entre los entornos digitales y físicos y crear un marco de trabajo concreto en un ámbito en continua evolución y cambio, nos basamos en dos pilares que nos han de aportar un entendimiento de la participación digital y sus oportunidades y que, a continuación, abordamos brevemente: la cultura de la participación y la tecnopolítica.

3.1 CULTURA PARTICIPATIVA

Si nos acercamos a las prácticas culturales de los adolescentes en ecosistemas digitales, encontramos en la cultura participativa una de sus expresiones más significativas. Para Jenkins et al. (2009) la cultura participativa es una cultura que cuenta con barreras relativamente bajas para la expresión artística y el compromiso cívico, que fomenta el crear y el compartir las creaciones propias y un flujo de aprendizaje informal, así como la conexión social y pertenencia al grupo por parte de sus miembros. Sobre todo, tras el desarrollo de la Web 2.0, se crea lo que el autor O´Really (2007) denomina una arquitectura de la participación, que ofrece a las comunidades la posibilidad de contar con unas herramientas que pueden multiplicar las formas en que se genera y distribuye el conocimiento. Para el autor, esta arquitectura de la participación, además de un cambio tecnológico, es también un cambio social.

La posibilidad de la interactividad modifica la dirección de la comunicación, que pierde su verticalidad y su unidireccionalidad para abrir nuevas prácticas mediáticas y crea nuevos roles. En el contexto digital desaparece el papel de la audiencia como una simple receptora (Aparici y Osuna Acedo, 2013). Nos encontramos ya en una era donde el ciudadano ya no es un mero receptor de información, sino que también un emisor que fomenta una comunicación horizontal, es la era del emirec (Cloutier, 1973).

Como McLuhan (1964) propuso, los medios de comunicación influyen en la progresión social y nos presenta, con la llamada ecología de los medios, un enfoque en el que a través de los medios y las tecnologías se van potenciando ciertas competencias y otras van mermando.

El ecosistema mediático crea un marco en el que se refleja la manera de comunicarse y las actitudes de la población.

Internet y las tecnologías digitales fomentan nuevas interacciones y apropiación de contenidos. Como señalan Lazo y Gabelas (2013, p. 77), "cuando el sujeto establece una relación de empoderamiento con el mensaje, adquiere autonomía y se fortalece para crear con libertad individual y posibilitar la transformación social". Para ello es necesario, sin embargo, haber desarrollado un alto nivel de competencia digital "para recibir y producir contenidos de manera responsable, ética y cívica" (Lazo y Gabelas, 2013, p.77).

La cultura participativa, así como las tecnologías que la hicieron posibles, están aquí y han venido para quedarse. Lo que no sabemos es cómo evolucionará de la mano de la innovación ni qué formas adaptará en el futuro la cultura digital. La evolución del sueño de una Internet libre y neutral al debate actual sobre el control y el capitalismo informacional deja al trabajo con adolescentes en espacios digitales grandes temas a profundizar como la privacidad o la cultura libre.

3.2 TECNOPOLÍTICA

El autor Gutiérrez-Rubí (2014, p.11) define la tecnopolítica como un "movimiento de renovación política a través de la tecnología social" que no se da solo porque la tecnología facilita la participación a gran escala sino porque es capaz de transformar a los ciudadanos en activistas, permitiendo el "tránsito opino-comparto-actúo". Un claro ejemplo de ello fue el repertorio comunicativo del movimiento social del 15M y la retroalimentación entre lo que pasaba en las calles y en la red. Toret (2015), investigador sobre tecnopolítica, destaca el uso inédito e innovador de las herramientas digitales que permitió multiplicar la capacidad de participación política entre Internet y la calle. El autor nos habla de una revuelta tecnopolítica caracterizada por:

> "La reapropiación masiva de las redes sociales corporativas, de enorme capacidad para producir flujos de información; el crecimiento de redes sociales libres como n-1.cc9; la utilización del streaming como táctica defensiva de las acciones

> colectivas; la creación-utilización de innumerables herramientas de colaboración online como los pads, mumble o redes para organizar a los grupos y colectivos (Toret, 2015, p. 286)".

Sin embargo, el impacto de Internet y las tecnologías digitales en la participación política ha sido abordado por varios autores desde puntos de vista muy diferentes. Como recogen Sola-Morales y Sabariego,

> "La clásica discusión entre apocalípticos e integrados, propuesta por Eco (1995), parece haberse traducido en la era digital en una confrontación entre libertad de información frente a secretismo y vigilancia (Rumold, 2015), y en una lucha entre tecno-utópicos y tecno-pesimistas o ciberoptimistas y ciberescepticos (Resina de la Fuente, 2010), que bien idealizan o bien alertan sobre los peligros de Internet". (Sola-Morales y Sabariego, 2020, p. 200)

Consideramos que en el trabajo con jóvenes hemos de abordar las problemáticas existentes en Internet actualmente en forma de noticias falsas, censura, extremismo, vigilancia, manipulación, discurso de odio, mercantilización, entre otras, así como potenciar esa mirada emancipadora que nos ha aportado la tecnopolítica en esta última década.

Nos interesa inspirarnos en ese espíritu tecnopolítico para poder ver si la relación entre tecnología y ciudadanía puede potenciar una participación institucional y social más allá de los encuentros físicos y tiene la capacidad de fomentar un funcionamiento más democrático de las instituciones dado que incorpora a los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones, incrementando la participación, transparencia y deliberación (Rodotà, 1997).

4. OPORTUNIDADES DE LA PARTICIPACIÓN DIGITAL

El compromiso cívico digital de los adolescentes puede incluir instancias digitales de los distintivos más convencionales del compromiso cívico, como leer y difundir noticias, escribir correos electrónicos a un representante electo o a una organización comunitaria (o interactuar con ellos en las redes sociales), o pertenecer a un grupo online (Cho, A. et al., 2020). La exposición a temas cívicos y la educación cívica a una

edad temprana ayuda a crear futuros actores cívicos comprometidos, mientras que el empoderamiento sociopolítico se asocia con la autoestima y el bienestar de los jóvenes (Metzger et al., 2019).

Sin embargo, gracias a las herramientas de creación y edición de medios digitales de fácil acceso y uso, muchos jóvenes también utilizan los espacios digitales para desarrollar sus identidades cívicas y expresar su postura política de forma creativa, incluso mediante vídeos, memes y obras de arte, para reivindicar una capacidad de acción que quizá no se les conceda en los espacios cívicos tradicionales. Esta dinámica está reimaginando el concepto de "lo político" en general (Cho et al., 2020).

Por una parte, la participación digital ofrece la oportunidad de llegar a los adolescentes allí donde pasan parte de su tiempo libre, independientemente de su sexo, origen o situación sociofamiliar (Schmitt et al., 2021).

Además de las posibilidades de participación diseñadas de forma más tradicional, el avance de la innovación tecnológica ofrece, por tanto, nuevas oportunidades para diseñar procesos de participación y llegar a más grupos sociales.

En nuestra revisión a nivel europeo sobre las oportunidades que aporta el uso de medios digitales para fomentar la participación en la etapa infantil y adolescente, observamos que se abren unas posibilidades a tener en cuenta a la hora de diseñar esos procesos.

Es necesario invertir tiempo y energía para formarse una opinión informada, discutirla con otros y realizar una votación. No todo el mundo tiene la oportunidad o el deseo de reunirse a una hora fija, en un lugar fijo y a veces lejano. Este último punto puede ser una gran oportunidad en entornos rurales donde no es tan fácil la movilidad. Las herramientas digitales pueden ayudar aquí a conciliar las exigencias de los diferentes mundos vitales. Pueden utilizarse individualmente en cualquier momento y lugar, cuando los participantes están motivados y tienen tiempo (IJAB, 2021).

Las herramientas digitales son adecuadas para una amplia gama de temas y tareas. Con la herramienta adecuada, se pueden establecer

procesos de participación de forma rápida y sencilla. No hay límite en el número de participantes y el periodo de participación puede ampliarse si es necesario. No hay alquiler de salas, ni sistema de sonido, ni horarios de cierre (Liquid Democracy, 2021).

Además, desde la asociación Liquid Democracy e.V. (2021), reclaman que los procesos no transparentes conducen a la desconfianza en los responsables de la toma de decisiones y ponen en duda la legitimidad democrática del proceso de toma de decisiones. Los formatos de participación digital hacen que las ideas y los argumentos presentados sean visibles públicamente. Los participantes pueden seguir el debate y entrar en el proceso en cualquier momento, existe entonces una mayor flexibilidad en los procesos.

El espacio político digital ofrece, entonces, la posibilidad de que los y las adolescentes se impliquen en el proceso político con independencia del lugar y la hora. Los menores costes individuales y el menor esfuerzo pueden aumentan el incentivo para involucrarse en proyectos de participación.

Por otro lado, el uso de medios digitales a la hora de llevar a cabo procesos de participación tiene un enfoque orientado a los jóvenes. Se aborda a los y las adolescentes allí donde están, en este caso, online y se habla en su mismo "lenguaje" usando ya sea entornos tecnológicos digitales o redes sociales.

Además, la tecnología digital puede facilitar la participación en casos donde pueden existir barreras idiomáticas o de carácter, como la timidez. Como señalan desde Zebralog GmbH (2021), los sitios web multilingües son un simple ejemplo del potencial de lo digital para la comunicación inclusiva, así como las páginas web accesibles.

Por último, destacamos el hecho de que un compromiso mediado por tecnologías digitales fomenta la reflexión sobre los propios medios y puede reflejarse en ciudadanos y ciudadanas alfabetizadas digitalmente con herramientas para luchar contra la desinformación, discursos basados en el odio, manipulación de los algoritmos, entre otros. Un estudio reciente de UNICEF sobre educación mediática señala que la alfabetización digital va más allá de los conocimientos técnicos. Se refiere a

los conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los niños y a los adolescentes estar seguros y empoderados en un mundo cada vez más digital. Esto abarca su juego, participación, socialización y aprendizaje a través de las tecnologías digitales (Nascimbeni y Vosloo, 2019).

Otros estudios como el *Global Kids Online* (2019) han demostrado que cuanto más tiempo pasan los niños y adolescentes participando en actividades online, mayor es el nivel de habilidades que adquieren, lo que les permite participar en una amplia gama de actividades creativas y participativas.

5. DESAFIOS EN TORNO A LA PARTICIPACIÓN DIGITAL

Por supuesto, la participación digital cuenta con unos desafíos que también queríamos abordar. A continuación, planteamos algunos de estos retos a los que se enfrenta la participación digital en la era infantil y adolescente.

En un reciente estudio sobre participación cívica digital y juventud, UNICEF (2020) afronta el objetivo de garantizar un acceso equitativo a la tecnología y las competencias digitales a los jóvenes, ya que la participación cívica digital presupone el acceso a las tecnologías digitales y la capacidad de utilizarlas. En cambio, estudios anteriores de UNICEF han revelado que la disponibilidad de cobertura de la red de banda ancha, la propiedad de dispositivos digitales y la capacidad de acceder a Internet y beneficiarse de ella son factores importantes que pueden determinar la participación de los jóvenes online. Para garantizar que los adolescentes y los jóvenes tengan oportunidades de participación digital, deben superarse las barreras físicas provocadas por una infraestructura deficiente, la ubicación geográfica o el coste de la conectividad, y las barreras sociales, como la brecha digital global de género (OECD, 2018).

Y no solo es el acceso a la tecnología y la necesaria adquisición de competencias digitales, UNICEF destaca en el estudio que las propias tecnologías digitales y plataformas podrían llegar a ser elementos de disuasión o barreras para el compromiso cívico si se genera una falta

de confianza tanto en las plataformas digitales y en Internet en general como medio abierto, transparente y neutral para la expresión en los procesos políticos digitalizados (UNICEF, 2020).

En la actualidad, Internet y los medios digitales presentan algunos retos para conseguir esa confianza. Por un lado, en la actividad online, especialmente en la adolescencia, los autores De-Moor et al (2008) establecen tres categorías de riesgos: riesgos relacionados con el contenido, con el contacto y con el comercio. En relación a los riesgos relacionados con el contenido contamos con el contenido propio que genera el usuario y sus consecuencias en cuanto a pérdida de privacidad, así como con el contenido problemático generado por otros usuarios como el discurso de odio. Los riesgos inherentes al uso de medios digitales podrían derivar en intimidación, acoso o trolling a través de esos mismos medios que podría ser utilizados para silenciar, intimidar y distorsionar su mensaje no solo por parte de sus compañeros sino también por parte de adultos o bots creados por adultos (UNICEF, 2020). Lo que nos lleva a los riesgos relacionados con el contacto, a lo que podríamos sumar el grooming, sexting, etc.

En cuento a los riesgos relacionados con el comercio, hablamos del uso abusivo de los datos personales que las empresas recopilan de los usuarios. En este punto, es importante incorporar al trabajo pedagógico herramientas y plataformas que trabajen con datos de forma moderada.

A medio camino entre el comercio con los datos y los riesgos asociados con los contenidos, encontramos los algoritmos de recomendación y su papel en el fomento de discursos extremistas.

De la mano del algoritmo de recomendación, un papel clave en el fomento de los extremismos que perturban la convivencia lo juega la llamada burbuja de filtros que acuñó el activista Eli Pariser (2011). Pariser sostiene que, en esta burbuja de filtros, los internautas permanecen lejos de informaciones que no coinciden con su punto de vista creando burbujas ideológicas y culturales. Son sujetos pasivos en su relación con la información presente en la red. Este es el resultado de la búsqueda personalizada en donde el algoritmo de una página web selecciona, a través de predicciones, la información que al usuario le gustaría ver, esto

basado en información acerca del mismo (como localización, historial de búsquedas, y elementos a los que les dio clic en el pasado).

Por último, la ONG Tactical Tech (2021) ha observado que los teléfonos inteligentes y los ordenadores forman parte de la infraestructura con la que los gobiernos y terceros intentan limitar la participación política. La vigilancia y el análisis cada vez más normalizado de los datos de los ciudadanos por parte de los gobiernos y el sector privado también contribuyen a reducir el espacio de la sociedad civil.

Además de los desafíos inherentes a la actividad online especialmente en la adolescencia nombrados anteriormente, al debatir sobre participación online existe el riesgo de pensar que se pueden llevar a cabo procesos de participación exitosos solo online. Internet no garantiza per se una participación por sí misma. Ha de llegar a los adolescentes y ser interesante para que les motive a participar, como se da en la participación física y se ha de asegurar también el acceso a esos medios digitales.

6. ENTORNOS TECNOLÓGICOS Y HERRAMIENTAS DIGITALES DE PARTICIPACIÓN

Los medios y las herramientas digitales ofrecen diversos caminos a explorar que permiten el intercambio, el debate, la interacción y la toma de decisiones.

La participación infantil y juvenil con medios digitales en los municipios o en las instituciones educativas puede ser muy diversa y con diferentes niveles de participación. Va desde participar en el diseño del programa en el Centro Cívico o Club Juvenil a través de plataformas de participación digital, el diseño de la plaza del ayuntamiento con el videojuego Minecraft o alguna herramienta de programación, la organización de forma colaborativa de la fiesta de final de curso, hasta reivindicaciones políticas de una iniciativa juvenil o una campaña contra la violencia en las redes sociales.

A continuación, organizamos los medios digitales en diferentes categorías que nos pueden aportar una visión general de las posibilidades existentes. La elección de la herramienta dependerá del proceso de

participación en concreto y sus características o etapa y de las necesidades específicas en temas como protección de datos y registro. Los métodos y las herramientas deben adaptarse siempre al proyecto y al grupo destinatario.

Podemos utilizar herramientas digitales para crear lluvias de ideas, cuestionarios de evaluación, emitir votos, crear de debates, editar textos de manera colaborativa, realizar un seguimiento de valoración y puntuación, crear imágenes, audio o vídeo, mapas colaborativos, entre otros. También existen plataformas digitales que constituyen un completo proceso de participación como la plataforma digital alemana Aula, nuestro motivo de estudio y ejemplo de buenas prácticas.

El proyecto Aula se desarrolló y pensó para usarse en instituciones educativas formales como la escuela secundaria (en escuelas de primaria se recomienda a partir de los 10 años), pero también se está adaptando a contextos ajenos a ellas, como la participación comunitaria en instituciones municipales y en cualquier tipo de organización. Ya que el software y el material didáctico está adaptado a las diferentes versiones, nosotros nos vamos a aproximar a su uso en escuelas secundarias para poder ver su potencial en contextos educativos.

7. AULA, PLATAFORMA DE PARTICIPACIÓN DIGITAL

Aula es un proyecto educativo dedicado a fomentar la participación digital y política. Se trata de un concepto que incluye a todos los participantes de un centro u organización y les permite, a través de una plataforma digital, formar parte activa en su organización (reglas, diseño de los espacios, actividades, eventos, etc.) y en sus decisiones. Aula empodera así a los niños, niñas y adolescentes que tomen la palabra y propongan sus ideas, que se aplicarán de manera vinculante gracias a un contrato firmado entre la institución y Aula, donde se establecen de antemano los límites de la participación. Dentro de esos límites, las propuestas que los jóvenes hayan decidido implementar deberán ser aceptadas por los responsables de la institución.

Esta plataforma es un proyecto de Politik-digital e.V., una asociación para el desarrollo democrático y digital de la sociedad de la información

europea con sede en Berlín, bajo la dirección de Marina Weisband. La fase piloto y de desarrollo contó con el apoyo del Centro Federal de Educación Política, dependiente del Ministerio de Interior del país. El correspondiente software Aula fue realizado por la asociación Liquid Democracy e.V. y ha sido adaptado una y otra vez desde la fase piloto. El proyecto cuenta con el apoyo de un consejo asesor formado por destacados expertos en educación y participación infantil y juvenil.

La información sobre los objetivos y el proceso de participación mediado por la plataforma Aula ha sido recopilada de diferentes maneras. Por un lado, de la página web del proyecto y la evaluación de su proyecto piloto y, por otro, de la formación de Embajador/a de Aula realizada en junio del 2021 y la propia experiencia llevando a cabo procesos de participación democrática digital con apoyo de la plataforma.

7.1. OBJETIVOS DE AULA

Con una fuerte base en educación política, Aula considera que el aprendizaje democrático sólo puede darse a través de la práctica democrática y que alumnos deben descubrir lo que es asumir responsabilidad por sí mismos y por los demás. Aula permite a los alumnos desarrollar sus propias ideas para el diseño de su entorno escolar dentro de un marco preacordado, encontrar mayorías para ellas y decidir sobre su aplicación. Al hacerlo, se les acompaña didácticamente a reflexionar sobre el proceso y a descubrir la conexión entre las decisiones cotidianas y la responsabilidad democrática.

El proyecto fomenta, en el proceso de participación, diversas competencias como la argumentación, el debate, el compromiso, la protección de las minorías y la lucha contra la discriminación, el manejo de los medios digitales, la persuasión democrática, etc., que pueden asignarse a las llamadas habilidades del siglo XXI (colaboración, comunicación, pensamiento crítico y creatividad).

Según la evaluación de su proyecto piloto en cuatro escuelas secundarias, parece que uno de los puntos más importantes tras el uso de Aula para los alumnos es una fuerte sensación de poder cambiar las cosas. Los profesores y profesoras encontraron a menudo significante que

Aula había fomentado la capacidad de expresar la propia opinión (necesidades, intereses, sentimientos), hablar de forma coherente, dar razones claras (representación de intereses, autorrealización), argumentar (y tomar posición) a favor o en contra de una posición; según criterios propios, pero designados (opinión, crítica) y enfatizar la responsabilidad del grupo, desarrollar normas justas, así como intereses y necesidades comunes, promover la realización de tareas conjuntas (voluntad de asumir responsabilidades, sentido de comunidad). También hay una tendencia positiva para la resolución de problemas, habilidades de diálogo/empatía, sensibilidad/solidaridad y habilidades para gestionar el conflicto.

Al hacerlo, así mismo, desarrollan competencias que les ayuden a desenvolverse en un mundo digitalizado. Tal como el equipo de Aula recogió en su evaluación, no pudieron medir este punto, pero consideran que la misma integración de Aula en la clase, al abrir debate sobre la seguridad de las contraseñas a elegir, las licencias de las imágenes permitidas, etc., y el mismo uso de la plataforma digital, tiene un efecto en el desarrollo de competencias mediáticas y digitales.

Tanto el software como el material didáctico que lo acompaña están disponibles como recursos educativos abiertos.

7.2. PROCESO DE PARTICIPACIÓN CON AULA

Los roles en el proceso de participación son los siguientes:

- El alumnado: los alumnos y alumnas participantes obtienen una cuenta. Pueden publicar, debatir y votar ideas.
- Moderadores: Este grupo está formado por profesores y estudiantes que quieran asumir más responsabilidades y tareas administrativas. Los moderadores pueden publicar y editar ideas y editar y borrar comentarios/mejoras. La cuestión de si los profesores tienen derecho a voto debe discutirse por separado y registrarse en el contrato.
- Dirección del centro: La dirección del centro (o los representantes correspondientes) comprueba la viabilidad de las ideas

de acuerdo con el contrato de Aula previamente acordado. Con la cuenta de la dirección de la escuela, también se pueden publicar ideas.

- Familia: Los miembros de la familia pueden solicitar una cuenta con la que pueden ver las ideas y discusiones en el "aula" de los niños y niñas. De lo contrario, no tienen derechos en la plataforma.

Brevemente vemos cómo podría ser un proceso de participación llevado a cabo con Aula. En la "Fase de Ideas Salvajes", las ideas pueden publicarse en la plataforma digital a través de la página web o desde la aplicación para teléfonos móviles en cualquier momento. No es necesario que estén perfectamente formuladas en este punto. Cuando se alcanza un determinado nivel de apoyo por parte de otros estudiantes, las ideas pasan a la fase de elaboración.

En la fase de elaboración, las ideas se agrupan en temas. La duración de esta fase puede ser determinada por cada escuela. Durante este tiempo, se pueden formular y favorecer las sugerencias de mejora de las ideas de manera digital y también física.

Antes de votar, la dirección de la escuela debe comprobar la viabilidad de las ideas individuales y aprobarlas.

Las ideas que han encontrado una mayoría se ponen en práctica. Después, se reflexiona sobre el proceso y el resultado. La plataforma del Aula registra y estructura todo el proceso de participación de principio a fin.

Al principio del proyecto en una escuela, hay que crear una base fiable que deje claro a todos los participantes el marco en el que pueden moverse las ideas de los alumnos y cuáles son los derechos y deberes de cada uno. Esto está regulado por el contrato de Aula.

Este es un breve resumen del proceso de participación. Es un proceso que requiere tiempo y dedicación, por lo que las instituciones deben darle un espacio también físico para acompañar el proceso. En nuestro acercamiento a Aula vemos que eso puede ser uno de los mayores problemas para su implantación, la falta de tiempo, así como el miedo a la

pérdida del control por parte de la dirección de las instituciones. Consideramos, sin embargo, que fomentar actitudes democráticas y apoyas procesos que no se enmarquen en la pseudoparticipación debería ser una prioridad en el ámbito educativo y local y convertirse ser un debate abierto.

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Aunque el potencial de la participación digital seguramente solo se pueda observar si se cumplen los criterios generales de una buena participación, vemos que existen herramientas y medios digitales que pueden facilitar los procesos participativos e incluso algunos como nuestro motivo de estudio (Aula) que pueden llegar a fomentarlos. Vemos muy positivo que los niños, niñas y adolescentes tengan la oportunidad de cuestionarse su entorno cotidiano y que se involucren en los temas relacionados con la escuela y su municipio.

Para ello, es necesario que las instituciones educativas y locales se planteen qué papel pueden tener las tecnologías digitales e Internet para posibilitar y fomentar prácticas democráticas y formar ciudadanos comprometidos. La experiencia con Aula nos remite que para conseguir los beneficios democráticos del trabajo común al tomar decisiones y el conjunto del proceso que existe detrás, es necesario contar con tiempo, espacio y recursos y eso difícilmente se consiga a nivel individual sino a raíz de un esfuerzo comunitario, ya sea de la comunidad educativa o institucional.

El compromiso cívico digital de los jóvenes está positivamente correlacionado con la participación política juvenil física. En contraste con la suposición de que el clictivismo de los jóvenes en línea es irrelevante para la participación política real fuera de línea, la investigación de UNICEF encuentra que los jóvenes que participan en la política digital son mucho más propensos a participar en la política institucional, como el voto (UNICEF, 2020).

Para poder limitar los principales riesgos relacionados con la actividad en línea es necesario formar a los adolescentes en competencias mediáticas y digitales, lo que demanda pedagogos cualificados en ello para

poder llevar a cabo proyectos de participación digital críticos y conscientes.

Son varios los temas que ocupan a la educación mediática que surgen durante el uso de Aula. Por nombrar algunos tenemos seguridad de las contraseñas, imágenes libres de derechos y derechos de autor, protección de datos, recursos educativos abiertos, netiqueta y el ciberacoso, entre otros.

Con lo anterior, consideramos necesario moverse críticamente en los medios digitales comerciales para potenciar entornos más seguros de la mano del software libre o proyectos cuidadosos con la privacidad y la protección de datos.

La publicidad es igualmente esencial. Los jóvenes no suelen aprovechar las ofertas municipales de participación porque no las conocen. Ya que una campaña de información puntual probablemente no sea suficiente, las ofertas tienen que publicarse regularmente (Blum et al., 2021) y llegar de una manera atractiva a los adolescentes, hablando en su lenguaje y estableciendo una comunicación horizontal.

El uso consolidado en escuelas o municipios de plataformas como Aula pueden solucionar problemas de este tipo ya que llegan a todos los grupos al estar introducido en el entorno inmediato de los adolescentes.

Quedan otras preguntas abiertas en cuanto a la participación digital. Por ejemplo, los ciudadanos que en el pasado no han estado interesados en la participación cívica, probablemente tampoco lo harán digitalmente. ¿Cómo se llega a estas personas y qué papel pueden desempeñar las herramientas digitales en este contexto?

En definitiva, aunque hay muchos factores que pueden determinar si los jóvenes se involucran en cuestiones cívicas en línea y en qué medida, los factores clave que facilitan estas actividades son: el acceso equitativo a la tecnología, la educación cívica y el espacio cívico abierto (UNICEF, 2020) así como una educación mediática crítica y el uso por parte de la comunidad educativa y municipal de herramientas o proyectos digitales auténticos que fomenten procesos de participación digital transformadores. En nuestra aproximación a Aula hemos podido

observar que este proyecto podría considerarse como una oportunidad en forma de instrumento de prácticas democráticas en escuelas o en procesos de participación comunitaria, lugares donde los adolescentes aprenden a participar activamente en las cuestiones sociales y donde crecen para convertirse en ciudadanos responsables. Es esencial que no sólo aprendan cómo funcionan los procesos democráticos de toma de decisiones en la teoría, sino que también lo experimenten en la práctica y ver qué potencialidades nos puede aportar la digitalización para ello.

9. REFERENCIAS

Aparici, R. y Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *4*(2), 137-148.

Asamblea General de la ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas*. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.

Blum S. et al (2021). *Handreichung Digitale Methoden der kommunalen Jugendbeteiligung in Baden-Würtenberg 2020*. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Cañabate, C. (2016). *La democracia se aprende ejerciéndola*. Conecta13. https://conecta13.com/conecta13-expandido/la-democracia-se-aprende-ejerciendola/

Castells, M. (2001): *Internet y la Sociedad Red.* Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento (Universitat Oberta de Catalunya).

Cho, A. et al. (2020). *Digital civic engagement by young people*. UNICEF Office of Global Insight and Policy.

Cloutier, J. (1973). La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média. *Les Presses de l'Université de Montreal.*

Comisión Europea (2018). *Developing digital youth work –Policy recommendations, training needs and good practice examples for youth workers and decision-makers.* Expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018. https://publications.europa.eu/s/fouj

De Moor, S. et al. (2008). *Teens and ICT: Risks and Opportunities*. Belgian Science Policy.

Gaytán, A. (1998). *Protagonismo Infantil. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del niño: Visiones y perspectivas.* Unesco.

Gutiérrez-Rubí, A. (2014) *Tecnopolítica. El uso y la concepción de las nuevas herramientas tecnológicas para la comunicación, la organización y la acción política colectivas*.

Gutiérrez-Rubí, A. (26 de agosto de 2018). *Tecnopolítica para cambiar la comunicación política y las campañas electorales*. Página 12. https://www.pagina12.com.ar/137828-tecnopolitica-para-cambiar-la-comunicacion-politica-y-las-ca

Jenkins, H. et al. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. The MIT Press.

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (2021). *Jugend.beteiligen.jetzt. Für die Praxis digitaler Partizipation*. https://jugend.beteiligen.jetzt. Consultado el 13 de mayo de 2021.

Lazo, M. y Gabelas, J. (2013). *Nuevas interacciones de la competencia digital: de la recepción al empoderamiento. Nuevas perspectivas de los estudios de la comunicación. La apropiación tecnomediática*, 65-78. Imago Mundi.

Liquid democracy e.V. (2021). *Online-Beteiligung: Vorteile, Herausforderungen und ein Blick in die Zukunft*. Liqd. https://liqd.net/de/about/online-beteiligung-vorteile-herausforderungen-und-zukunft/. Consultado el 11 de mayo de 2021.

Lobera, J. y Rubio, R. (2015). Nativos digitales: ¿hacia una nueva participación política? *Revista de Estudios de Juventud, 108.*

McLuhan (1964). Understanding Media: the extensions of man. *McGraw-Hill.*

Metzger, A. et al. (2019). Adolescents' Civic Engagement: Concordant and Longitudinal Associations among Civic Beliefs and Civic Involvement. *Journal of Research on Adolescence, 29*(4), 879–896.

Nascimbeni, F. y Vosloo, S. (2019). *Digital Literacy for Children: Exploring Definitions and Frameworks.* UNICEF Office of Global Insight and Policy.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *Bridging the Digital Gender Divide: Include, Upskill, Innovate.*

O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *International Journal of Digital Economics*, *65*, 17-37.

Pariser, E. (2011). *Cuidado con las burbujas de filtro* (Video]. Conferencia TED. https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles?language=es

Politik-digital e.V. Aula. https://aula-blog.website/homepage/

Politik-digital e.V (2018). *Kurzberichtevaluation Aula. Schule gemeinsam gestalten*. https://aula-blog.website/wp-content/uploads/2018/09/Aula_Evaluation_digitale-Version.pdf

Rodotà, S. (1997). Tecnopolítica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione. *Laterza.*

Schmitt, M. et al. (2021). *E-Partizipation. 6 geniale Impulse to go. Jugendbeteiligung digital denken, planen und umsetzen*. Jugendstiftung Baden-Württenberg.

Sola-Morales, S. y Sabariego, J. (2020). Tecnopolítica, recientes movimientos sociales globales e Internet. Una década de protestas ciudadanas. *Teknokultura*, *17*(2), 195-203.

Tactical Tech (2021). *Shrinking Civil Space: A Digital Perspective*.

Toret, J., et al. (2015). Tecnopolítica y 15M: La potencia de las mutitudes conectadas. *Editorial UOC.*

Trucco, D. y Palma, A. (eds.) (2020). *Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

UNICEF España. (2020). *Participación infantil y adolescente*.

UNICEF (2019). *Global Kids Online: Comparative Report*. UNICEF Office of Research – Innocenti.

Vilanova, N. y Ortega, I. (2017). *Generación Z. Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials.* Plataforma Editorial.

Weisband, M. (2013). *Wir nennen es Politik: Ideen für eine zeitgemäße Demokratie*. Tropen Verlag.

Zebralog GmbH (2021). *Interkulturelle Räume der Partizipation*. Interpart. https://www.interpart.org/digitale-beteiligung-weit-verbreitet-aber-kein-problemloeser-auf-knopfdruck. Consultado el 20 de mayo de 2021.

LA EXPERIENCIA DE LA ACADEMIA FAKE HUNTERS. EDUCOMUNICACIÓN FRENTE A LA POSVERDAD Y *FAKE NEWS*

ANDREA TATIANA BLASCO VELA
Universidad Nacional de Educación a Distancia
SIMÓN GIL-TÉVAR
Universidad Nacional de Educación a Distancia
NURIA SAN MILLÁN MAURI
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto Fake Hunters nace de una "Prueba de Evaluación Continua" (en adelante, PEC) para la asignatura de "Escenarios Virtuales para la Participación" del "Máster de Educación y Comunicación en la Red" de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), e impartida por los docentes Sara Osuna y Javier Gil-Quintana.

Uno de los bloques de contenidos frecuentemente trabajados durante el Máster de Educación y Comunicación en la Red es el ámbito de la desinformación, la posverdad y la verificación o *fact-checking*. Todo ello, en una era, donde la *infodemia* invade nuestro día a día a través de bulos, noticias falsas o *fake news*, etc. Teniendo en cuenta este contexto, en el grupo de trabajo formado, consideramos que era imprescindible una mirada educomunicativa para poder contrarrestarlas.

1.1 NUESTRO PRIMER PASO: INVESTIGAR.

Tras la propuesta consensuada, el siguiente paso fue realizar una exhaustiva investigación donde abordamos la vinculación entre la educación y el mundo de la desinformación y la posverdad. En ella, pudimos averiguar cómo agencias de verificación como Newtral (España) o Chequeado (Argentina) han apostado por la educación para luchar contra

las *fake news* y los bulos. En sus proyectos se ha dispuesto de recursos didácticos o guías para hacer frente a los peligros que pueden desencadenar estos conceptos. Además de realizar talleres de forma presencial, realizan propuestas muy interesantes en su web. Newtral, a través de la Fundación Atresmedia, en su proyecto "Levanta la cabeza", ofrece un curso on-line para impulsar el pensamiento crítico y el *fact-checking*, Por otra parte, la web argentina Chequeado ha creado "Medio Flash", un proyecto muy ambicioso para llegar a los adolescentes, transmitiendo recursos de forma lúdica en Instagram. Es también importante destacar en esta pequeña revisión sobre educación y *fake news*, ¡el proyecto "YouCheck!", coordinado por Savoir*Devenir (Francia), Agence France-Presse, ECO Digital Learning, UNED y otras universidades europeas. Un proyecto europeo pionero en la alfabetización mediática contra la desinformación y las *fake news*.

1.2 Nuestro objetivo

Nuestro objetivo principal con este curso es fomentar el espíritu crítico entre los adolescentes, incentivándolos a cuestionar y verificar la avalancha de información que reciben a diario a través de sus pantallas. Por lo tanto, buscamos el empoderamiento de los discentes en sus interacciones en las redes sociales; personas que, a su vez, enseñarán a otras personas recursos para frenar la avalancha de noticias falsas que nos encontramos en redes sociales y que recibimos constantemente. En definitiva, la intención fue que se sintieran "Fake Hunters", capaces de transformarse en agentes de cambio ante la desinformación, haciendo del entorno digital un lugar más humano.

2. UN CONTEXTO: ¿POR QUÉ UN MOOC SOBRE *FAKE NEWS*, BULOS Y POSVERDAD?

2.1 Once upon a time

Son muchas las investigaciones que muestran que las *fake news* y los bulos siempre han estado presentes en la historia de la humanidad (Vida, 2012). Con la llegada de la imprenta de Gutenberg, en 1493, aumentarían considerablemente los casos de desinformación (Soll,

2016). Uno de los más reseñables es conocido como “El gran engaño de la Luna” (Andrews, 2015). Para conocerlo, nos podemos remontar al año 1835, en Nueva York. Un periódico local, The New York Sun, publicó una serie de artículos que describían los hallazgos del astrónomo John Herschel gracias a un poderoso telescopio en Ciudad del Cabo. Involucrar a uno de los referentes de la astronomía de la época le iba a otorgar un mayor grado de veracidad. Las series fueron publicadas en seis días y eran algo increíble: la Luna estaba habitada por “unicornios, castores de dos patas y humanoides peludos y alados”; para más inri, se describía la geografía lunar hallada. La noticia se diseminó rápidamente por la ciudad, incrementando estrepitosamente los números de venta, llegando a cruzar el océano Atlántico. A pesar de transcurrir casi dos siglos desde entonces, no existen tantas diferencias con nuestra situación actual.

2.2 Contexto actual: Infodemia, *Fake news* y desinformación.

La incorporación de las tecnologías digitales en nuestra sociedad, sobre todo a partir de la web 2.0, ha favorecido nuevas formas de crear, transmitir y divulgar la información y, por supuesto, también la circulación de falsedades. A diario recibimos un bombardeo de noticias falsas y bulos de todo tipo, desde Bonzai Kittens (gatitos bonsái) hasta cebollas capaces de recargar las baterías de nuestros móviles. Y otros bulos y *fake news* que pueden llegar a causar incluso desórdenes públicos, violencia o peligros contra la salud.

El 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (O.M.S./W.H.O.) declaró que la pandemia de Covid-19 era una amenaza para el mundo (W.H.O., 2020). Pero no venía sola, un concepto bautizado por la propia O.M.S. hace unos años, volvería a planear con fuerza durante la pandemia de Covid-19: la infodemia. Cuando hablamos de infodemia, hablamos de infoxicación o sobresaturación de información, es decir, de una epidemia de información colectiva. Para el propio organismo W.H.O. (2020), "muchos de esos datos proporcionados son fidedignos, la mayor parte no lo son y, en ocasiones, resulta complicado discernir qué es cierto y qué no". En el contexto de la infodemia, tienen un gran protagonismo los bulos, las noticias falsas y otros

elementos y desórdenes informativos que contribuyen a alimentar dicha epidemia.

Conocemos la desinformación como la propia intencionalidad de maniobrar en pro del desconocimiento; mientras que la posverdad es una idea o conjunto de representaciones sociales o sentidos subyacentes en las personas, donde son posibles *fake news*, que amplían o afirman esa idea. (Murolo, L.; 2019).

3. UNA MIRADA EDUCOMUNICATIVA

Nadie cuestiona el poder o influencia de los medios y las redes sociales, de forma cuantitativa y cualitativa, especialmente sobre los adolescentes. Por este motivo, es necesario planificar una educación para la alfabetización en estos nuevos lenguajes en el contexto de una sociedad cada vez más mediática, incentivando con ello la reflexión sobre cómo la educación ha de responder a ese papel protagonista de las redes y medios en esas edades (Gil-Quintana y Gil-Tévar, 2020)

3.1 Social Mooc

En concreto, este MOOC ofrece unas pautas y herramientas sencillas de verificación para que, de forma autónoma, los adolescentes comprueben la veracidad de los contenidos que reciben en múltiples formatos multimedia (texto, imágenes, vídeo, audio, etc). Cuando hablamos de Social MOOC o sMOOC (Social Massive Open Online Course), hacemos referencia a cursos sociales basados en dos términos: "social", porque potencian las interacciones en el aprendizaje, y "sin rupturas" porque son accesibles de manera constante (Osuna-Acedo, Marta-Lazo y Frau-Meigs, 2018). Este enfoque pedagógico se centra en favorecer las interacciones sociales durante el proceso de aprendizaje, por lo que, en nuestro caso, el curso se ha volcado en las redes sociales.

Mediante pedagogías activas, se ha fomentado la participación desde cada una de sus realidades, creando recursos atractivos que acompañen un aprendizaje crítico sobre posverdad y *fake news*, entre el público juvenil. Además, con carácter complementario, el curso ofrece una

serie de materiales dirigidos a docentes, discentes y familiares que quieran profundizar en esta temática.

3.2 Gamificación para el homo ludens

Johan Huzinga describe en su obra "Homo Ludens" (1938) cómo el juego es una función humana tan importante como la reflexión y el trabajo, pero también cómo la propia cultura tiene un carácter lúdico, reseñando el propio autor que "todo juego significa algo". La impronta lúdica estimula el aprendizaje, de ahí la importancia de incorporar experiencias lúdicas en las diferentes etapas educativas. Por este motivo, decidimos acercar nuestro sMOOC a una enseñanza gamificada, que pueda servir de estímulo y de reclamo para nuestro alumnado. Nuestra intención es provocar reflexiones, mediante un aprendizaje empoderado de carácter lúdico, acompañado de un relato, con la finalidad de que los destinatarios del curso puedan utilizar las herramientas y técnicas adquiridas para luchar contra la desinformación.

La temática escogida fue una academia de detectives o verificadores, llamados "Fake Hunters". A través de esta narrativa planteada, y en base a una experiencia gamificada, los discentes se convierten en los protagonistas de su propia aventura, descubriendo trucos y saberes que les permiten desenmascarar los misterios que alberga nuestro mundo.

Cuando hablamos de gamificación, hacemos referencia a la aplicación de elementos de juego en situaciones no lúdicas con la intención de sorprender y motivar (Deterding, Dixon y Khaled, 2011). En este sentido, Zichermann y Cunninham (2011) han demostrado que el uso de la gamificación en los cursos MOOC va a motivar el compromiso social al aportar actividades divertidas, lúdicas, motivadoras y significativas para los discentes.

El proyecto es completamente gamificado. Incorpora actividades de "break out", es decir, aquellas en la que los alumnos/as deben superar una serie de retos propuestos. Con ello, obtienen una o varias claves, que les permiten abrir uno o varios candados de un cofre o caja fuerte.

4. LA EXPERIENCIA PASO A PASO

4.1. UNA PEC CON IMPACTO REAL

La iniciativa toma en consideración aquellos aspectos más relevantes que nos pueden ayudar en el desarrollo de nuestro proyecto desde diversos ámbitos, como son: el analítico de la sociedad, el educomunicativo y el lúdico. En el primer ámbito, realizamos un acercamiento a los diferentes aspectos que definen nuestra sociedad. Uno de ellos trataba de cómo la desinformación y la posverdad ponían en riesgo nuestras democracias. En este sentido, desde la educomunicación, vimos la necesidad de una alfabetización mediática y de facilitar las herramientas necesarias de *fact-checking* para empoderar a la ciudadanía. García-Marín (2020) sostiene que, a pesar de sus limitaciones y de la necesidad de incorporar estrategias adicionales y complementarias, el *fact-checking* es una herramienta esencial para introducir contrarrelatos verídicos en el entramado de desinformación que circula en la actualidad.

Otro aspecto que pudimos observar es cómo gran parte de los adolescentes consumen producciones lúdicas de la industria del videojuego, por ello era importante acercarnos a los lenguajes mediáticos y de ocio más afines a nuestro público objetivo. Una realidad que el mundo docente debe aprovechar para involucrar al alumnado, y también para suscitar el interés de cualquier usuario. Una de las características y de las esencias de nuestro sMOOC es la gamificación del contenido del curso, que lo convierte en una verdadera aventura lúdica del saber, convirtiéndose en un camino estimulante para acceder al conocimiento. Por lo tanto, la gamificación es una propuesta muy potente de aprendizaje, al incorporar roles y mecánicas propias del juego al proceso, como pudimos ver en el primer punto. En este sentido, la estrategia pedagógica va a suponer que el contenido sea percibido con un mayor atractivo y, con ello, aumentar la motivación y la implicación del alumnado. Para relacionar las redes con la propuesta interactiva, hemos utilizado hipervínculos a las redes sociales y a la plataforma en la que está alojada el sMOOC.

4.2 La Academia Fake Hunters

4.2.1 Narrativa

El equipo decidió que el curso gamificado iba a tener relación con la propia naturaleza de las *fake news* y la posverdad, donde yacen las informaciones de dudosa veracidad o las pistas falsas; pero también de nuestra ambición de empoderar a alumnas y alumnos en la indagación, la sospecha, las búsquedas de información y la resolución de problemas. En este sentido, decidimos que la propuesta educomunicativa tuviese una estética detectivesca, emulando a famosos detectives de la ficción televisiva como Sherlock Holmes, Miss Marple o Warshawski. La idea tomaría forma y se convertiría en proyecto, creando una academia de detectives, en la que cada alumna y alumno se deben formar y convertirse en "Fake Hunters". Además, recibirán la ayuda de otros participantes y de un bot, llamado FHMOOC20. La utilización de este último aliado, era un guiño a los perfiles falsos que se crean en las redes, así como una reflexión sobre la necesidad de emplear la observación reflexiva y un pensamiento crítico para identificarlos, y por supuesto, denunciarlos.

El participante, por tanto, se sumerge en una experiencia dinámica en la que él es el protagonista de la narrativa, provocando su empoderamiento al construir el conocimiento mediantes diversas pruebas, actividades y retos que superar.

4.2.2 Una experiencia gamificada

La propuesta gamificada fue realizada a través de la página para la creación de contenidos interactivos, recursos digitales y animados: Genially. Optamos por esta herramienta porque facilita la elaboración colaborativa y la interactividad de los contenidos, así como porque es intuitiva y sencilla y no requiere de conocimientos previos en programación. Dispone de numerosas plantillas modificables y con diseños atractivos, que permiten elaborar cuestionarios y generar diversas actividades y juegos. Nuestra propuesta contiene diversas actividades y retos acordes con los contenidos.

4.2.3 Estructuración del curso

El curso se subdivide en una serie de módulos, que se pueden realizar de forma independiente o completar todos ellos, siguiendo un orden lineal o no lineal. La intención es dar a cada discente la libertad de seguir el sMOOC de la manera que mejor se adapte a sus necesidades.

A lo largo de los mismos, se incorporan componentes de gamificación, como la introducción de medallas al conseguir ciertos logros. El objetivo es motivar y crear *engagement* (compromiso social).

Se creó un módulo inicial de "Bienvenida a la Academia", en el cual los estudiantes tenían que responder un breve cuestionario para percatarse de sus conocimientos de partida y, además, presentarse en el foro de la plataforma. Desde el equipo docente, se llevó a cabo un vídeo de presentación y se animó a los participantes a darse a conocer también en las redes sociales del curso.

El siguiente módulo, denominado "Fake, bulos, posverdad… ¿una novedad?", consiste en un primer acercamiento a la materia del curso y se divide en tres apartados. Parte de una revisión histórica, en concreto, de una reflexión sobre "La guerra de los mundos". No sobre la novela que escribió H. G. Wells allá por 1898, sino sobre la adaptación de la misma que hizo Orson Welles en un episodio de radio emitido en directo la tarde del 30 de octubre de 1938, coincidiendo con la fecha de Halloween; y sobre el caos y confusión que provocó dicha emisión que narraba una invasión extraterrestre, al ser tomada por algunos ciudadanos como cierta, a pesar de que se informó de lo contrario. Desde este momento, el personaje de Orson Welles es incorporado a la narrativa de la academia Fake Hunters, y los premios que obtienen los participantes al finalizar los módulos serán "medallas Orson Welles". Una línea de tiempo continúa ilustrando algunas de las noticias falsas más curiosas de la historia y, a continuación, se propone un ejercicio ameno de definición de conceptos en el foro o en las redes sociales, mediante la creación de memes, tanto para motivar la participación como para sentar las bases conceptuales de la desinformación. El módulo finaliza con "La prueba de FHMOOC20", el bot amigable de la academia, que, mediante un cuestionario verdadero o falso, esclarece conceptos

básicos, incorporando ejemplos ilustrativos y píldoras audiovisuales de expertos en la materia. Al finalizar este módulo, se obtiene una medalla de bronce.

El curso continúa con un módulo "Busca y captura", que invita a pasar a la acción buscando bulos y noticias falsas en la red, y a compartirlas con el resto de la comunidad. Además, incorpora una "Ruleta Fake Hunters", es decir, una ruleta de preguntas y cuestiones sobre la posverdad, las *fake news* y los bulos. Al final de este módulo, se consigue una medalla de plata.

El último módulo se denomina "Conviértete en un Fake Hunter" y trata de provocar una reflexión sobre cómo cada persona puede convertirse en agente de cambio, aportando su granito de arena para hacer frente a la desinformación: detectando, comprobando y frenando la difusión de bulos, noticias falsas, etc. Para ello, en el primer apartado se propone una actividad colectiva: elegir un "Top 5" de bulos y *fake news* de entre todos aquellos propuestos por los participantes. El último apartado incorpora un escape *room* llamada "Encuentra tu maletín", con preguntas y pruebas, y donde incluimos una recompensa final: un "maletín Fake Hunters" que contiene una serie de herramientas útiles para la verificación de datos, noticias, imágenes y vídeos. Al finalizar este módulo, se encuentra la medalla de oro.

Finalmente, se puede realizar una autoevaluación del curso, lo que completa la barra de progreso del mismo y permite obtener un certificado de participación.

4.3. Comunidad de aprendizaje

En cuanto a la participación, las previsiones del equipo docente fueron ampliamente cumplidas y superadas. Tras las primeras tres semanas de dinamización, el curso había llegado a más de 130 discentes y, actualmente, han realizado el MOOC o una parte del mismo más de 200[162].

[162] A fecha 06 de septiembre de 2021, los usuarios registrados en el curso, dentro de la plataforma Chamilo, son 206.

El contenido del curso, de máxima actualidad, genera un fuerte interés de partida, así como el tratamiento gamificado del mismo. Además, para fomentar esa participación, tiene gran importancia el establecimiento de vínculos, generalmente con personas vinculadas al mundo de la comunicación y de la educación, construyendo una red de aprendizaje: una comunidad de agentes Fake Hunters.

Las colaboraciones entre docentes, en el marco de la comunidad universitaria, tanto dentro como fuera del Máster, fueron clave en este caso. En concreto, nuestro sMOOC fue utilizado como recurso en una clase transversal de la Universidad Católica de Guayaquil en Ecuador. Saltó, por tanto, las fronteras nacionales, llegando al continente americano. En este sentido, hemos tenido un gran apoyo en la difusión y expansión del curso por parte de una docente de dicha universidad, Cecilia Freire, quien ha colaborado y nos ha hecho partícipes de una asignatura. Se realizaron sesiones virtuales síncronas de presentación con seis clases diferentes y se incluyó el sMOOC en las tareas programadas que alumnas y alumnos podían realizar. Gracias a ello, hemos podido llegar a más de 150 estudiantes de Ecuador.

Señalar también la participación de compañeras y compañeros del Máster en Comunicación y Educación en la Red y el establecimiento de sinergias dentro de la comunidad UNED.

4.4 Plataforma

A la hora de alojar el curso MOOC se eligió un sistema de gestión de aprendizaje (LMS) llamado Chamilo[163], siendo una plataforma de software libre. Para ello, nos pusimos en contacto con Javier Hueso, cuyo proyecto forma parte de su investigación para el doctorado, pudiendo colaborar de una manera bidireccional en nuestro primer curso MOOC, siendo además el primer curso piloto de la citada plataforma.

[163] Plataforma donde está alojado el curso sMOOC: https://bit.ly/3tlJopW

4.5 Imagen, promoción e inscripción

El logo del curso, que se puede ver en la Figura 1, fue creado a través del sitio web Canva, que proporciona herramientas de diseño gráfico simplificado. Se eligió por su sencillez y la gran variedad de gráficos, fuentes e imágenes que ofrece. La intención del equipo docente fue encontrar una imagen detectivesca, acorde a la narrativa planteada, con ese espíritu de búsqueda de falsedades. También, que fuera sencilla y clara, identificable de forma rápida en las redes sociales, con pocos colores y contraste.

***FIGURA 1**. Logo creado para el curso.*



Fuente: Canva.com

El lanzamiento y promoción del curso se realizó a través de las principales redes sociales creadas para el mismo: Twitter, Facebook, TikTok e Instagram; así como mediante contacto directo con la comunidad universitaria.

Elegimos aquellas redes sociales con más potencial de alcance a nuestro público objetivo: los adolescentes y el personal docente. Asimismo,

tuvimos en cuenta las posibilidades que puede ofrecer cada una de ellas. Mientras Twitter y Facebook llegan a un público más adulto y profesional, Instagram y TikTok tienen un mayor impacto en el nicho juvenil. Se creó, además, un canal de Telegram, orientado principalmente a establecer vínculos entre educomunicadores.

Se tomaron en consideración diversas plataformas de contenido audiovisual para alojar los vídeos de promoción y presentación. Nos decantamos por YouTube porque sigue siendo una de las redes más utilizadas por los adolescentes[164].

Junto con los vídeos, se elaboraron también otros recursos visuales cinéticos como animaciones GIF, utilizadas frecuentemente en redes sociales para complementar o sustituir mensajes, así como para expresar emociones. Fue importante, además, el uso de *hashtags*, tanto para la promoción e identificación del curso, como para las distintas actividades propuestas durante su desarrollo.

Para la inscripción al curso, se enlazó en redes sociales la dirección de la plataforma donde está alojado, y se incorporó además un código QR que pudieran escanear para acceder directamente. Aunque este código se envió principalmente en formato digital, abre la posibilidad de llevar la inscripción al mundo físico mediante impresión, pudiendo llegar en consecuencia a un mayor número de personas. Somos conscientes de la realidad híbrida en la que vivimos y de cómo nuestro público objetivo se mueve en ella con gran facilidad.

Desde el lanzamiento del curso, el foro de la plataforma constituyó un ágora comunicativa donde ha existido una alta participación. Uno de los retos que nos propusimos fue trasladar el diálogo entre los participantes desde la plataforma hacia las redes sociales.

[164] El 79% de los adolescentes españoles utilizan YouTube, según el Estudio Anual de Redes Sociales 2021, elaborado por IAB Spain y Elogia.

4.6 Evaluación

En la academia Fake Hunters, se optó por la autoevaluación. Tras la finalización del curso, cada discente puede evaluar su experiencia de aprendizaje a través de un cuestionario anónimo elaborado a tal efecto. Está dividido en cinco apartados, con una escala de valoración del 1 al 5 en cada uno de ellos, y un buzón de sugerencias. Los datos que se presentan y explican a continuación corresponden a una muestra de 57 participantes.

4.6.1 Conocimientos

El primer punto evalúa cómo han aumentado los conocimientos sobre la desinformación (bulos, *fake news*, posverdad) tras la realización del curso: 1. Nada en absoluto, 2. Un poco, 3. Algo, 4. Significativamente, 5. Completamente.

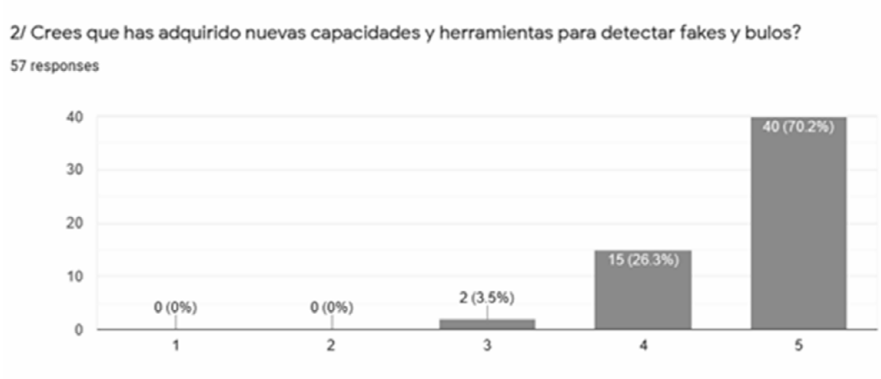
Los resultados fueron positivos, ya que el 63,2% de los participantes que realizaron la autoevaluación creyó que sus conocimientos habían aumentado completamente, un 21,1% significativamente, un 5,3% algo, un 3,5% un poco y un 7% nada en absoluto.

4.6.2 Capacidades y herramientas

En el segundo punto, se valora si el discente ha adquirido nuevas capacidades y herramientas para detectar bulos y *fake news*. Las opciones de respuesta son: 1. Ni capacidades ni herramientas, 2. Alguna capacidad o herramienta, 3. Podría haber adquirido más, 4. He adquirido ambas y 5. Todas: capacidades y herramientas.

En este caso, el resultado también fue muy bueno, ya que el 70,2% de los participantes pensó que había adquirido todas las capacidades y herramientas, el 26,3% que había adquirido ambas y el 3,5% que podría haber adquirido más.

GRÁFICO 1. *Autoevaluación de capacidades y herramientas.*



Fuente: elaboración propia

4.6.3 Recursos diseñados

El tercer apartado hace referencia a los recursos diseñados para el curso. La escala es: 1. Poco interesante, 2. Básicos, se podría mejorar, 3. Aceptable. Conocía algunos conceptos y/o herramientas, 4. Bien, muy didáctico, 5. Los recursos son excelentes.

En su mayoría, las alumnas y alumnos valoraron como excelentes los recursos creados (55,4%) o muy didácticos (30,4%). Para un 14,3% fueron aceptables, mientras que nadie los consideró mejorables o poco interesantes.

4.6.4 Equipo docente

Con respecto al equipo docente, se tienen en cuenta los siguientes aspectos: la calidad de la atención en foros y redes sociales, el nivel de conocimientos y herramientas de la materia y la dinamización del curso.

El 84,2% de las personas encuestadas se mostraron muy satisfechas con el equipo y el 15,8% bastante satisfechas. No hubo respuestas negativas en este punto, por lo que entendemos que hubo buena conexión entre el equipo docente y la comunidad.

4.6.5 Plataforma

De la plataforma Chamilo, se valoraron tres aspectos: interfaz, accesibilidad e interacción.

Los resultados obtenidos muestran de nuevo una mayoría de respuestas con la máxima calificación (54,4%), o una valoración bastante positiva (33,3%). Un 7% la consideró aceptable y un 5,3% básica.

4.6.6 Sugerencias

Por último, el cuestionario cuenta con un buzón de sugerencias donde cada discente puede dar una respuesta libre sobre su experiencia en este sMOOC. El objetivo es implementar mejoras que puedan beneficiar a futuros/as alumnos/as en su aventura de aprendizaje.

En general, el curso fue muy bien valorado, y se sugirieron diversas mejoras para mejorar esta experiencia piloto: desde aspectos técnicos hasta iniciativas pedagógicas.

4.6.7 Evaluación en redes sociales

La evaluación se trasladó además a las redes sociales, con el objetivo de favorecer la participación y el diálogo dentro de la comunidad de "Fake Hunters", así como de mantener los vínculos creados.

5. DISCUSIÓN

La interactividad social y la colaboración se perfilan como ejes vertebradores del aprendizaje, ya que gran parte de las actividades están diseñadas para que los conocimientos, opiniones y creaciones se trasladen a foros y redes sociales. Incluso la puesta en común es esencial para determinados ejercicios, como hacer una selección de aquellos bulos y *fake news* más llamativos de entre todos los propuestos por los participantes.

La socialización puede crear un entorno digital donde inventar y compartir, donde crear mensajes y construir vínculos, otorgando, en consecuencia, un poder mayor al alumnado. Según Cantillo Valero (2014), el

aprendizaje colaborativo es imprescindible en los entornos virtuales, ya que implica una construcción activa del conocimiento. Los docentes, en este espacio, actúan como mediadores o guías de los aprendizajes.

Uno de los objetivos de nuestro curso era implantar una huella educomunicativa, buscando alejarnos de los cursos tradicionales *online* y sus metodologías de enseñanza vertical. Una de las grandes razones del abandono de estos cursos es la larga duración de los mismos, y su sistema de "educación bancaria" (Freire, 1970), siendo aquella donde el conocimiento es depositado en forma de vasija. Por ello, hemos buscado un modelo comunicativo bidireccional, donde la alumna y el alumno son protagonistas de su aprendizaje. Respecto a la duración, en el caso de nuestro sMOOC, los datos extraídos de la plataforma apuntan que el tiempo medio de permanencia en el curso es de unos 90 minutos aproximadamente. Es decir, es un curso corto y de fácil realización. Otra de las críticas que se esgrimen desde el mundo educativo sobre la modalidad sMOOC es el bajo número de finalizaciones completas del curso (Antonaci, Klemke, Stracke y Specht, 2017), oscilando entre el 5% y el 8% de alumnas y alumnos que lo finalizan (Osuna-Acedo, Marta-Lazo y Frau-Meigs, 2018). Sin embargo, en nuestro caso, la tasa de abandono ha sido muy inferior. Según los informes obtenidos a través de la plataforma Chamilo, se han descargado 122 certificados de 206 usuarios registrados, por lo que la tasa de finalización está cerca del 60%. Sería interesante profundizar el caso y realizar estudios posteriores con el objetivo de compararlos con aquellos factores que influyen en una mayor o menor tasa de abandono.

Otra de las razones del éxito vendría en relación con la investigación de Zichermann y Cunningham (2011) sobre la aplicación de la gamificación en los cursos MOOC, donde ponen de relieve que es un factor motivante y determinante a la ahora de obtener un mayor "engagement", una inmersión más duradera en la actividad y un mayor nivel de satisfacción. Nuestra experiencia nos muestra que la temática gamificada propuesta despertó el interés y la motivación de las alumnas y alumnos, como hemos podido observar en las valoraciones evaluativas del curso. En este sentido, nuestro proyecto educomunicativo cumple con las características de un sistema gamificado (Llorens-Largo et al.,

2016), donde los objetivos iniciales son factibles y motivantes (simplicidad), existe un *feedback* directo con otros usuarios y el personal docente (retroalimentación), las actividades mantienen una progresión de dificultad conforme se desarrolla la tarea (progreso), existe una adaptación a los ritmos del aprendizaje (responsabilidad individual), el sistema ofrece distintas tomas de decisión (autonomía), no se penaliza la equivocación (tratamiento del error), y, por último, destacar que la realización de la tarea gamificada tiene una respuesta y un *feedback* a tiempo real.

Las redes sociales cobran un especial protagonismo desde el punto de vista educomunicativo. Santoveña-Casal (2020) señala que pensar, debatir y aprender en redes significa que los procesos de comunicación, socialización y cognición coinciden. A pesar de ello, las redes sociales no consiguieron tener el impacto deseado, ya que gran parte de las alumnas y los alumnos no llegaron a interactuar de forma activa en las mismas, delegando esa interacción a los foros de la plataforma, donde se han contabilizado un total de 542 mensajes. La presencia participativa en las redes por parte de los adolescentes queda relegada en numerosas ocasiones al ámbito social y de ocio, en detrimento de una funcionalidad educativa; aspecto que reseñaba Gil-Quintana (2017). Además del factor participativo de las redes, gran parte de las inscripciones al curso vinieron derivadas desde la propia mensajería grupal del propio máster, de contactos directos del personal docente y las colaboraciones externas del proyecto.

6. CONCLUSIONES

Los sMOOC constituyen una plataforma abierta que otorga la posibilidad de expansión. Pueden, además, ser apropiados y difundidos como herramienta de educación no formal e informal, como aprendizaje a lo largo de la vida.

Si se diseñan de forma adecuada, con una base pedagógica clara y de forma amena, pueden ser recursos educomunicativos válidos como complemento de asignaturas dentro de una educación formal.

Desde el punto de vista de la cocreación, este curso propio amplía nuestra formación como educomunicadores, siendo un factor motivante para continuar explorando en la práctica de crear recursos para la alfabetización digital desde una perspectiva crítica, innovando y haciéndolos más cercanos a los gustos de los destinatarios. A su vez, durante el proceso pedagógico, hemos aumentado los conocimientos relacionados con el trabajo colaborativo, con la creación de experiencias de gamificación, y con el mundo de la desinformación y la posverdad.

Respecto al desarrollo del curso, el mayor grado de participación durante las semanas de tutorización señala la importancia de dinamizar este tipo de cursos de fuerte componente social, así como de reflexionar sobre la manera de trasladar la interacción a las redes sociales, con el objetivo de que la comunidad creada se mantenga en el tiempo. Por otra parte, las evaluaciones positivas en los cinco ámbitos propuestos: contenidos, capacidades y herramientas, equipo docente, recursos creados y plataforma; muestran una buena acogida del curso entre los jóvenes. Hemos considerado que la propuesta pedagógica es, por tanto, adecuada para el público objetivo.

El ámbito de la desinformación genera un interés muy elevado entre los participantes, ya que constituye uno de los aspectos más característicos y preocupantes de la sociedad actual. Por ello, encontramos necesario reflexionar y tomar acción, proponiendo una educación mediática que haga frente a la posverdad, la desinformación y las *fake news.*

Los peligros derivados de estos malhechores desinformativos convierten esta cuestión en un problema que nos afecta a todos y a todas. Por lo tanto, como agentes "fake hunters", tenemos la obligación de contribuir a generar un pensamiento crítico y reflexivo frente a estas amenazas que acechan nuestras democracias. ¿Te unes?

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos el apoyo recibido por el resto del equipo docente y fundador del curso: Desirée Azorín Pinto y Jesús Pascual Aragoneses. También mostramos nuestro agradecimiento a los profesores de la asignatura "Escenarios Virtuales para la Participación": Javier Gil-

Quintana y Sara Osuna Acedo; así como la colaboración de otros docentes de la UNED, como David García Marín. Citamos también a colaboradores externos como Javier Hueso (UNED) y Cecilia Freire (Universidad Católica de Guayaquil). Y, por último, queremos mostrar nuestra gratitud hacia todos/as los/as participantes del curso, compañeros/as de Máster, amigos/as, y personas vinculadas al mundo de la educación y/o la comunicación que mostraron su interés y que han enriquecido el curso desde su creación.

8. REFERENCIAS

Andrews, E. (2015). El gran engaño de la luna, *The History Channel*. Recuperado el 02 de agosto de 2021 de https://bit.ly/3tlvZhB

Antonaci, A.; Klemke, R.; Stracke, C.M.; Specht, M. (2017) Gamification in MOOCs to enhance users' goal achievement. In Proceedings of the IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON 2017). Atenas, Grecia.

Cantillo-Valero, C. (2014). Nuevas dinámicas de aprendizaje en entornos virtuales. En Osuna Acedo, S. (Coord.) *Escenarios virtuales educomunicativos.* (57-73, p.) Icaria Editorial.

Deterding, S., Dixon, D. y Khaled, R. (2011). Gamification: toward a definition. In The ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems 2011 (pp. 12–15).

Fash, L.G. (2020). Fake News!!! Poe's Balloon Story and the Penny Papers!ESQ: A Journal of Nineteenth-Century American Literature and Culture 66(3), 445-479. doi:10.1353/esq.2020.0014.

García-Marín, D. (2020). Infodemia global. Desórdenes informativos, narrativas fake y fact-checking en la crisis de la Covid-19. *Profesional De La Información*, *29*(4). https://bit.ly/3jObMOd

Gil-Quintana, J. (2015). MOOC: Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC. Una experiencia desde la educomunicación en el Proyecto Europeo ECO, Qualitative Reseach in Education, 4 (3), 299-328.

Gil-Quintana (2017). Interactividad y participación desde el modelo comunicativo de los MOOC. Index.comunicación, 7(1), 269-288

Gil-Quintana, J. y Gil-Tévar, S. (2020), Series de ficción como medio de coeducación para adolescentes. Estudio de caso: Las del Hockey. *Fonseca, Journal of Communication,*(21) https://bit.ly/2YomiDo

Huizinga, J. (1972) *Homo ludens.* Alianza

Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, F.J., Villagrá-Arnedo, C.J., Compañ-Rosique, P., SatorreCuerda, R., y Molina-Carmona, R., 2016. Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. VAEP-RITA 4, 1, 25-32

Murolo, L. (2019). La posverdad es mentira. Un aporte conceptual sobre fake news y periodismo. En Aparici, R; García-Marín, D. (Coords.) *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política.* (pp 65-80). Gedisa.

Osuna-Acedo, S. (2014) *Escenarios Virtuales Educomunicativos.* Icaria Editorial.

Osuna-Acedo, S, Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018) De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO". Comunicar, 26(55), 105-114

Santoveña-Casal, S. (2020) *Entre redes.* Tirant humanidades.

Soll, J. (2016). La larga y brutal historia de las noticias falsas. Revista Politico. Recuperado el 25 de mayo de 2021 de https://politi.co/3yQD4rx

Vida, I. (2012). The "Great Moon Hoax" of 1835. Hungarian Journal of English and American Studies (HJEAS), 18(1/2), 431-441. Recuperado el 06 de agosto de 2021 de https://bit.ly/3thNXkS

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design.* O'Reilly.

LOS ADOLESCENTES COMO UN COLECTIVO VULNERABLE A LA DESINFORMACIÓN. EL RIESGO DE LAS *FAKE NEWS* COMO FUENTE DE INFORMACIÓN ENTRE LOS JÓVENES

ANA VIRGINIA RUBIO JORDÁN
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

1. INTRODUCCIÓN

Los medios tradicionales han tenido que adaptarse a la llegada de las redes sociales como una forma de ganar adeptos entre los jóvenes y los no tan jóvenes. En poco más de una década hemos pasado de ojear el periódico, escuchar la radio o ver la televisión a compartir noticias a través de Facebook o Twitter. Sin embargo, la proliferación de cuentas que contienen informaciones falsas ha hecho que sea cada vez más difícil diferenciar una noticia falsa de otra que no lo es. Esto se debe, principalmente, a la rapidez con la que interactuamos dentro de las redes sociales y a que, en ocasiones, no tenemos el conocimiento ni la suficiente formación como para saber contrastar dichas informaciones.

Nos hallamos inmersos en una época de comunicación de masas global y rodeados de toda clase de avances tecnológicos que no hacen sino generar cada día más información. En plena era de la posverdad, es necesario conocer y detectar el fenómeno de las noticias falsas. La multiplicación de emisores en los últimos años frente al antiguo monopolio de los medios tradicionales ha hecho que el problema se agrave e incluso se haya convertido en un arma al servicio de los gobiernos, tal y como ocurrió durante la campaña previa a la elección de Donald Trump como presidente de Estados Unidos en 2016 (ODNI, 2017). Trump se dio cuenta enseguida de que los medios podían destapar sus engaños y supo poner a sus votantes en contra (sobre todo, de la CNN) para así

emplear su propia arma de propaganda: Twitter, rápida, sencilla de manejar y que puede llegar a todo el mundo.

Los medios de comunicación son uno de los factores a analizar dentro de la actual sociedad de la información porque algunos de ellos desinforman más que informan. Los políticos temen a los actuales medios de comunicación porque son menos predecibles y controlables que los tradicionales y son más fáciles utilizarlos para convencer a los ciudadanos de cualquier asunto. Pensamos que, por una parte, los medios de comunicación han aprovechado el temor de las noticias falsas como arma arrojadiza para alentar contra el fraude que pueden suponer algunas plataformas digitales y, por otro lado, de algún modo también han contribuido a ser parte del problema.

Surge otro problema relacionado con los medios y es el de la inmediatez y la falta de espíritu crítico. Resulta más fácil muchas veces quedarse en el titular que vemos en cualquier red social que entrar a leer la noticia entera y en esa acción van implícitos algunos de los principales rasgos de la posverdad: el sesgo de confirmación que nos hace creernos algunos titulares y otros no, la apelación a las emociones y no a los argumentos que nos hace sentirnos más identificados con unas noticias que con otras, etc. En definitiva, se constata una pérdida de prestigio de la verdad y del espíritu crítico que deriva de esa ingente cantidad de información que debemos filtrar día a día y que nos genera incertidumbre, desconocimiento y muchas veces ansiedad.

Como señala McIntyre, las campañas de desinformación en las elecciones estadounidenses de 2016 tuvieron gran influencia en la opinión pública. En este sentido, tanto Facebook como Twitter han tenido mucha culpa en la rápida difusión de noticias falsas. Estas se han convertido en "un intento deliberado de hacer que la gente reaccione a la propia desinformación, tanto si es con el objetivo del beneficio como del poder" (2018, p. 124).

Los bulos y las noticias falsas, del tipo que sean, se suelen propagar de forma muy rápida entre la población y sus efectos son más pronunciados en el caso de informaciones políticas que en el caso de bulos

vinculados a atentados terroristas, catástrofes naturales, leyendas urbanas, información económica o ciencia (Aral et ál., 2018).

Si bien el término *fake news* parece que sea algo relativamente nuevo, lo cierto es que las noticias falsas han existido de siempre. Un buen ejemplo lo encontramos en la retransmisión radiofónica realizada por Orson G. Welles en 1938 de *La guerra de los mundos*, donde miles de estadounidenses salieron despavoridos a la calle ante una posible invasión alienígena.

El principal problema de la desinformación es que constituye un peligro para las democracias actuales. Las *fake news* son un mecanismo tan eficaz de desinformación que son capaces de llegar y convencer a millones de personas cada día. De ahí que sea tan importante conocer cómo se propagan. Su auge en los últimos años hace necesaria una reflexión sobre la necesidad de adquirir herramientas y criterios para distinguir qué hace una noticia creíble frente a otra que no lo es. Las peculiaridades de este tipo de informaciones, con una apariencia más novedosa o llamativa que otro tipo de noticias, hace que se retuiteen hasta un 70% más que de informaciones verídicas (Aral et ál., 2018).

En una sociedad que se informa mayoritariamente por Internet es de vital importancia el estudio de las noticias falsas y de cómo estas pueden llegar a ser perjudiciales para la población en general y, muy especialmente, en el caso de los adolescentes, al considerarlos un colectivo más vulnerable al impacto de las *fake news*.

Según un estudio de la Universidad Complutense y Simple Lógica (2018), un 78% de encuestados de entre 16 y 24 años no sabe distinguir una noticia verdadera de una falsa. Es cierto que su condición de nativos digitales les debería hacer más hábiles a la hora de detectar estas informaciones falsas pero la realidad demuestra que no es así, por lo que se hace necesaria una alfabetización digital (Avilés Pozo, 2018) para enseñar a los jóvenes a usar las herramientas que tienen a su alcance, desde móviles a los instrumentos que ayudan a detectar informaciones fraudulentas.

2. OBJETIVOS

Son numerosos los estudios que se han centrado en la propagación de noticias falsas y su influencia en la población en general y, sin embargo, apenas hay trabajos acerca del impacto que este tipo de desinformación provoca entre los adolescentes. Es por ello que el objetivo general de este estudio es analizar si los adolescentes son un colectivo vulnerable a la desinformación mediante el consumo de noticias falsas a través de los diferentes medios de comunicación y las redes sociales.

Para contextualizar el trabajo también se analizarán otras cuestiones, como son:

- Determinar cuál es la relación de los jóvenes con las redes sociales y cómo se han convertido en una fuente más de información.
- Analizar en qué se diferencia la forma de informarse de los adolescentes de la población adulta.
- Evaluar qué medidas están llevando a cabo los medios de comunicación para adaptarse a las necesidades de los colectivos más jóvenes.
- Investigar si la educación constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias necesarias para hacer frente a la desinformación actual.

3. DESARROLLO

3.1 EL PAPEL DE LOS NUEVOS MEDIOS EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ADOLESCENTE

Los cambios de tendencia en el consumo de noticias, en el que los jóvenes se encuentran a la vanguardia, hace que estén variando la presentación de contenidos e incluso que se estén difuminando las clásicas fronteras entre los géneros periodísticos. Si observamos los capítulos relativos a los géneros en los manuales de Lengua y Literatura de primero y segundo de Bachillerato, vemos cómo entre las competencias

que deben adquirir los alumnos se encuentra la de la comprensión de textos procedentes de medios de comunicación social, incluyendo los géneros opinativos, interpretativos e informativos, y que el alumno sea capaz de discernir la información relevante y valorar de forma crítica su contenido (Jiménez y Nicolás, 2016).

Mientras tanto, el uso de la lengua en los medios de comunicación continúa formando parte del currículum de Lengua y Literatura tanto en Educación Secundaria como en Bachillerato. El alumno debe adquirir destrezas discursivas en diversos ámbitos, entre los que se incluye en el de los medios de comunicación, adquiriendo "procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones" (RD 1105/2014, de 26 de diciembre). De este modo, la enseñanza en el aula del uso del lenguaje en los medios debería adaptarse a lo que los alumnos experimentan en su día a día, es decir, al uso habitual y a su interacción con los medios de comunicación.

La adolescencia, entendida como la etapa de transición de la niñez a la vida adulta, es un momento de desarrollo complejo de definir, con múltiples cambios físicos y psicológicos. Según el estudio de Iglesias Diz (2013) hay cuatro aspectos que configuran el desarrollo psicosocial de un adolescente: la relación o la lucha entre la independencia y la dependencia de la unidad familiar, la preocupación por el aspecto corporal, la integración social y el desarrollo de la identidad.

Si bien la construcción de la identidad puede darse en todas las etapas de la vida, es especialmente durante la adolescencia cuando irrumpen con más fuerza la elección de compromisos éticos, sociales, afectivos, profesionales e ideológicos (Arnett, 2008). Es por ello que son muchos los autores que han investigado acerca de cómo influyen los medios de comunicación en el proceso de identidad de los adolescentes. Pindado señala cómo los medios constituyen un espejo para los jóvenes, ya que al ser la adolescencia una etapa caracterizada por el aumento de la autoconciencia, las imágenes que provienen de los medios "son utilizadas como fuentes de información y comparación en la búsqueda de su identidad" (2006, p. 13).

Si bien hasta la llegada de las redes sociales la televisión era el medio que mayor influencia ejercía en los adolescentes, en la actualidad los medios de comunicación digitales han ganado mayor peso en la construcción tanto de la identidad general como de la denominada "identidad digital". Este tipo de identidad se construye a través de la actividad en Internet y del uso continuado de las redes sociales. Giones Valls y Serrat Brustenga (2010) afirman lo sencillo que es crearse una identidad digital a través de una página web, puesto que cualquier página puede ser una plataforma donde crearse una identidad de este tipo, lo que favorece la distribución de noticias falsas a través de la Red.

El exceso de comunicación y de autopromoción son factores que afectan negativamente a la autoestima de los más jóvenes. "La autoevaluación constante, la competencia con otros usuarios y la percepción incorrecta de las vidas de otros usuarios invocan sentimientos de celos y comportamiento narcisista, los cuales pueden disminuir la autoestima" (Raymer, 2015, p. 18). Además, la sobreexposición, la ingente cantidad de recursos multimedia y los millones de personas que utilizan las redes sociales pueden perjudicar a los jóvenes e invadir su tranquilidad, generando fluctuaciones negativas en la autoestima. Cuanto más tiempo pasen los adolescentes empleando las redes sociales, mayor será el impacto que estas tendrán en su autoestima.

Por otro lado, cabe destacar que las personas con autoestima baja tienen una mayor preferencia a usar la comunicación *on line* que las personas con una autoestima alta. Esto sucede porque el uso de las redes sociales les ayuda a mejorar su autoimagen y a desvanecer el sentimiento de inferioridad. "Esto es posible ya que las redes sociales permiten el fortalecimiento de la identidad social" (Levoyer Escobar y Maldonado Espinosa, 2019, p. 32), sobre todo a los individuos más frágiles en identidad como ocurre en el caso de los adolescentes.

3.2 LA PROPAGACIÓN DE NOTICIAS FALSAS A TRAVÉS DE INTERNET

El acceso masivo a los nuevos medios de comunicación, como son las redes sociales y la prensa digital, ha propiciado el aumento de las noticias falsas o *fake news*, que hoy en día constituye un verdadero problema para nuestra sociedad. Por lo tanto, es de suma importancia conocer cómo se difunden dichas informaciones para así poder interpretar su calado entre el público adolescente.

Pavía Martínez abordó esta cuestión en un estudio en el cual señalaba que uno de los factores fundamentales sobre este hecho era la cuestión de la credibilidad. El público joven se encuentra, en este caso, ante un contenido que recibe de forma gratuita, es fácil de asimilar y, en muchos de los casos, refuerza sus opiniones sobre determinados temas. "Y es por esto que las personas, al recibir información de forma pasiva, refuerzan sus creencias mientras no se les ofrece una alternativa con la que comprobar la veracidad de la noticia (de forma también pasiva)" (2019, p. 47).

Para que se cumpla esa credibilidad de la que habla Pavía Martínez también debe existir confianza respecto al emisor de la información, que en este caso se trataría de la persona que difunde la noticia a través de las redes. A este respecto, Pauner señala que "mientras se considera que los medios de comunicación son inherentemente tendenciosos, la postura de los usuarios hacia sus contactos está basada, precisamente, en la confianza" (2018, p. 303). Este factor de la confianza es el que dificulta en muchas ocasiones la labor de comprobación y chequeo de noticias falsas.

Junto a este factor de la confianza se deben de resaltar otros, como son el factor de identificación y el de inmediatez. El primero de ellos hace referencia a la dificultad para identificar el sesgo ideológico de quién está publicando algo a través de las redes sociales, cosa que no ocurría con los medios de comunicación tradicionales, cuando los lectores de uno u otro diario conocían perfectamente cuál era la línea ideológica del medio del cual deseaban informarse. Para Pauner, esta falta de identificación es debido a la falta de transparencia de los propios algoritmos de las redes sociales, lo que incapacita a los individuos a identificar esos

sesgos ideológicos y, por tanto, contrastar la información. "De este modo, estas redes sociales y sus algoritmos no solo no limpian el universo de la comunicación de mentiras, sino que amplifican la difusión de este contenido peligroso a la vez que reducen la visión del mundo" (2018, p. 304).

En lo que respecta a la inmediatez, disponemos hoy día de tal cantidad de información que es sencillo que se "cuelen" noticias falsas y bulos entre los miles de noticias a los que un ciudadano está expuesto a diario. Todos estos factores que hemos comentado no hacen sino hacernos más vulnerables ante la desinformación.

3.3 LAS REDES SOCIALES COMO FUENTE DE INFORMACIÓN ENTRE LOS JÓVENES

Un estudio elaborado por el centro de investigaciones *Pew Research Center*, en 2018, concluyó que el 20% de los encuestados prefería informarse sobre noticias de actualidad a través de redes como Facebook o Twitter, frente al 16% que prefería informarse por periódicos. La investigación llevada a cabo por Aral, Roy y Vosoughi, publicada en la revista *Science*, revelaba que la información falsa se extiende hasta seis veces más rápido que la de verdad, de hecho, tiene un 70% más de probabilidad de que esta sea retuiteada (Aral et ál., 2018).

En un contexto social tan variable como en el que nos encontramos los patrones de consumo varían de unos grupos de población a otros. La vanguardia está en los más jóvenes: nacidos en un entorno tecnológico, ellos son los que están marcando tendencia y los que están revolucionando la forma de acceder a la información. "La generación millennial se despega del consumo tradicional, adecuándolo a sus necesidades y accediendo al contenido a través de los nuevos dispositivos y plataformas" (Lago Vázquez et ál., 2016, p. 1164).

Otro de los aspectos a destacar en la relación de los jóvenes con estos nuevos medios de comunicación es el uso que hacen de las redes sociales como una forma de autonomía y libertad frente a la autoridad familiar. El adolescente se siente de este modo más autónomo con la utilización de estos nuevos medios, por lo que la tecnología "se convierte,

así, en una vía de socialización clave en la adolescencia en la que la familia, muchas veces, aún permanece ajena" (Ruiz Corbella y De Juanas Oliva, 2013, p. 104).

Las plataformas de Facebook e Instagram son las que cuentan actualmente con un mayor número de usuarios. Esta última es la que más proyección tiene entre los jóvenes, con más de mil millones de usuarios activos en un mes, de ellos la gran mayoría jóvenes de entre 18 y 34 años. Los adolescentes publican en ella todo tipo de contenido, especialmente información multimedia y personal.

> "Lo que más motiva a jóvenes y adolescentes a usar Instagram es: cotillear, (no perderse y conocer las últimas noticias, lugares y acontecimientos de los demás usuarios, tanto si son del círculo cercano como desconocidos o famosos), almacenar (registrar y publicar todo lo que hacen para que los demás lo vean) e interactuar con los demás usuarios de la plataforma (conocer y dándose a conocer a las demás personas a partir de la fotografía, creando un espacio personal y único". (Prades y Carbonell, 2016, p. 33).

A este uso continuado de lo tecnológico se une el del aumento del escepticismo hacia los medios tradicionales. Si bien antes, Por ejemplo, la radio era un medio que contaba con una gran credibilidad por parte del público, los adolescentes han sabido sustituir esos medios por Internet a la hora de informarse. De este modo, los jóvenes tienen la sensación de que las redes sociales les otorgan mayor control sobre la información que la otorgada por los medios convencionales, "aunque se mantiene una marcada inclinación de la práctica totalidad por alternar esta consulta de noticias con los medios tradicionales" (Catalina García, García Jiménez y Montes Vozmediano, 2015, p. 616). A este respecto, los medios convencionales, en especial la televisión, se mantiene como una importante opción referencial.

Por lo tanto, los nuevos medios de comunicación implantados en Internet tienen un gran peso en la vida del adolescente, que los usa para estar informado de un modo rápido y, por lo general, mientras realiza otras tareas en la Red. Según muestra el estudio de Gil Quintana y Fernández Galiano los usuarios de las redes sociales tienen que lidiar con personalidades e informaciones falsas, manipulación de imágenes, *phishing*,

ciberacoso, y otros muchos engaños que pueden ser muy perjudiciales para los adolescentes. "Las adicciones, el bullying, la exclusión o la marginación son nuevos retos para los agentes sociales y estas problemáticas deben trabajarse de forma preventiva" (2020, p. 40).

El saber diferenciar las noticias falsas de las que son verdaderas es una tarea realmente complicada para los adolescentes, sobre todo, cuando tienden a quedarse con lo primero que les aparece cuando realizan una búsqueda por Internet. Diversos estudios indican que los estudiantes de secundaria emplean tan solo el primer *link* que encuentran en el buscador, de ahí que necesiten aprender que en Internet la neutralidad no existe. En este sentido, la escuela debe formar al estudiante para que sea capaz de "pensar qué lugar ocupa la información en su vida, que comprenda de qué manera incide en su percepción del mundo y que aprenda cómo utilizarla, para exigir la mejor calidad informativa y para tomar las mejores decisiones" (Morduchowitz, 2018, p. 160).

Algunos estudios, como el realizado por la *Stanford History Education Group* en 2017, han puesto en evidencia cómo los estudiantes, especialmente los nativos digitales, "son frecuentemente engañados por el contenido patrocinado y no siempre reconocen el sesgo político de los mensajes sociales, lo cual evidencia la falta de preparación" (Rojas, Fernández, Rodríguez y Guillén, 2018, p. 188).

Los docentes ven ahora cómo sus estudiantes no saben buscar la información, sino que casi se dan de bruces con ella y este encuentro accidental hace que muchas veces se nutran de información de escasa o nula calidad. Esta situación está generando un aumento de la preocupación por la educación tecnológica en la educación secundaria, con llamamientos por parte de algunas instituciones para que se pongan medidas en marcha.

3.4 LA EDUCACIÓN COMO ANTÍDOTO PARA COMBATIR LA DESINFORMACIÓN

La educación en medios debe servir de antídoto ante el virus que suponen las noticias falsas para los adolescentes. En plena era de la posverdad, y ante el auge masivo de las *fake news*, se torna fundamental

implantar en los centros escolares programas educativos cuya finalidad sea el estudio de los medios de comunicación. "Incorporar los medios en la escuela significa integrar, revalorizar y resignificar la cultura ordinaria de los alumnos" (Morduchowitz, 2001, p. 97). Por su parte, Fernández García afirma que es necesario más que nunca la implantación de una alfabetización mediática con el objetivo de que los jóvenes sean capaces de decodificar lo que leen. Además de ofrecerles las herramientas necesarias para evaluar, entender y analizar los mensajes de los medios. "Si las nuevas generaciones obtienen su información de redes sociales y otros recursos en línea, deben aprender a decodificar lo que leen" (2017, p. 75).

La educación en saber interpretar y conocer los nuevos medios de masas provocará en el alumnado una actitud y un pensamiento crítico ante lo que leen en Internet. A pesar de ser una tarea dura para el estudiante de educación obligatoria, "es importante la creación de programas en los que se aprenda a identificar y evaluar argumentos científicos y tecnológicos en los medios" (Cebrián, 2019, p. 27). Entre las plataformas que podrían servir al alumnado como herramienta para contrastar las informaciones que circulan por la web destacan las páginas de verificación en medios tradicionales como Newtral o Maldito Bulo. En el Reino Unido es interesante destacar la labor llevada a cabo por el diario *The Guardian*, y a nivel global, son de interés iniciativas como *First Draft News*, creada por medios como *The New York Times*, BBC, CNN o *The Telegraph*.

Varias instituciones han publicado consejos y decálogos destinados a la población en general y a los jóvenes con el objetivo de facilitar la identificación de las informaciones fraudulentas. En 2017, Facebook, consciente de este problema, estableció un decálogo de buenas prácticas para la detección de noticias falsas. En España, la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) elaboró un decálogo con iniciativas destinadas a los más jóvenes con la intención de convertirles en "auténticos #FakeNewsHunters". Este organismo aconseja acudir a los medios para contrastar las informaciones y, en concreto, recurrir a Google News. Entre las aplicaciones de verificación propuestas se encuentran TinEye, para comprobar cuándo una imagen ha sido publicada; Izitru, que

comprueba si una imagen ha sido tratada con Photoshop y *Citizen Evidence Lab*, de Amnistía Internacional, para identificar vídeos falsos (Avilés Pozo, 2018).

Google España, en colaboración con la FAD, lanzó en 2019 el programa (In)fórmate con el objetivo de formar a 30.000 alumnos de 14 a 16 años en la detección de noticias falsas. Este programa consistía en una compilación de vídeos elaborados por expertos con consejos e información práctica sobre cómo encontrar los bulos y las informaciones falsas en un videojuego denominado Eraser. Se emplearon en total seis horas de clase, junto con la participación de los jóvenes en un concurso de contenidos con las categorías de expresión escrita, contenidos audiovisuales y redes sociales (Silió, 2019).

Una web en español importante en el ámbito educativo es Internet Segura for kids. En esta página el docente puede encontrar recursos muy útiles en forma de vídeos e infografías para que los alumnos desarrollen capacidades y competencias en la detección de noticias falsas. Otra página interesante es GitHub, que puede ser utilizada en las aulas tanto por el profesorado como por el propio alumnado. Si bien no se encuentra operativa de forma directa, el docente puede descargarse el código fuente de la plataforma y, con tan solo registrarse, ya podrá comenzar con una batería de noticias en las que tendrá que marcar posibles respuestas (Rojas, Fernández, Rodríguez y Guillén, 2018).

Otros organismos, como la Newtral Education de la web de *fact checking* Newtral, han organizado talleres en institutos y colegios para niños de entre 12 y 17 años, comenzando en el IES San Cristóbal (Madrid), en los que, a través de casos prácticos de verificación de información, se les dan claves para que sean capaces de detectar bulos en Internet antes de compartir la información y contribuir a viralizarla (Levanta la cabeza, 2019).

Un último ejemplo a nivel internacional son las recomendaciones de la *International Federation of Library Associations and Institutions*. Entre sus consejos destaca el buscar y juzgar la fuente, leer entre líneas más allá del titular, comprobar quién es el autor de la información y si hay referencias sobre él, verificar la fecha y, si se citan fuentes,

contrastar la información con nuestros propios prejuicios y, por último, consultar a los expertos (IFLA, 2017).

4. DISCUSIÓN

En nuestra cultura digital estamos siendo bombardeados con información en los diferentes dispositivos de los que disponemos. Entre tantos textos e imágenes, así como otros formatos en los que se manifiestan la información y la desinformación: ¿Cómo distinguir lo verdadero de lo falso? Es importante conocer los sesgos, la manipulación mediática, la necesidad de la implicación ciudadana en la política estatal y local, el deber de tomar un papel de investigación de los medios de comunicación, así como la importancia de una alfabetización digital para que la infodemia no nos afecte. La posverdad no es un fenómeno nuevo, pero sí está sucediendo de forma acelerada en nuestra sociedad. Se produce una gran cantidad de desinformación rápidamente gracias a la presencia de Internet y las redes sociales. La nueva forma de consultar información, con una multiplicación de emisores, hace que el problema de las *fake news* se haga especialmente visible entre los más jóvenes.

La etapa de la adolescencia está marcada por una búsqueda continua de la identidad. Durante esta etapa los adolescentes se preguntan quiénes son, qué quieren que los demás sepan de ellos, cómo pueden actuar para que los demás los validen, etc. Es decir, aprenden sobre ellos mismos y también de los demás. Las TIC se han convertido en el agente de socialización y transferencia cultural más importante para los millenials. Para los más jóvenes las redes sociales forman parte de sus vidas y suelen ocupar la mayoría de su tiempo libre. Las redes sociales aportan aspectos muy atrayentes para la comunidad adolescente: les ayuda a construir su identidad, les da autonomía con respecto de la unidad familiar, fortalece su sociabilidad y les ofrece visibilidad y popularidad, entre otras cosas. Además, constituyen para el adolescente un espacio donde ser visibles y donde hacer toda su vida pública. Con ello, cumplen con unos de los valores principales el de la popularidad y el de la pertenencia.

Varios informes apuntan a que los adolescentes son más vulnerables a ser engañados por noticias manipuladas, lo que implica que deberían recibir una educación específica sobre ello. Si bien el uso de la lengua en los medios de comunicación forma parte del currículum de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria y en el Bachillerato, poniendo el énfasis en una enseñanza de la asignatura desde un enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua, es evidente que esta formación debe basarse en lo que los alumnos experimentan en su quehacer cotidiano, esto es, en la relación que los estudiantes establecen con los medios de comunicación y en el modo en el que interactúan con ellos. Solo de este modo se cumplirá el objetivo de que la asignatura mantenga un enfoque comunicativo basado en el uso real de la lengua, puesto que los manuales de texto analizan el mensaje periodístico, pero se alejan de los usos reales que del mismo establecen los adolescentes.

Se debería llevar a cabo un análisis y transformación de los sistemas educativos, con equipos de expertos docentes y pedagogos que creen materiales y recursos para hacer frente a las nuevas necesidades sociales, que estos expertos tengan más peso en la toma de decisiones y, en definitiva, que éstas se dirijan a mejorar el bienestar social. A nivel educativo es muy necesario actuar trabajando desde metodologías que fomenten el debate en el aula, usando siempre razonamientos justificados, así como ofrecer herramientas al alumnado para saber identificar la información veraz.

5. CONCLUSIONES

Los nuevos medios están ganando influencia frente a los tradicionales en el público joven y el uso que dan de Internet a la hora de informarse es sustancialmente distinto al de sus mayores. Si bien los adolescentes sostienen que la televisión es un medio de referencia, son más susceptibles de encontrar información de casualidad a través de las redes sociales o de sus contactos en grupos de mensajería. Tanto Internet, en general, como las redes sociales, en particular, son una fuente de información con mayor peso para ellos que para los adultos y cada vez está ganando más importancia.

El aprendizaje virtual se adapta muy lentamente al mundo digital. La situación ha cambiado mucho en los últimos meses en cuanto a la aplicación de nuevas tecnologías en educación, contando no solo con el apoyo de los profesores, sino también de las instituciones educativas, el gobierno y las familias. Con la llegada de la pandemia la situación está dando un giro, si bien aún queda mucho por hacer tanto en la enseñanza de metodologías adaptadas como en el cambio de mentalidad de las generaciones mayores. Las generaciones más jóvenes empiezan a integrar las TIC y a tener la necesidad de aprender más sobre ello.

Además, la brecha digital ha disminuido en los países desarrollados, pero en aquellas sociedades en vía de desarrollo o empobrecidas el aprendizaje virtual ha supuesto un aumento de las desigualdades. No obstante, aunque siempre habrá personas o instituciones reacias a este mundo digital, el avance tecnológico es inevitable y esta brecha cada vez se verá más reducida. Las redes sociales, que tanto nos han unido durante la pandemia, siguen siendo un factor de exclusión, aumentando la brecha entre quienes tienen acceso a ellas y quienes no cuentan con los recursos para poder hacerlo, porque si no estás en la Red, no existes, y si no existes no eres participe de la sociedad digital, y por lo tanto, estás excluido.

Uno de los puntos clave para lograr transformar esta sociedad digital es distinguir qué saberes merecen la pena aprender y cuáles no, debemos prestar mayor atención al conocimiento que no tenemos (es decir, el que ignoramos) que el que poseemos. Las estrategias educativas en este sentido deben ir enfocadas a enseñar al alumnado a discriminar entre los saberes que necesita y los que no, también es necesario guiar a los estudiantes en el mundo de la ignorancia y de la incertidumbre, de manera que aprendan a manejarse en él, además de inculcar estrategias que nos permitan ampliar nuestro conocimiento pero siempre desde la creatividad, es decir, saliendo de los paradigmas típicos y habituales donde solo es posible acumular saberes ya conocidos y digeridos por otros.

6. REFERENCIAS

Aral, S., Roy, D. y Vosoughi, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146-1151. https://bit.ly/3DTagCv

Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. *Un enfoque cultural.* Pearson Educación. https://bit.ly/3ncDSox

Avilés Pozo, A. (2018, 7 de diciembre). Que no nos engañen: decálogo para hacernos cazadores de fake news. *Planeta Joven.* https://bit.ly/3kY00A5

Catalina-García, B., García-Jiménez, A. y Montes-Vozmediano, M. (2015). Jóvenes y consumo de noticias a través de Internet y los medios sociales. *Historia y Comunicación Social*, *20*(2), 601-619. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n2.51402

Cebrián Robles, D. (2019). Identificación de noticias falsas sobre ciencia y tecnología por estudiantes del grado de Primaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *55,* 23-36. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.02

Fernández García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva sociedad*, *269*, 66-77. https://bit.ly/2WTntKy

Gil-Quintana, J. y Fernández-Galiano Amorós, M. (2020). Publicaciones, interacciones, verdades y mentiras de adolescentes españoles en Instagram. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, *13*(1), 20-44. https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.20-44

Giones Valls, A. y Serrat Brustenga, M. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital*. BiD: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació, 24*, 1-15. https://bit.ly/3tklKtH

Iglesias Diz, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral, 2*(17), 88-93. https://bit.ly/2WVCYkS

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2017, 13 de marzo). *How to spot fake news*. https://bit.ly/3DUiM3Q

Jiménez, C. y Nicolás, C. (2016). *Lengua y Literatura 1. Bachillerato*. Código Bruño. Editorial Bruño.

Jiménez, C. y Nicolás, C. (2016). *Lengua y Literatura 2. Bachillerato*. Código Bruño. Editorial Bruño.

McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Ediciones Cátedra.

Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, *26,* 97-117. https://doi.org/10.35362/rie260980

Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web: Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Ediciones B.

Lago-Vázquez, D., Direito-Rebollal, S., Rodríguez-Vázquez, A. I. y López-García, X. (2016). El consumo millennial de información política en televisión y redes sociales. Análisis de la campaña Elecciones Generales en España 2015. *Revista Latina de Comunicación Social*, *71*, 1151-1169. https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1139

Levanta la cabeza (2019, 23 de octubre). *Sin verificar, no compartas*. https://bit.ly/3kXBHlO

Levoyer Escobar, N. A. y Maldonado Espinosa, A. (2019). *Construcción de una autoestima saludable durante la adolescencia en la era digital. Proyecto Integrador*. (Tesis Doctoral, Universidad San Francisco de Quito]. Repositorio Institucional USFQ. https://bit.ly/2WYbsUo

Office of the Director of National Intelligence (ODNI) (2017, 6 de enero). *Assessing Russian Activities and Intentions in Recent US Elections.* https://bit.ly/38IxYTt

Pauner Chulvi, C. (2018). Noticias falsas y libertad de expresión e información. El control de los contenidos informativos en la red. *Teoría y Realidad Constitucional*, *41*, 297-318. https://bit.ly/3yIgEIU

Pavía Martínez, A. (2019). *El problema: fake news. La solución: blockchain*. (Trabajo Final de Grado). Universitat Oberta de Catalunya. https://bit.ly/38GD0jv

Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, *21*, 11-22. https://bit.ly/3tkFehV

Prades, M. y Carbonell, X. (2016). Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram. *Communication Papers*, *9*(5), 27-36. https://bit.ly/2WXhl3X

Raymer, K. (2015). The effects of social media sites on self-esteem. Theses and Dissertations. 284.Rowan University. https://bit.ly/3n49tIQ

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, 37, 357 -378. https://bit.ly/3thjYcZ

Ruiz-Corbella, M. y De Juanas-Oliva, Á. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE. Estudios Sobre Educación, 25*, 95-113. https://bit.ly/3BQEDaR

Rojas, D., Fernández, P., Rodríguez, M., y Guillén, A. (2018). Plataforma de entrenamiento para detectar FakeNews en los Recursos Educativos como Internet. *Enseñanza y Aprendizaje de Ingeniería de Computadores*, *8*, 185-193. https://bit.ly/3kXkAR1

Silió, E. (2019, 5 de abril). *30.000 alumnos recibirán clases para detectar 'fake news'*. El País. https://bit.ly/3h70ymc

Stanford History Education Group (2017). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. https://stanford.io/3DTuc8j

Universidad Complutense de Madrid y Simple Lógica (2018). *I Estudio sobre el Impacto de las Fake News en España*. https://bit.ly/3n6Ssxz

FAKE NEWS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. IES EL PICARRAL

SONIA MUSLARES MIRANDA
JAVIER AYALA ORTEGA
MARÍA BLANCA DOMÍNGUEZ NONAY
IZIAR DE LA FUENTE ARAGÓN
IES El Picarral

1. INTRODUCCIÓN

Desde el IES El Picarral de Zaragoza, centro público pionero en la comunidad autónoma de Aragón por la aplicación de metodologías activas aplicadas de forma globalizada a través del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, durante el tercer trimestre para el nivel de 3º de la ESO ha lanzado el proyecto "Fake News".

Este tema se considera de especial relevancia a trabajar por nuestro alumnado, debido a la nueva era de la Posverdad que envuelve a la ciudadanía y al incremento del tiempo invertido en las tecnologías y en las redes sociales que realizan los jóvenes de la Generación Z o centennials condicionado por la situación post pandémica que ha limitado sus rutinas sociales y ha contribuído a aumentar su exposición al mundo virtual y con ello, a riesgos en el Ciberespacio como la infoxicación, Fake News y al gran impacto de la falacia que representan los influencers en sus vidas como oráculos y chamanes que condicionan la percepción de una realidad social distorsionada.

Desde el equipo docente se sostiene que este proyecto permite potenciar el pensamiento crítico en nuestro alumnado, dándoles herramientas para abordar el tratamiento de la desinformación que ofrecen los medios de comunicación, así como verificar y reflexionar sobre la repercusión del alcance que adquiere en la ciudadanía de la sociedad del siglo XXI.

FIGURA 1. *Cabecero de la página web del proyecto Fake News.*



Fuente: https://fakenewspicarral.weebly.com

2. EL IES EL PICARRAL Y SU PROYECTO EDUCATIVO

2.1. El Centro

Para entender la planificación, el desarrollo y la metodología del proyecto, es necesario realizar una presentación del centro, así como del trabajo por proyectos desarrollado en el mismo.

El IES El Picarral, ubicado en el barrio del mismo nombre en la ciudad de Zaragoza, comienza su andadura en el curso 2016-2017, y durante el curso 2021-2022 completará la enseñanza en todos los niveles educativos desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato. El centro es un centro de atención preferente al alumnado con trastornos del espectro autista (TEA), lo que hace que la inclusión y la convivencia sean dos aspectos esenciales del proyecto educativo.

El proyecto educativo del centro se apoya en tres pilares básicos: La inclusión, la participación de la comunidad educativa y las metodologías activas e innovadoras. Este último punto es, en el que el trabajo cooperativo y por proyectos cobra especial relevancia.

Mediante el trabajo cooperativo el alumnado del centro comprende la importancia de aprender juntos, entendiendo y atendiendo las condiciones personales, sociales y culturales de cada individuo. Este trabajo cooperativo es extensible al profesorado, ya que el trabajo de diseño de los proyectos globalizados hace imprescindible la colaboración y cooperación interdepartamental.

El aprendizaje basado en proyectos es considerado como la metodología más propicia para aplicar el aprendizaje cooperativo, así como se revela como imprescindible para un eficaz desarrollo de las competencias clave. Es un aprendizaje que potencia la iniciativa, la responsabilidad, la autonomía y la creatividad del alumnado.

El IES El Picarral es pionero, así mismo, en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que el alumnado del centro trabaja sin el apoyo de los libros de texto (ni físicos ni digitales), mediante el uso de tablets y usando las aplicaciones educativas del entorno Google, de Internet y de aplicaciones de dispositivos móviles.

Convergiendo este perfil educativo con el producto final de las "Fake News", el periodico digital, se unen los conceptos del aprendizaje cooperativo y el uso de dispositivos móviles donde la Red permite por su arquitectura básica incluir "*contratos sociales cooperativos. Internet no es sólo el resultado final*" donde se comparten las noticias que a posteriori se hacen virales, sino que su uso responsable "f*acilita nuevos modos de organizar la acción colectiva a través de las tecnologías de la comunicación*" (Rheingold, 2004:74)

2.2. La Metodología de los proyectos globalizados

En el IES El Picarral, durante tres semanas al trimestre se pone en marcha un proyecto que afecta a todas las materias del nivel educativo (de 1º a 3 de la ESO). Las características principales de los proyectos son las siguientes:

- Globalizado: se trata de un proyecto en el que participan todo el alumnado, profesorado y todas o casi todas las materias del centro.

– Redefinición del rol de profesorado, que pasa de ser docente especialista a docente de proyecto, guiando y acompañando al alumnado en las actividades del proyecto independientemente de que los contenidos correspondan o no a su especialidad.

– Metodología ABP y Aprendizaje cooperativo: el trabajo en las distintas tareas del proyecto se realiza por equipos en los que cada integrante desempeña una serie de funciones (roles) e intentando favorecer la interacción e interdependencia entre los distintos miembros del equipo. El alumnado pasa por diferentes roles a lo largo de los retos didácticos que va realizando.

– Inclusivo: todos los alumnos y alumnas del centro participan juntos en las actividades del proyecto y forman parte de los equipos de trabajo. Esto incluye tanto al alumnado TEA, como al alumnado ACNEE, de PAI y PMAR y de los programas bilingües de Francés e Inglés.

– Para favorecer la inclusión y afrontar los distintos problemas interpersonales que inevitablemente surgen durante el proyecto se programan además numerosas actividades de gestión emocional y de conflictos.

– Deslocalización del aprendizaje: es normal que el alumnado se mueva por diferentes espacios del centro para realizar las actividades y tareas (pasillos, aulas de música e informática, salón de actos, zonas de recreo).

– Uso generalizado de TIC: la mayor parte de las actividades del proyecto se desarrollan mediante el uso de tablets y dispositivos electrónicos y un buen número de los productos finales entregados por los equipos de trabajo se realizan en formato digital (vídeos, presentaciones, folletos, mapas conceptuales, mapas convencionales, etc).

El proyecto “Fake news” se enmarca en estas características generales y está destinado al alumnado de 3º de ESO, desarrollándose durante el último trimestre del curso. En este nivel el alumnado del centro es totalmente consciente de la metodología del trabajo en proyectos, así

como del funcionamiento del trabajo cooperativo, ya que desde 1º de ESO la dinámica de trabajo del centro va encaminada a que el alumnado adquiera cada vez más los conocimientos, capacidades y autonomía necesarios para el trabajo cooperativo en proyectos. A continuación, veremos en qué consiste este proyecto, cómo ha sido su planificación y desarrollo y las conclusiones que este nos ha dejado.

3. FAKE NEWS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA PREPARACIÓN

Los especiales condicionantes de un curso escolar, como el pasado, caracterizado por las circunstancias impuestas por la pandemia, marcan la realización de este proyecto desde su mismo origen. Como ya se ha explicado con anterioridad, el trabajo por proyectos globalizados se realiza cada trimestre, durante tres semanas de 1º a 3º de ESO. El proyecto al que hacemos referencia, a realizar el último trimestre del curso académico, debería haber sido trabajado durante tres semanas. Sin embargo, la distribución del calendario escolar y la educación semipresencial del primer trimestre condicionaron la práctica docente, y se creyó conveniente la realización de este proyecto durante tan sólo dos semanas.

Este proyecto es de nueva creación, ya que la temática, como se ha explicado con anterioridad, se considera adecuada a las circunstancias y vivencias de alumnado y profesorado, lo que obliga a una planificación completa del mismo, tanto por temática, como por calendario.

Debido a que la realización de proyectos educativos globalizados conlleva la coordinación de las distintas materias, y a que la administración no considera oportuna una liberación de parte de carga lectiva para este cometido, desde el IES El Picarral se ha establecido la existencia de un grupo de trabajo, incluido en el Plan de Formación en Centros, que se ocupe del diseño de este tipo de proyectos. Este grupo de trabajo durante el curso 2020-2021 consistió en reuniones telemáticas por las tardes en horario de 16:00 a 19:00 horas.

Estas reuniones de trabajo se extienden a lo largo de todo el curso y la estructura de las mismas es similar; En primer lugar, todos los componentes del grupo de trabajo, independientemente del nivel, se reúnen

juntos durante aproximadamente media hora para establecer criterios generales, cuestiones de horarios… y posteriormente el profesorado se divide en comisiones por niveles educativos. Estas comisiones cuentan con una coordinadora de proyectos que dirige la reunión y en ella se van desarrollando las líneas generales del proyecto; temporalización, retos didácticos y su secuenciación, producto final… Establecidas estas líneas generales, y puestas en común y consensuadas en la CCP, cada departamento trabaja en las tareas y actividades que constituyen el reto didáctico correspondiente que se deberán ir completando y que se recogerán en una tabla resumen que permita la comprensión de un vistazo de las líneas de trabajo generales exigidas en cada materia o reto.

4. OBJETIVOS

Como primer año de vida en el IES El Picarral, este proyecto tiene el objetivo principal de tener un carácter introductorio para todo el mundo.

Ya hemos comentado que se parte de una reunión de equipos de trabajo específica para el nivel con un representante de cada materia donde se incuban las ideas y se forja la ruta a seguir hasta llegar al producto final. Para ello, el planteamiento del punto de partida es imprescindible y se establecen cuatro objetivos específicos a desarrollar a través del proyecto Fake News:

- Conocer de forma introductoria el mundo de la desinformación a través de las Fake News y sus diversas tipologías.
- Identificar en función de los criterios de detección, fact-checking de Fake News, información no veraz en los medios de comunicación y en las redes sociales.
- Fomentar el pensamiento crítico del alumnado razonando sobre el contenido de las Fake News dando argumentos fundamentados que muestren su fiabilidad y credibilidad.
- Diseñar un período digital cooperativo sobre las Fake News donde se alternan artículos verídicos y fundamentados con otros de contenido falso incluyendo una sección de emisión de radio en directo.

5. EL DESARROLLO. TAREAS DE MATERIA Y PRODUCTO FINAL

De forma general cada equipo, compuesto por cuatro miembros con unos roles definidos (timonel-organizador, corresponsal-portavoz, interventor-secretario y aduanero- administrador) accede a la página web sobre el proyecto desde la propia web del centro y según su horario navega por el menú hasta llegar al reto didáctico correspondiente. En el caso del proyecto "Fake news", estos retos corresponden a secciones clásicas de prensa escrita; así Política se corresponde a Geografía, Mundo motor a Tecnología, el Suplemento es Lengua castellana y literatura, …

Una vez en la tarea o reto correspondiente, el alumnado se encuentra con una tabla de contenido en la cual se explican las tareas a realizar, el número de sesiones, qué y cómo se ha de realizar y entregar dicha tarea, el material necesario, si se trata de un reto grupal o individual y cómo se va a evaluar. Estas tablas ayudan al profesorado del centro a entender el trabajo de sus compañeros docentes, así como les orienta en el punto en que se encuentran los equipos de trabajo y les permite seguir el trabajo de cada clase.

FIGURA 2. TABLA *resumen del reto de Biología y Geología del proyecto "Fake News".*

3º E.S.O. - DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

ACTIVIDAD	¿QUÉ HAY QUE HACER?	¿QUÉ HAY QUE ENTREGAR? ¿DÓNDE?	INDIVIDUAL/EQUIPO	LUGAR Y MATERIALES NECESARIOS	MÁXIMA PUNTUACIÓN A OBTENER (SOBRE 10)	CRITERIO DE EVALUACIÓN
1	ACTIVIDAD 1: Completar un formulario de Google individual para identificar en varias noticias cuáles de ellas son falsas y qué emociones tratan de provocarnos.	Formulario Google	INDIVIDUAL	LAS TAREAS SE REALIZAN EN EL AULA Y NO REQUIEREN OTRO MATERIAL QUE LA TABLET	1 PUNTO	Formulario realizado correctamente y a tiempo, incluyendo respuestas razonadas y argumentadas.
2	ACTIVIDAD 2: Leer un texto o ver un vídeo sobre la gestión neuroendocrina de las emociones (según el rol de cada miembro del equipo) y realizar un pequeño mapa mental/conceptual sobre su contenido.	Mapa mental/conceptual individual. Se entrega a través de Classroom.	MAPA INDIVIDUAL PERO CON AYUDA Y COORDINACIÓN CON EL EQUIPO (HAY CONTENIDOS QUE SE SOLAPAN)		3 PUNTOS	Rúbrica de evaluación.
3	ACTIVIDAD 3: Unir la información de los mapas conceptuales/mentales de cada miembro del equipo en una INFOGRAFÍA de equipo sobre cómo nuestros sistemas nervioso y endocrino trabajan de forma coordinada y cómo gestionan las emociones.	Infografía de equipo terminada	EN EQUIPO		5 PUNTOS	Rúbrica de evaluación. La puntuación por la infografía sólo la puede obtener el alumnado que entregó en plazo su mapa individual (actividad 2).
	EVALUACIÓN COOPERATIVA: Hojas de registro, observaciones de aula y formularios finales de evaluación del proyecto		INDIVIDUAL/EN EQUIPO		5 PUNTOS	Las hojas de registro están correctamente completadas y firmadas. la planificación de sesiones es completa y ajustada. El profesorado observa implicación y esfuerzo. Se completan en plazo y correctamente los boletines cooperativos de final de proyecto.

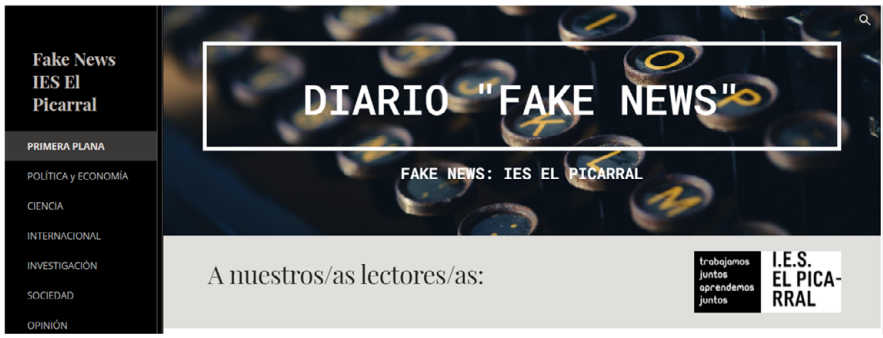
Fuente: https://fakenewspicarral.weebly.com

Los equipos de trabajo van realizando el trabajo de forma autónoma, resolviendo los retos de forma pautada y completando gradualmente las tareas exigidas por cada materia, para finalmente trabajar en la consecución del producto final.

¿Qué se ha trabajado en este proyecto? Algunas de las tareas realizadas por el alumnado han tenido como objetivo entender cómo se crean noticias falsas partiendo de datos reales, así en Geografía debían identificar cómo se manipula a la opinión pública mediante una utilización sesgada de los gráficos y las infografías. En Educación para la ciudadanía, debían leer una noticia proporcionada por una web de noticias y reflexionar sobre la misma, para acto seguido, contrastar la información con páginas especializadas en desenmascarar bulos. En Música debían trabajar en la realización de un programa de radio en directo, para ello debían trabajar paso a paso en el diseño del mismo. En este programa debían introducir bulos y comprobar el efecto de los mismos en sus compañeros. En Biología y Geología se trabajaban las *fake news* desde el punto de vista del funcionamiento cerebral y la manipulación de las emociones y en lengua y literatura el alumnado debía crear un suplemento cultural sobre la literatura del barroco español en la que intercalar noticias reales de la época con bulos informativos.

Al final del proyecto se realizó un periódico digital que recogía todos los trabajos. Este periódico se realizó en site y permitió al alumnado exponer lo aprendido durante las dos semanas de proyecto, y dar a conocer lo trabajado, ya que este periódico digital se insertó en la página web del centro haciéndose accesible a toda la comunidad educativa.

FIGURA 3. *Periódico digital resultado de la investigación y de la creación de contenidos de los equipos de trabajo de 3º ESO. Realizado mediante Google Sites.*



Fuente: https://bit.ly/3zZ5j8w

5.1. Charla motivacional

Para dar comienzo al proyecto se organizó una charla inicial virtual para todo el alumnado de 3º de la ESO a través de Meet a cargo del Doctor David García Marín, profesor en el Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y experto entre otras áreas de la desinformación y el fact-checking, el periodismo transmedia y la educación mediática formando parte de Cátedra Jean Monnet de la Unión Europea sobre desinformación y Fake News.

FIGURA 4. *Momento de la charla motivacional con David García Marín.*



Fuente: Vídeo del Meet: https://bit.ly/3yLNwQU

Desde el IES El Picarral se considera de gran relevancia este momento de toma de contacto inicial por parte del alumnado con el tema sobre el que se va a trabajar y desarrollar el proyecto y pretende que inspire a los jóvenes antes del proyecto. Tener delante de ellos un profesional experto en el tema y mostrar algunos de los aspectos más relevantes de los contenidos digitales con los que conviven en su realidad más inmediata de forma diaria, les hace tomar conciencia de que el proyecto sobre el que van a trabajar está conectado con ellos en primera persona, con su mundo y por tanto su interés vital. Por otra, como se apunta, tener un experto que les muestra de forma sintética y amena con ejemplos claros los conceptos básicos sobre los diferentes tipos de desinformación también les permite observar su oratoria periodística, su experiencia, no sólo en el ámbito académico sino también en el campo de los medios de comunicación, algo por lo que parte del alumnado muestra inclinación entre sus opciones profesionales en su futuro y por último, la invitación de David a los jóvenes a cuestionar cualquier tipo de contenido si no hay una fuente clara como referencia frente al fenómeno de la "viralidad" en las redes sociales en concreto y en general en Internet. Los distintos medios de comunicación buscan distintos objetivos ya sean de reflexión, transmisión o simplemente impacto en la audiencia y actualmente no sólo es válida una noticia en sí, sino una noticia sin fundamento lo que se puede llegar a propagar, lo importante es que la noticia posea un gran impacto en sus ciudadanos receptores.

Tras la charla se exporta en vídeo al canal corporativo del instituto en Youtube y se comparte a su vez en la página Web del proyecto para facilitar su accesibilidad a toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado y familias. Además, se obtuvo el feedback del profesorado que estuvo presente con el alumnado durante la charla para realizar una primera valoración del impacto en el alumnado:

> "Lo primero felicitarte por la ponencia, la verdad es que ha sido súper interesante y creo que ha sido una muy buena manera de empezar este proyecto. Además, los chavales han estado super atentos, ¡les ha gustado un montón! Bien, se me ocurre que la presentación que ha utilizado quizá sería una muy buena fuente para los chicos. Si pudieran tenerla y poder consultarla en cualquier momento" (Ana Ladrero)

"A mí me ha parecido súper interesante. Pienso que a los alumnos les ha tenido que hacer reflexionar sobre cada situación que ha comentado David. Espero que ello les permita de ahora en adelante ser más críticos con la cantidad de información que reciben a diario, sepan filtrar y no se dejen manipular. David me ha parecido un gran profesional y muy buen orador" (Marta Roldán)

"Hola Sonia, a mí me ha gustado mucho. Muy clara y concisa. Muy didáctica con muchos ejemplos. Muy bien explicados. Lástima que haya llegado el recreo, el final nos ha costado escucharlo" (Marisa Casino)

"Me ha parecido muy interesante y completo como punto de partida del proyecto. He tenido alumnos que han estado muy atentos a todo lo que comentaba, aunque algún otro estaba en babia" (Paulina Löpez)

"En general David, no sólo nos has aproximado al tema de la desinformación y de las Fake News con variados ejemplos y bien comentados. En el análisis de cada uno de ellos has puesto a prueba el pensamiento crítico de nuestro alumnado del que has captado toda su atención por cómo transmites tu conocimiento de una manera directa, sencilla, concisa y amena. Tu manera de comunicarte a ellos ha sido un recorrido por la taxonomía de bloom express hasta llegar a una pequeña evaluación, como comentaste, una manera de monitorizar su comprensión de la charla a través de un pequeño test con Wooclap. Enhorabuena, "nos encantaría saber más", ha sido realmente motivador para todos. (Sonia Muslares)".

5.2. Retos didácticos del proyecto "Fake News"

Llegados a este punto pasaremos a revisar alguno de los retos que las distintas materias fueron trabajando y que constituyen la columna vertebral del proyecto. Como se ha mencionado anteriormente, las asignaturas adoptaron el nombre de secciones de un periódico. Así la sección *Investigación* se correspondía con la asignatura de Inglés, *Política y economía* con Geografía, *Ciencia* con Biología y con Física y Química y finalmente el *Suplemento* se correspondía con Lengua y Literatura.

5.2.1. Investigación

En *Investigación* (Inglés), tanto en grupos bilingües como no bilingües, se intentó que el alumnado trabajase en la comprensión del fenómeno de las *fake news*. De esta forma y durante las 6 sesiones

correspondientes a este reto, se fueron desarrollando una serie de tareas que trabajaban este fenómeno. Las tareas diseñadas se dividieron en 3 grupos diferenciados:

- Una introducción en la que se debía ver un vídeo y leer un texto y contestar las preguntas que se planteaban, esta tarea era grupal y exigía la utilización de cascos o auriculares y la tablet. El vídeo y el texto trabajaban claves de identificación de las fake news, su definición y ejemplos de las mismas.

- Las tareas 1,2 y 3, combinan varias actividades durante 3 sesiones, con documentos google, vídeos y edpuzzle que se publican en el classroom de clase y cuya realización es individual. Sin este trabajo individual en el que se trabaja con mayor profundidad el conocimiento sobre las fake news, el resultado del trabajo final, en este caso grupal, se encontraría bastante comprometido.

- La tarea final, que tiene una duración de dos sesiones, resume el sentido final del trabajo, ya que el alumnado debe poner en práctica los conocimientos sobre las fake news adquiridos, para intentar crear un rumor o bulo y detectar el impacto que ha tenido en redes sociales. Este reto es grupal, trabajándose los contenidos de la materia ya practicados anteriormente y que junto al tema del proyecto, constituyen la justificación del trabajo.

La evaluación del trabajo se recoge en una columna de la tabla resumen del proyecto, que cada grupo puede ver al planificar la tarea y que entre otros criterios atiende al buen uso de la gramática y el vocabulario, la coherencia tanto oral como escrita y la adquisición de competencias clave como el aprender a aprender, la social y cívica y la digital entre otras.

5.2.2. Política y economía

La sección *Política y economía* (Geografía) se centraba en analizar las estrategias de manipulación basadas en la utilización de gráficas e infografías. Gráficas e infografías son herramientas utilizadas

frecuentemente en el análisis de datos geográficos (sobre todo de geografía humana) y entran dentro de los contenidos trabajados en tercero, donde el alumnado debe ser capaz de extraer información de este tipo de herramientas, así como realizar comentarios de las mismas. Este trabajo se realizó durante cinco sesiones, y contó con la realización de dos actividades, una individual durante 1,5 sesiones y un valor del 30% de la nota de proyecto, y una grupal de 3,5 sesiones y un valor del 70% de la nota final del mismo.

Para la realización del proyecto se proporcionaba al alumnado información teórica sobre diferentes tipos de manipulación aplicadas a gráficos e infografías. Esta información se presentó mediante un documento en pdf, donde se hacía un breve recorrido teórico con ejemplos prácticos y también mediante un periódico digital, donde además se utilizaba lenguaje periodístico y se proporcionaba información sobre el comentario de gráficas. Tanto uno como otro eran necesarios para la realización del reto, ya que las actividades requerían tanto la identificación de la manipulación mediante estas herramientas, como el análisis y la redacción de información real a través de la corrección de gráficas e infografías falseadas.

FIGURA 5. *Información proporcionada al alumnado para la realización del reto de Geografía. Ejemplo práctico de maquetación y uso del lenguaje periodístico.*



Fuente: Javier Ayala Ortega

- La tarea final, que tiene una duración de dos sesiones, resume el sentido final del trabajo, ya que el alumnado debe poner en práctica los conocimientos sobre las fake news adquiridos, para intentar crear un rumor o bulo y detectar el impacto que ha tenido en redes sociales. Este reto es grupal, trabajándose los contenidos de la materia ya practicados anteriormente y que junto al tema del proyecto, constituyen la justificación del trabajo.
- La primera actividad, de carácter individual, debía realizarse en formato digital, requiriendo la lectura de la teoría proporcionada. Se debía entregar en el classroom de clase, donde se habilitó un tema para el proyecto, y en la tarea se podía observar la rúbrica para su corrección.
- La segunda actividad, ya de carácter grupal y cooperativo necesitaba de la puesta en común del trabajo anterior para la selección de una de las gráficas analizadas. Esta gráfica debería llevar a la redacción de una noticia en la que destacar el engaño, para después corregirla y redactarla de forma veraz. Del mismo modo que la tarea anterior, la entrega y la rúbrica debían realizase en el classroom de clase, donde además se podía observar un ejemplo de la misma.

5.2.3. Ciencia

La sección de Ciencia comprendía las asignaturas de Biología y la de Física y Química. En Biología se presentaban dos pestañas, una para grupos bilingües y otra para no bilingües. El sentido de ambos trabajos era el mismo, identificar los mecanismos por los que el cerebro puede ser manipulado y engañado, haciendo hincapié en los resortes emocionales y las reacciones instintivas que en ocasiones determinan nuestras respuestas.

El número de sesiones con el que contaba la asignatura era de cuatro en las que se combinaban tantas actividades individuales con actividades grupales y mixtas. La entrega de las mismas se realizó a través del classroom de clase y la evaluación estaba detallada en la tabla de planificación de principio de proyecto.

– La actividad 1 tenía como objeto identificar la capacidad de cada estudiante para determinar si una serie de noticias son falsas y qué emociones nos evocan. Esta tarea se realiza de forma individual en un formulario google.

– Las actividades 2 y 3, van ligadas y tienen una parte individual y otra grupal debiendo realizar un mapa mental y una infografía en formatos digitales. En estas actividades se trabaja en la comprensión de las emociones, así como se estudia el sistema nervioso y endocrino y su relación con el contenido de las emociones.

– La última actividad, de carácter cooperativo, se corresponde a una evaluación del funcionamiento del grupo y sus componentes y tienen en cuenta las hojas de registro que deben realizarse para planificar las sesiones de cada grupo y la realización de los formularios finales de evaluación.

La sección de Ciencia también contaba con Física y Química. Desarrollada a lo largo de 4 sesiones, se centra en la facilidad de generar imágenes o efectos especiales de impacto que acaben causando confusión o engaño al apoyar noticias o rumores. Combinando sesiones de laboratorio con el uso de tablets, el alumnado debe entender que la existencia de imágenes no implica que los acontecimientos sean reales.

– En primer lugar, y durante una sesión los diferentes grupos deben inventar un fenómeno ficticio de carácter científico y grabar un vídeo, de esta forma el alumnado comprueba el efecto que la utilización del lenguaje científico tiene en la difusión de bulos debido a la veracidad de la que reviste a esos bulos.

– Las dos sesiones siguientes combinan el trabajo individual y el grupal, así como la práctica de laboratorio con el análisis de esa experimentación. Los diferentes grupos experimentaron con efectos especiales básicos que se utilizan en el mundo del cine, y que pueden servir para apoyar “noticias” falsas.

Posteriormente y de forma individual el alumnado respondió a un cuestionario individual sobre la práctica.

– Como aportación al producto final y mediante un trabajo en equipo, cada grupo deberá escribir un artículo para el periódico digital sobre la evolución de los efectos especiales en la historia del cine.

La evaluación de cada actividad se recoge en una rúbrica que aparece en el classroom de clase.

5.2.4. Suplemento

El suplemento correspondía a Lengua castellana y Literatura el contenido curricular con el que trabajaron fué el relacionado con la literatura barroca. A lo largo de siete sesiones donde se contextualiza social y culturalmente la España del Barroco, se escribió una noticia real y una noticia falsa combinado imágenes y vídeos sobre la época estudiada.

El reto está diseñado siguiendo una presentación en la que se accede a toda la información necesaria para la realización del reto, desde la temporalización hasta la evaluación, y se proporcionan las herramientas a utilizar para la superación del mismo.

– Las cinco primeras sesiones, dos de la actividad uno y tres de la actividad dos, son preparatorias. Los grupos deben acceder a la información, tanto audiovisual como textual, para la realización de la misma. Posteriormente deben realizar los borradores de las informaciones y buscar imágenes y vídeos que las apoyen. Estas dos tareas no tienen que realizar entrega ninguna, ya que se traducirán en la actividad final.

– Esta última actividad consta de dos sesiones: revelar el trabajo realizado previamente completando las secciones a realizar una introducción e incorporar una portada. Esta sección se realizó en las plantillas proporcionadas por el departamento en formato digital.

FIGURA 6. *Ejemplo de la Gaceta Barroca con la plantilla proporcionada por el Departamento de Lengua y Literatura.*



Fuente: Departamento de Lengua del IES El Picarral

La evaluación se realizó mediante una rúbrica que se proporcionó en la descripción del reto.

FIGURA 7. *Rúbrica que proporcionó el Departamento de Lengua para la evaluación del Suplemento.*

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS NOTICIAS

Ítem de evaluación		3	2	1	0	Ponderación
CONTENIDO						
Contextualización en la época		La noticia está perfectamente contextualizada en la época del Barroco		La noticia no está contextualizada en la época del Barroco	No entregado	20%
Adecuación a la sección encomendada		La noticia se adecua a la sección que le ha correspondido al equipo		La noticia no se adecua a la sección que le ha correspondido al equipo	No entregado	20%
En caso de	Fake new	Cumple perfectamente con las partes de la noticia y con las características propias de las fake news.	Cumple parcialmente con las características	No cumple con las partes de la noticia ni presenta la información como lo haría una FN.	No entregado	20%
	Noticia real	Cumple perfectamente con las partes, formato y contenido de la noticia.	Cumple parcialmente con las características	No cumple con las partes de la noticia ni responde a las 6w.	No entregado	20%
FORMATO						
Coherencia		El texto es coherente y está perfectamente cohesionado.	El texto está parcialmente cohesionado o no presenta coherencia interna	El texto no es coherente y no está cohesionado.	No entregado	20%
Corrección ortográfica		El texto presentado no tiene faltas ortográficas ni de estilo	El texto presenta hasta 4 faltas de ortografía y/o estilo	El texto tiene más de 5 faltas de ortografía y/o estilo	No entregado	20%

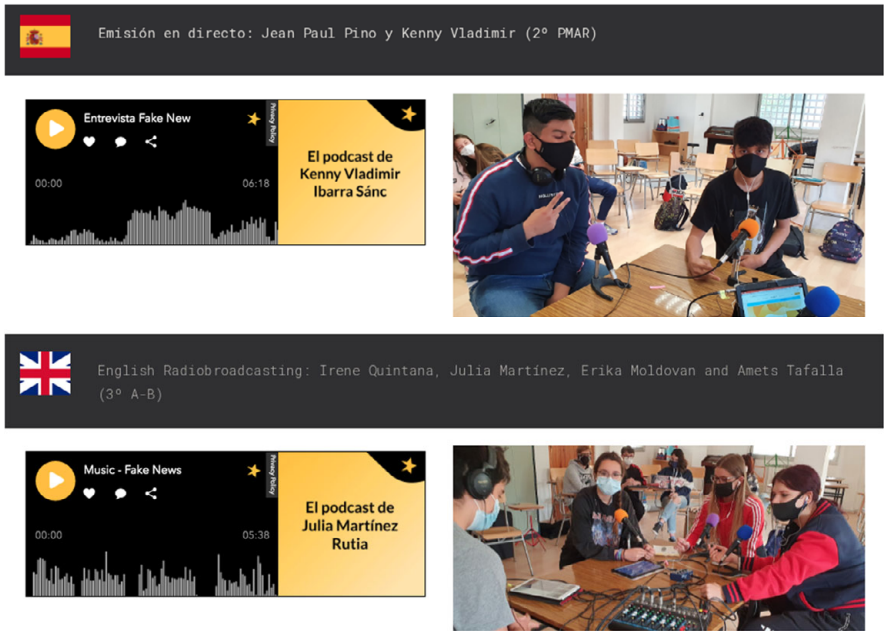
Fuente: Departamento de Lengua del IES El Picarral

5.2.4. En directo

La sección de radio de las “Fake News” incluía una emisión en directo sobre un proyecto de innovación “Una Canción para tí” que se trabajó en la materia de forma interdisciplinar junto con otras materias lingüísticas.

Del equipo de periodistas tres eran radiolocutores y uno el productor de sonido. Todo se desarrolló en la plataforma Spreaker. Lo primero que prepararon fue el diseño y estructura de su programa a través de una escaleta y ensayo previo.

FIGURA 8. *Rúbrica que elaboró el Departamento de Música para la sección de "en directo".*



Fuente: IES El Picarral

A lo largo de la retransmisión los alumnos incluían una "Fake News" que debía ser detectada por sus otros compañeros, oyentes en directo del programa. Al final de cada programa se exponían aquella o aquellas "Fake News" y la reflexión de su contenido, posible repercusión viral e impacto. Realizarlo entre sus iguales permitió entender el reto de una manera lúdica y divertida que además ponía a prueba sus habilidades como oradores, en español, inglés y francés. Los nervios antes del programa estaban a flor de piel, pero la expectación y grado de atención fue máxima.

La forma de evaluar del proyecto fue clara desde el inicio y su resultado final expuesto a través de Los podcasts grabados y compartidos en la plataforma Spreaker para que cualquier persona pudiera acceder a su contenido si no podía conectarse en directo a las distintas emisiones.

FIGURA 9. *Rúbrica que elaboró el Departamento de Música para la sección de "en directo".*



Fuente: Departamento de Música https://bit.ly/3DPbWwG

6. EVALUACIÓN

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los retos (recordemos que cada materia tiene un reto donde se articula la direccionalidad del trabajo hasta llegar al producto final), en este caso, de cada sección del periódico, cada departamento expone una serie de rúbricas donde el alumnado visualiza fundamentalmente qué es lo que tienen que conseguir y cómo va a ser evaluado. Por tanto, esta es una manera de evaluar el día a día del alumnado a nivel curricular donde además se incluye la valoración de sus hojas de registro. Las hojas de registro dejan constancia de cada uno de los roles de los miembros de cada equipo, cada uno con su función y la planificación que realizan, así como si los objetivos a alcanzar en cada sesión se consiguen o no.

FIGURA 10. *Hoja de registro que utilizan los distintos equipos para realizar la planificación de cada sesión.*

I.E.S. EL PICARRAL

HOJA DE REGISTRO DEL PROYECTO: _____

MATERIA: _____ FECHA COMIENZO: ____/____/_____(/ /2021)

NOMBRE DEL EQUIPO: _____ CLASE: _____

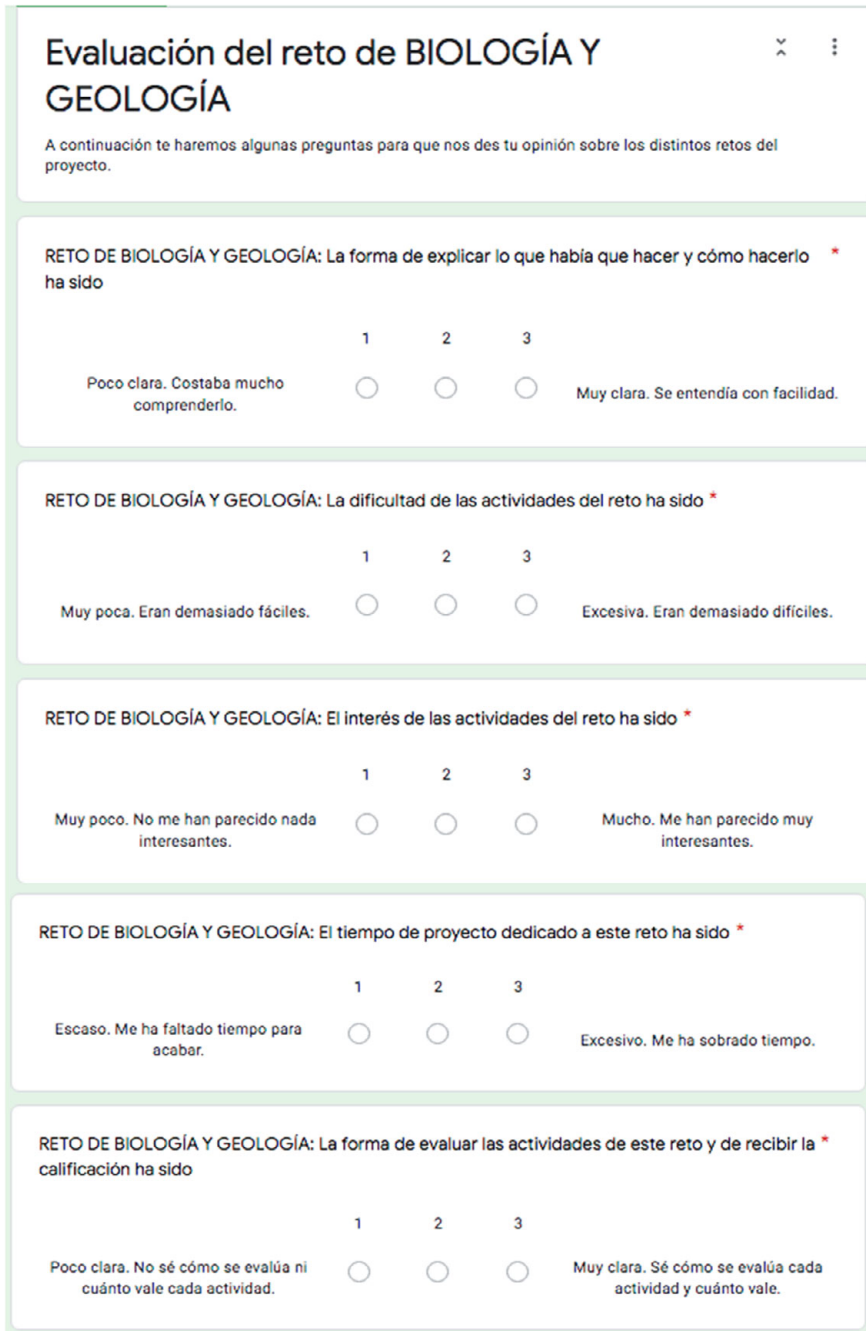
PLANIFICACIÓN del trabajo:

Fecha	Hora (1º-6º)	TAREAS CONCRETAS	TIMONEL	ADUANERO/A	CORRESPONSAL	INTERVENTOR/A	FIRMA/ OBSERVACIONES
1ª sesión			Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	
2ª sesión			Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	
3ª sesión			Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	Tarea: Termina: SI - NO	
4ª sesión			Tarea:	Tarea:	Tarea:	Tarea:	

Fuente: IES El Picarral

Una vez llegado al producto final, el periódico digital de "Fake News" el alumnado dedica una sesión a realizar su autoevaluación personal y también del propio proyecto, así como aspectos relacionados con su temática, duración, grado de interés, puntos fuertes y débiles que han observado en el proyecto. El equipo de coordinadoras y el equipo directivo hacen un balance final.

FIGURA 11. *Muestra del cuestionario final de autoevaluación del alumnado en relación con uno de los retos de Biología y Geología, sección Ciencia en el periódico.*



Evaluación del reto de BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

A continuación te haremos algunas preguntas para que nos des tu opinión sobre los distintos retos del proyecto.

RETO DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA: La forma de explicar lo que había que hacer y cómo hacerlo ha sido *

	1	2	3	
Poco clara. Costaba mucho comprenderlo.	○	○	○	Muy clara. Se entendía con facilidad.

RETO DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA: La dificultad de las actividades del reto ha sido *

	1	2	3	
Muy poca. Eran demasiado fáciles.	○	○	○	Excesiva. Eran demasiado difíciles.

RETO DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA: El interés de las actividades del reto ha sido *

	1	2	3	
Muy poco. No me han parecido nada interesantes.	○	○	○	Mucho. Me han parecido muy interesantes.

RETO DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA: El tiempo de proyecto dedicado a este reto ha sido *

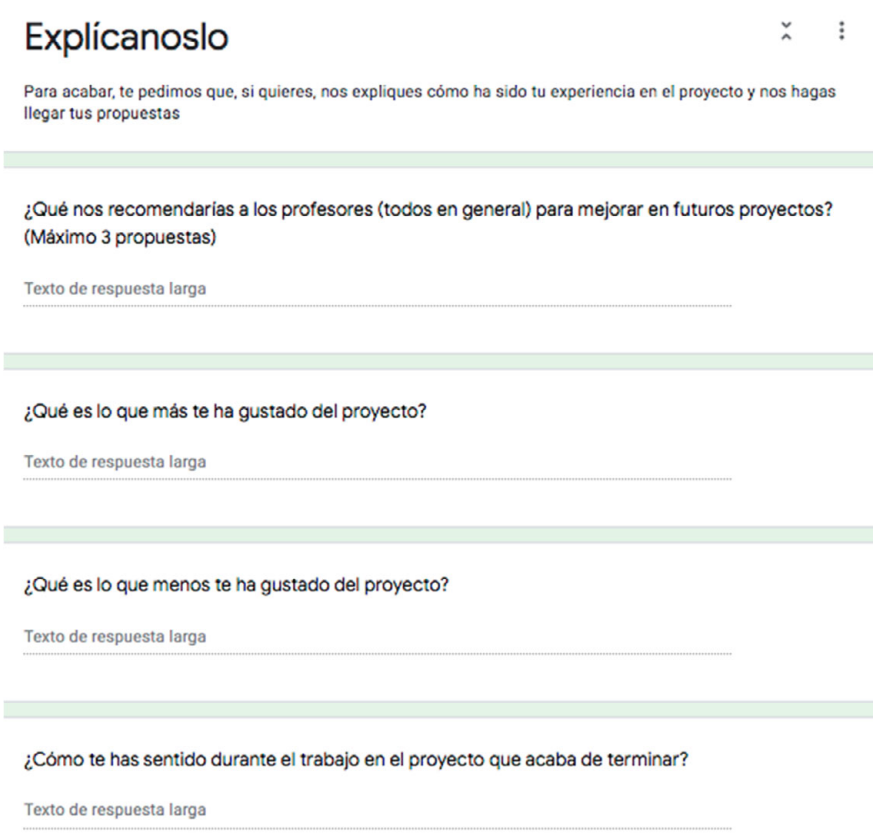
	1	2	3	
Escaso. Me ha faltado tiempo para acabar.	○	○	○	Excesivo. Me ha sobrado tiempo.

RETO DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA: La forma de evaluar las actividades de este reto y de recibir la calificación ha sido *

	1	2	3	
Poco clara. No sé cómo se evalúa ni cuánto vale cada actividad.	○	○	○	Muy clara. Sé cómo se evalúa cada actividad y cuánto vale.

Fuente: IES El Picarral

FIGURA 12. *Muestra del cuestionario final de autoevaluación del alumnado. Sección final para valorar sus aportaciones de forma abierta sobre el proyecto.*



Fuente: IES El Picarral

7. CONCLUSIONES

El proyecto "Fake News" constituye un modelo de trabajo a desarrollar en el alumnado de Educación Secundaria realmente motivador donde se le da accesibilidad para estar en contacto con situaciones reales de su vida cotidiana y contribuye a desarrollar el pensamiento crítico del alumnado identificando y detectando información falsa en la Red. Por otra parte, también nos dejaría dejar constancia de la dificultad de innovar en la educación pública a coste cero genera dificultades como invertir en horas extralectivas el trabajo de generación de contenidos

digitales, reuniones y coordinación, falta de recursos materiales y humanos que en mayor parte se suple por la buena voluntad y formación externa del profesorado. Por lo demás estamos satisfecho con el grado medio y alto en otros casos de los cuatro objetivos iniciales propuestos que a partir de ahora constituirán conocimiento y destrezas para afrontar la desinformación con los medios de comunicación del s. XXI.

***FIGURA** 13. Alumnado trabajando de forma cooperativa*



Fuente: IES El Picarral

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente el trabajo realizado por todo el equipo docente del IES El Picarral que se implicó en la creación y desarrollo de este proyecto. También al alumnado que al trabajar en equipo con sus amistades y en un espacio social compartido que había sido mermado por la pandemia lo tomó como algo realmente motivador y emocionante. De hecho, la valoración positiva de muchos de ellos era la oportunidad de poder haber trabajado juntos y elaborar un periódico digital conjunto entre todos.

También a David García Marin, por su colaboración en la charla motivacional y su confianza en este proyecto para darle difusión, algo que es realmente motivador para toda la Comunidad Educativa.

7.REFERENCIAS

Rheingold, H. (2004) Multitudes inteligentes. La próxima revolución social, Gedisa, Barcelona

Aparici, R. (coord.). (2010). La educomunicación más allá del 2.0. Gedisa, Barcelona.

Aparici, R; García, D. (coords.) (2019). La Posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política. Gedisa, Barcelona

EXPERIENCIA DEL SILENCIO Y ANTROPOLOGÍA DE LA ESPERANZA PARA UNA EDUCACIÓN HIPERCONECTADA

AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA
Universidad de Valencia

ISIDRO CATELA MARCOS
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Educar es, cada vez más, resistir. En una sociedad del cansancio que produce individuos agotados, fracasados y depresivos, la educación no se libra de la amenaza y ha de considerar, en serio, esa resistencia a la que se nos invita. De hecho, la sociedad del cansancio y del rendimiento constante produce también profesores y alumnos agotados, hiperconectados, para los que la desconexión se presenta como toda una toma de postura contracultural: una verdadera innovación educativa, una resistencia íntima, que para ser fecunda no ha de replegarse sobre sí, sino abrirse a la comunidad y al bien común.

Sostenemos que entre los mejores recursos con los que cuentan hoy en día los centros educativos se encuentran el silencio y la palabra. Estas claves se nos antojan decisivas para comprender la crisis antropológica actual.

En este sentido, y de la mano, entre otros, de autores como Mounier, Zubiri, Lèvinas o Laín Entralgo, proponemos aquí una experiencia educativa en torno a lo que llamaremos un *silencio capacitante*; un silencio que, lejos de replegarse, se despliega para hacer nacer una palabra nueva y una comunicación significativa. Emerge así una renovación de las prácticas educativas con una creatividad y una fuerza que nos sobrecogen y nos orientan hacia el diálogo y el encuentro con el otro.

Una propuesta de silencio capacitante que requiere comunidades educativas dispuestas a prácticas de aprendizaje que no tengan miedo a la desconexión reflexiva, es decir, que faciliten el acceso a una interioridad solidaria como primer peldaño para renovar una antropología de la esperanza.

2. EL CONTEXTO EDUCATIVO: LA SOCIEDAD DE LAS PANTALLAS

Resulta muy significativo que uno de los principales debates educativos de nuestro tiempo gire en torno al uso o abuso de las pantallas, en general, y de los dispositivos móviles, en particular. Han sido frecuentes en los últimos años las propuestas políticas sobre la prohibición de los móviles en las aulas al tiempo que hemos vivido una explosión de innovación pedagógica, hija de este mismo contexto que mencionamos.

Desde hace más de una década el despegue de las redes sociales ha disparado su uso excesivo (Malo-Cerrato et al., 2018, p.102) y algunas de las consecuencias más palpables sobre los usuarios son la impulsividad, la necesidad de estar conectado en todo momento para conocer lo que ocurre en las redes (Hinojo-Lucena et al., 2020, p.98), así como de hacerse presente en las propias redes de forma constante, aunque sea para dejar constancia de las actividades más cotidianas o para dar/recibir el anhelado *like*.

Concretamente, en el ámbito educativo, ya a finales de 2017 el New York Times recogió una serie de experimentos realizados en Princenton y la Universidad de California que arrojaban como conclusión principal que los portátiles son una herramienta extraordinaria, pero, contra la costumbre ya asentada y lo que se pueda pensar, no para una reunión de trabajo ni para un alumno que está tomando apuntes en clase (Catela, 2018, p. 13). Esa omnipresencia de los dispositivos terminaba por causar más problemas que beneficios.

Pero, ¿qué queremos decir exactamente cuando hablamos de sociedad de las pantallas?, ¿cuáles son sus principales características? y ¿en qué medida tales elementos son propios de la posmodernidad que disfrutamos y padecemos, a veces sin solución de continuidad?

Comencemos por la pregunta final. Entre las características más relevantes de la posmodernidad se encuentran la *vigilancia* y la *representación*. Por un lado, vigilancia porque en un contexto en el que predominan los grandes hermanos, los ojos que todo lo ven, el debate entre el frágil equilibrio entre libertad y seguridad está más vivo que nunca. representación, porque frente a la moderna concepción holística de la realidad, en la posmodernidad todo es pequeña y fragmentada representación.

> "Nos dice Aristóteles que todo arte y toda investigación e, igualmente, toda acción y libre elección parecen tender a algún bien, que el bien es aquello hacia lo que las cosas tienden. Ahora, sin embargo, parece suceder que tal finalidad es el cambio en sí mismo. Por paradójico que parezca cambiamos de forma permanente, saltamos de una ventana (de una pantalla) a otra y nuestro tiempo se define como tiempo del cambio, que lejos de ser un medio para llegar a otro lugar es un fin. Vivimos en una corriente continua de cambios que no cesan". (Catela, 2018, p. 31)

Existe, además, con frecuencia, una identificación equivocada entre cambio y progreso. El progreso es transformación, nueva situación ni positiva ni negativa, mientras que el progreso lleva implícita una noción de mejora (Talarn, 2007, p. 35).

Esta sociedad de las pantallas tiene su correlato en la sociedad del cansancio, en la que se nos insta a un rendimiento constante y que, a la postre, termina por causar profesionales agotados, que experimentan, de manera nítida en el ámbito educativo, el conocido *síndrome del burnout,* similar al SDO (síndrome de desgaste ocupacional) que pone de manifiesto un alma agotada, quemada (Han, 2012, p.29). *E*s el imperativo del rendimiento, como nuevo mandato de la sociedad del trabajo, en la que abundan los sujetos hiperactivos, con escasa tolerancia al hastío y al aburrimiento profundo, de cierta importancia para el proceso creativo. De hecho, la pura agitación, sin más, no genera nada nuevo, sino que reproduce y acelera lo ya existente, mientras que los principales logros culturales de la humanidad, entre los que se encuentra, por ejemplo, la filosofía, se deben a una atención profunda y contemplativa, que requiere una recuperación del sosiego perdido (Han, 2012, p. 35). Es fácil reconocernos en estas ideas: educadores y

educandos *multitarea* que, exhaustos, experimentamos cómo, en ocasiones, nuestra propia vocación y tarea se ven erosionadas.

Sería absurdo negar las enormes ventajas que las pantallas nos ofrecen. Lo hemos comprobado durante la primera pandemia global de la historia, que nos ha puesto encima de la mesa cuestiones como la relación entre cantidad y calidad de trabajo, y nos ha mostrado formas de teletrabajo que han llegado para quedarse. Sin embargo, tampoco podemos negar que este momento histórico en el que todo está conectado con todo arroja también algunas sombras.

> "Somos hijos de la era de la desconexión en la que la misma complejidad de nuestro mundo nos dificulta la posibilidad de abarcarlo. (…) Esta situación se puede referir a dimensiones claramente positivas de la cultura actual, y, muy especialmente, al espectacular desarrollo de las nuevas tecnologías. (…) Sugiere además inmediatez y limpieza: nos desconectamos con la misma rapidez con la que nos conectamos, sin desgaste ni fatiga". (Llano, 2017, p.5)

En esa tensión nos movemos también en las aulas: todo está interconectado, pero también de todo nos podemos desconectar de inmediato, sin que eso nos suponga el mayor de los problemas. Los docentes sabemos bien hasta qué punto, en los últimos años de manera agravada, tenemos que cuidar la estructura de la clase para que la capacidad de atención, cada vez más debilitada del alumno, no decaiga. Una escuela que ha sustituido el leer y escribir por el *copy and paste* tiene consecuencias en la superficialidad/profundidad de procesamiento de la información por parte de los alumnos. Pero lo cierto es que no existe ninguna prueba suficiente para afirmar que las llamadas TIC, comúnmente tecnologías de la información y la comunicación, mejoren el aprendizaje en la escuela. Antes, al contrario, existen numerosos estudios que muestran hasta qué punto pueden conducir a un pensamiento superficial (Spitzer, 2013, p.94).

Las preguntas son claras: ¿cómo ha sido esto posible? ¿qué hemos hecho para que se nos hayan vuelto en contra unos medios, a priori excepcionales, con los que aprendemos y disfrutamos tanto? ¿qué ha sucedido para que hayamos convertido los medios en fines y nuestras

actividades cotidianas y nuestra mirada hayan sido secuestradas por las pantallas (Sampedro, 2018, p.9).

A nosotros nos interesa especialmente en la medida en que todo esto tiene que ver con la capacidad de mirar y contemplar, de convertirse en cimiento del asombro, pórtico a su vez de una educación integral. La vida contemplativa presupone una determinada pedagogía del mirar, un cultivo del asombro como experiencia primera donde todo vuelve a verse como nuevo, donde no se da el mundo por supuesto, donde el asombro es deseo de conocer.

Asombra la belleza misma de la realidad y nuestro cerebro está hecho para aprender en clave de realidad, por eso esta relación entre asombro, realidad y educación se torna tan decisiva, si de verdad queremos aspirar a una educación de carácter integral.

> "¿No parece más que legítimo en esta tesitura plantear cuestiones como que la escuela o la universidad son lugares idóneos para que los estudiantes reflexionen sobre el verdadero sentido de la amistad, y sobre si esta se puede identificar con un simple me gusta en las redes sociales? Tiene sentido entenderlo así si tenemos claro que la tarea primordial de un profesor no es la de producir miles de graduados en serie, preocupados solo por la cuestión de la empleabilidad, sino – por encima de todo- formar ciudadanos libres, capaces de utilizar la razón de una manera crítica y autónoma". (Ordine, 2017, p.12).

Creemos que la coyuntura exige un posicionamiento moral nítido: la resistencia. Ese educar que es resistir, con el que comenzábamos; resistencia íntima y creativa: buscar lo extraordinario y admirarse de lo simple y llano, y aprender a apreciarlo porque es sublime. La sociedad contemporánea, fuertemente marcada por el carácter tecnológico que venimos dibujando, es una sociedad del desamparo y, en este sentido, hay que resistir, volver, reunirse, cobijarse ante una situación de intemperie que no es nueva, aunque tenga acentos novedosos, y que no es solo física, sino también metafísica, de falta de sentido (Esquirol, 2015).

Una forma concreta de resistencia es la desconexión, estrechamente ligada al silencio. Se trata de una apuesta que es, en cierto sentido, contracultural, que hoy se ha convertido en auténtico lujo y que se asienta sobre la base del desconectar por un período de tiempo determinado

para volver a conectar con mayor sentido. Desconexión y silencio como innovación radical, que no serán inactividad ni mera ausencia de palabra, sino silencio frente a la dictadura del ruido, que no se ve de forma inmediata porque que está lleno de contradicciones (Sarah, 2017, p.79); silencio que es, ante todo, pausa y capacitación en el sentido en que lo desarrollamos aquí.

3. UN SILENCIO CAPACITANTE

a. Desconectar para saber

En uno de sus trabajos, B.-C. Han nos cuenta el exceso de información puede generar trastornos psíquicos. Los afectados se quejan por la creciente parálisis de la capacidad analítica, por la perturbación de la atención y, sobre todo, por la incapacidad para asumir responsabilidades (2014, p. 88). Esta parálisis de la capacidad analítica es importante en el mundo educativo porque dificulta distinguir lo esencial de lo accesorio, la información que es verdadero trigo de aquella que es simple paja o ruido.

Más información no genera necesariamente más conocimiento ni si quiera más verdad. Tampoco genera mejores decisiones, ni consecuentemente nos capacita para asumir responsabilidades (Han, 2014, p.90). Por eso necesitamos un silencio capacitante, para ganar capacidad analítica y para despertarnos a la responsabilidad, que corre el riesgo de convertirse también en una suerte de responsabilidad líquida, evaporada en el contexto de educación hipercoectada que padecemos.

b. Interioridad educativa no es subjetivismo moral

La recuperación del silencio y el valor de la desconexión pueden plantearse con una huida o refugio para ganar en concentración, para mejorar las calificaciones, para entrenarse mentalmente e incluso para estar emocionalmente en plena forma. En la aplicación de las neurociencias al mundo educativo nos

> hemos encontrado con prácticas de silencio que mejoran notablemente la atención y la concentración de los alumnos, desde ejercicios de relajación al iniciar las clases hasta interesantes cursos de *mindfullness*. La interioridad se ha puesto de moda y con ella el silencio se ha convertido en una herramienta educativa bien valorada.

Sin embargo, nuestra propuesta de silencio capacitante no tiene una finalidad pragmática y utilitaria, es decir, no reivindicamos este silencio para mejorar las calificaciones, incrementar el rendimiento y adquirir mejores posiciones en las competiciones educativas. Nuestra propuesta de silencio está planteada como bien en sí, como práctica de maduración y crecimiento personal, comunitario e institucional. La planteamos como recurso para el equilibrio, la maduración y la autenticidad en los aprendizajes.

En 1947, Mounier volvía a escribir sobre el personalismo y en ese contexto de la posguerra afirmaba que el dinamismo de la realidad personal puede sufrir dos alienaciones: una la de los existencialistas o marxistas que se olvidan de que la existencia humana es una existencia comunicada, otra la de los individualistas que confunden la presencia comunicada de la persona con el individuo productor o consumidor. Tanto una como otra dejan de lado la intimidad personal y la productividad afectiva que pueden tener los momentos de silencio. Para ambos, la intimidad personal y la reivindicación de la interioridad tiene como finalidad el "repliegue" del individuo sobre sus complicaciones íntimas, como si el silencio fuera un lujo ocioso de la vida espiritual. Estos planteamientos filosóficos entienden el silencio como una salida, una huida, una sustracción de la presencia en el mundo.

Sin embargo, el silencio capacitante no se plantea como huida, repliegue o anulación de los compromisos. Todo lo contrario, el silencio capacitante nos recuerda que la intimidad personal es un movimiento de expansión interior, de ensanchamiento de los adentros, de plenitud de la presencia en el mundo. Además, se convierte en un recurso básico en la tradición personalista para evitar el subjetivismo que entiende la intimidad personal como simple "rumiar interno" y el materialismo que

entiende la intimidad como "lujo burgués". Este modo de entender el silencio fortalece la vida comunitaria y el nosotros:

> "La persona no se opone al nosotros, que la fundamenta y la nutre, sino al "se" irresponsable y tiránico. No solamente no se define por la comunicabilidad y el repliegue, sino que de todas las realidades del universo ella es la única propiamente comunicable, la que es hacia el otro, e incluso en el otro, hacia el mundo y en el mundo antes de ser en sí. El adulto, como el niño, se conquista en su relación con el otro y con las cosas, en el trabajo y en la camaradería, en la amistad, en el amor, en la acción y no en la reserva" (Mounier, 2002, p. 633).

c. Un silencio capacitante

El silencio capacitante que proponemos tiene como finalidad reanimar las prácticas educativas recuperando categorías básicas de una antropología personalista para el siglo XXI. Si Esquirol nos lo plantea como "resistencia íntima" y Llano nos recuerda la importancia de la "des-conexión", es importante entender el bien el silencio. Desde Mounier a Zubiri pasando por Lévinas y Laín Entralgo hay una serie de filósofos que han recuperado el silencio para reivindicar con hondura la importancia de la palabra, el diálogo y la comunicación *auténticamente* sincera y personal. Sin el anclaje en el silencio personal, todo lenguaje es ruido y toda comunicación distracción o diversión. No entendían el silencio como el simple callar, dejar de hablar o dejar de hacer ruido. Entendían el silencio como el aventurado camino de la intimidad corporal personal.

El silencio no se realiza únicamente estando callado o dejando de hablar, es todo el cuerpo el que se dispone para el silencio. La capacidad de escucha que se logra y consigue nos permite incrementar la atención como la disposición de toda la persona en su integridad. No estamos ante un silencio como condición física o fisiológica para recibir la palabra o comunicación. Es decir, el silencio capacitante no exige dejar la mente vacía, como si el silencio al que nos refiriéramos se pareciera a una sala de conciertos vacía, un receptáculo preparado para que algo entre. El silencio capacitante es sonoro, resonador en nuestros adentros

y fuente de nuestro dinamismo personal más sincero, auténtico y profundo.

Mounier utilizó una expresión bonita para plantear cómo debía entenderse el dinamismo del hombre interior auténtico. Utilizó el verbo "rumiar" para criticar a todos aquellos que, en la reivindicación de la intimidad sólo están pensando en lo privativo, en los secretos, en los escrúpulos, en las propiedades del "yo". Hay una reivindicación egocéntrica, narcisista y anonadadora de la responsabilidad personal cuando algunos reivindican el silencio. Por eso es importante remitirnos educativamente al silencio que capacita, que nos permite descubrir nuestra vocación, que nos despierta para los compromisos y que dinamiza la atención personal.

> "La vida personal comienza con la capacidad de romper el contacto con el medio, de recobrarse, de recuperarse, con miras a recogerse a un centro, a unificarse…A primera vista es un movimiento de repliegue…pero es más complejo. Lo importante no es el repliegue sino la concentración, la conversión de las fuerzas. La persona solo retrocede para saltar mejor. Sobre esta experiencia vital se fundan los valores del silencio y del retiro" (Mounier, 2002, p. 709)

Este silencio capacitante se diferencia de otros silencios porque no se plantea como retiro de un combate o chapoteo refrescante ante la agitación y el activismo de la sociedad de las pantallas. Tampoco un "refugio", "cobijo", zona de "escape" o "escapada". Ni siquiera una dimisión del oficio de vivir, o la instalación confortable en el pasotismo; al contrario, se plantea como un camino nutritivo y vigorizante para mantener despierta la atención. Es un silencio que facilita ascender hacia las profundidades de uno mismo y no entender la vida cotidiana como una acumulación de vivencias sino como un descubrimiento de la autenticidad personal y la experiencia integral. El silencio capacitante requiere intención y proyección de sí mismo; un alumbrar de la conciencia íntima, que es capaz, a su vez, de irradiar luz a todo cuanto le rodea (Mounier, 2002, p. 712).

Como vemos, no se trata de un olvido de la propia realidad personal, de una negación sacrificial o disciplinaria de la propia identidad personal, tampoco de un anonadamiento místico de ningún tipo. Se trata de una

recuperación de la intimidad como lo más propio y ejecutor de nuestra identidad. En esta misma tradición, el profesor J. M. Esquirol ofrece sus reflexiones sobre lo que llama "La resistencia íntima"; un resistir que ilumina al propio sujeto que resiste, pero que también es capaz de iluminar a los demás, sin deslumbrarlos; que va colocando las cuestiones esenciales de la vida en su sitio y que no se afana en ocupar el centro de todo.

> "Quien se convierte en ermitaño, a pesar de que vive en el yermo, no es en modo alguno estéril. La vida puede ser perfectamente profunda desde la marginalidad, porque lo que cuenta es poder ser inicio, que cada cual sea inicio. Solo si no se cede ni un paso es posible mantener la esperanza en el sentido y abrir, en medio de la enorme confusión y de las múltiples lenificaciones, el claro de la paz". (Esquirol, 2015, p. 18)

UNA ANTROPOLOGÍA DE LA ESPERANZA

No es posible construir un edificio con sólida propuesta moral, si no tiene unos cimientos igualmente sólidos. Por eso, de la mano del que llamamos silencio capacitante viene también una antropología renovada, que quiere ser antropología de la esperanza.

En la estela de la conocida formulación kantiana, no somos solo medios sino, por encima de todo, fines en sí mismos. También cuando de comunicación se trata: antes que interlocutores o, en términos habermasianos, agentes de una racionalidad comunicativa somos oyentes. El yo comunicativo existe y se piensa desde el tú, desde esos oyentes que no se van a conformar con nada que no sea una palabra auténtica.

Canta Sabina que con tanto ruido no se oye el ruido del mar. Y canta su compadre Jorge Drexler para afirmar que es difícil encontrar algo más valioso y elegante que darte, que este instante de silencio. En un contexto tan complejo y tan entregado a la vorágine de la palabrería, corremos el riesgo de entender el silencio como un estar callado. Sabemos bien, sin embargo, que hay muchas ocasiones en las que esto no es deseable, que no podemos callar –por ejemplo, - ante la injusticia y que, al igual que no debemos confundir la paz con la ausencia de guerra, no

debemos tampoco caer en el error de comprender el silencio, sin más, como mera ausencia de palabras (y ruidos).

Ese silencio vinculado al otro nos capacita para el compromiso, nos abre a una comprensión esperanzada del ser humano, en la que la persona está abierta a ser siempre más de lo que es, y en la que el otro es siempre un bien, incluso (y especialmente) cuando sus actos no lo sugieren así.

Desconectarnos, en el sentido al que antes aludíamos, nos va a predisponer para el cultivo del asombro y, por lo tanto también, de un silencio capacitante, que dé lugar a una palabra cordial (no solo verbal); una palabra que deje siempre una huella, que va a terminar teniendo una fuerza tal que sobrecoge por su autenticidad, por su confianza en que el diálogo fecundo es posible, y por su predisposición de negarse a sí misma, de entender que ha de brotar del silencio.

Esta propuesta va más allá de un simple ejercicio de introspección. Hemos de volvernos hacia lo humano –es cierto-, hacia lo verdaderamente humano, en lugar de mirar hacia horizontes transhumanos, que identifican innovación y progreso, y que comprenden el futuro en clave sólo de ir más allá, incluso para borrar –si eso fuera posible- nuestra condición mortal. Nuestra propuesta quiere ser, en este sentido, profundamente humana y aspira a ser una clave educativa que esté a disposición de quienes se atrevan a organizar su comunicación en torno a los lenguajes de la esperanza.

CONCLUSIONES

Educar es, sobre todo en las actuales circunstancias, resistir; una resistencia íntima y creativa, que combina denuncia y anuncio, crítica y propuesta. Proponemos las categorías de “silencio capacitante” y “antropología de la esperanza”

En el silencio capacitante:

- No hay un repliegue de la personalidad, sino una concentración de fuerzas.

- No es un ingenuo acceso a la espontaneidad y la fantasía mental.
- No es un alambicamiento psicológico o la travesía por un laberinto interior
- Es un movimiento de meditación, de sencillez y de acceso directo al centro de nuestra propia persona.
- Es un acto voluntario, libre y responsable porque el nos adentramos en todo lo que somos nosotros mismos.
- No nos adentramos sólo con el cerebro o la menta, nos adentramos con todo nuestro cuerpo.
- Nos recuerda nuestra dimensión de seres encarnados. Es una disposición de todo el cuerpo.
- Nos sitúa ante la seriedad de las cosas.
- Nos recuerda siempre el valor del diálogo interior como monólogo serio. Como nos recuerda el profesor Conill: "Quien monologa "en serio" aspira a que le oiga Dios, y, por tanto, a que se le escuche, porque hablar en serio es dialogar desde la intimidad." (Conill, 2019, p. 101)

El silencio capacitante abre posibilidades realistas para que la educación no se deje llevar por utopismos, ensoñaciones o las falsas esperanzas del pragmatismo de una razón apantallada e instrumental.

El silencio capacitante nos hace más realistas, reflexivos, profundos y "auténticos". Nos puede ayudar a diferenciar entre la simple apertura mental a lo desconocido e incierto con la esperanza bien fundada. En todo este proceso, el papel de los profesores y maestros es fundamental para evitar egocentrismos y solipsismos.

Escuchar, no solo oír esa palabra en la sociedad hiperconectada no es tarea sencilla, la innovación educativa hoy ha de tener en cuenta el silencio del que hablamos, no para abanderar ningún tipo de posición ludita o tecnófoba, sino para proponer experiencias en torno a las que las últimas investigaciones sobre el tema denominan "dieta digital" (Sieberg, 2011) o "minimalismo digital" (Newport, 2021).

REFERENCIAS

Catela, I. (2018). *Me desconecto, luego existo. Propuestas para sobrevivir a la adicción digita*l. Encuentro.

Conill, J. (2019). *Intimidad corporal y persona humana*. Tecnos.

Esquirol, J.M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

(2014). *En el enjambre*. Herder.

Hinojo-Lucena, F., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M., Trujillo-Torres, J., & Romero-Rodríguez, J. (2020). Sharenting: Internet addiction, self-control and online photos of underage children. (Sharenting: Adicción a Internet, autocontrol y fotografías online de menores]. *Revista Comunicar, 64*, 97-108. https://doi.org/10.3916/C64-2020-09

Llano, A. (2017). *La nueva sensibilidad. En la era de la desconexión.* Palabra.

Malo-Cerrato, S., de-las Mercedes Martín-Perpiñá, M., & Viñas-Poch, F. (2018). Excessive use of social networks: Psychosocial profile of Spanish adolescents. (Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles]. *Revista Comunicar*, 56, 101-110. https://doi.org/10.3916/c56-2018-10

Newport, C. (2021). *Minimalismo digital*. Paidós.

Mounier, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Sígueme.

Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal.* Acantilado.

Sampedro, V. (2018). *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Icaria Editorial.

Sarah, R. (2017). *La fuerza del silencio. Frente a la dictadura del ruido.* Palabra.
Sieberg, D. (2011). *The digital diet: the 4 step plan to break your tech addiction and regain balance in your life*. Three Rivers Press.

Spitzer, M. (2013). *Demencia digital. El peligro de las nuevas tecnologías*. Ediciones B.

Talarn, A. (comp.) (2007), *Globalización y salud mental*. Herder.

ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO POST-CONFINAMIENTO RESPECTO AL CONSUMO DE CONTENIDOS DIGITALES DE NIÑOS PRE-ADOLESCENTES Y JÓVENES EN EL HOGAR

ALEZEYA SÁNCHEZ LIZCANO
Universidad Complutense de Madrid

ZOE MORAND GARCIA
Universidad Complutense de Madrid

OSCAR VEGA DE LA FAYA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Durante el primer trimestre del año 2020, la vida de las personas de todo el planeta cambió de una manera que difícilmente alguien pudiera haber imaginado con anterioridad. La aparición de un nuevo virus generó una enorme tragedia social y sanitaria con casi 4 millones de fallecidos y más de 185 millones de contagiados a nivel mundial y en torno a 81.000 fallecidos y 3,9 millones de contagiados en España, según los datos facilitados por los departamentos gubernamentales de sanidad de los distintos países (datos a Julio de 2021). Además, la inesperada situación forzó a los gobiernos de todos los países a tomar decisiones que restringieron de forma muy acusada los derechos más fundamentales de los ciudadanos.

Una de las medidas más relevantes tomada al inicio de la pandemia, sustentada en criterios epidemiológicos y orientada a evitar un mayor colapso hospitalario que pudiera originar aún más contagios y fallecidos, fue la de confinar de forma estricta a la población en sus domicilios desde el 14 de marzo hasta el 21 de junio del año 2020. Esta medida se acompañó de otras adicionales, como, por ejemplo, la clausura de

establecimientos no esenciales o la implantación de forma masiva del teletrabajo y la educación a distancia.

Durante este periodo, los individuos tuvieron que hacer frente a situaciones nuevas no sólo al respecto de cómo se trabaja o estudia, sino también a cómo las personas consumen su tiempo de ocio. Uno de los colectivos especialmente vulnerables que se ha visto más afectado por las medidas de confinamiento fue sido el de los niños y jóvenes, tanto por su tendencia natural a socializar con amigos y compañeros de clase como por su necesidad de movimiento físico como motor para su desarrollo físico y mental (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020).

La presente investigación analiza si los niños y jóvenes de entre 9 y 14 años en España han utilizado en mayor medida pantallas y contenidos digitales durante el confinamiento que antes de la cuarentena, si esta costumbre se ha mantenido después de dicho confinamiento durante el periodo de desescalada y en qué medida, así como si los padres y /o tutores legales han percibido cambios actitudinales derivados del encierro forzoso que dicho segmento de población tuvo que soportar en el segundo trimestre del año 2020.

1.1 LOS EFECTOS DE LAS CUARENTENAS PANDÉMICAS EN LAS PERSONAS

Se suele denominar "cuarentena" a la separación y restricción del movimiento de personas que han estado potencialmente expuestas a una enfermedad contagiosa, reduciendo el riesgo de que infecten a otras personas, concepto que difiere del de "aislamiento" que corresponde a la separación de personas a las que se les ha sido diagnosticada una enfermedad contagiosa de otras personas que no están enfermas (Brooks et al., 2020).

Aunque se recuerdan cuarentenas en áreas de China y Canadá en 2003 por el conocido como síndrome respiratorio agudo severo (SARS) o en algunos países de África occidental por la epidemia de ébola acaecida en el año 2014, en los tiempos modernos no se conocen pandemias similares a la que se desarrolló a nivel global desde el mes de febrero del año 2020. Es por este motivo por el que no existen muchos estudios que hayan analizado el impacto que pudiera llegar a tener un hecho de esta

magnitud a nivel psicológico o sociológico en la población, y en particular en el grupo de personas más jóvenes. En lo que parece haber consenso es en sugerir que la pandemia ha cambiado la vida de los jóvenes de todos los países del mundo.

Una cuarentena no suele ser una experiencia placentera para aquellos que deben guardarla ya que perder la libertad, separarse de los seres queridos o el aburrimiento pueden originar cuadros patológicos de gran importancia. Algunos autores ya avanzan que las cuarentenas están asociadas a problemas psicológicos que incluyen síntomas de estrés postraumático, confusión e ira y que se extienden más allá de la propia cuarentena con otros cuadros como temores de infección, frustración, aburrimiento o pérdidas financieras (Brooks et al., 2020).

Varios estudios realizados en Canadá durante la crisis pandémica derivada del agente infeccioso SARS asocian duraciones largas de la cuarentena con una peor salud mental, donde se indica además que duraciones superiores a los diez días originan mayores afecciones psicológicas (Reynolds et al., 2008; Broche Pérez et al., 2020). La situación excepcional de confinamiento asociada a la pandemia de Covid19 y marcada por el gobierno en España ha sido superior a los dos meses, por lo que parece que se podría afirmar de forma preliminar que las posibilidades de generar efectos psicológicos entre los ciudadanos han sido muy altas.

De hecho, ya existen estudios que van en esta dirección. Se puede concluir que los cuadros asociados al confinamiento no sólo tienen relación con miedos relacionados con el propio coronavirus, contaminación, enfermedad y muerte, (Sandín et al., 2020) sino también con otras patologías psicosociales más generales. En particular, en el grupo de los menores se ha demostrado de forma preliminar que su desarrollo puede estar siendo afectado por el cierre de las escuelas, la limitación de las relaciones con iguales, la imposibilidad de realizar actividad física en el exterior y la pérdida de hábitos saludables de vida (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020). Uno de los estudios más recientes concluye, sobre una muestra de niños y adolescentes españoles, que el 26% mostraron síntomas de ansiedad derivados del confinamiento, por lo que parece necesario llevar a cabo estrategias que permitan reducir

el impacto futuro en su bienestar psicológico (Orgilés et al., 2021). Otro estudio, basados en las seis emociones básicas de Ekman, indica que los niños han sentido ira (38%) o tristeza (36%) durante el confinamiento (Serrano-Martínez, 2020). Sprang y Silman llegan a conclusiones similares en su estudio sobre estrés postraumático en padres y jóvenes en el contexto de desastres sanitarios (Sprang & Silman, 2013). Los datos obtenidos tras la realización de dicho estudio indican que los niños que habían sido confinados en cuarentena muestran una puntuación media de estrés postraumático 4 veces más alta que aquellos que no habían sido recluidos. En otro estudio de similar temática, realizado tras la epidemia causada por el virus H1N1 durante el año 2009, los autores no alcanzaron a encontrar diferencias importantes en el riesgo de sufrir estrés postraumático en el colectivo de los estudiantes universitarios confinados frente a aquellos que no estuvieron no confinados (Wang et al., 2011). Varios autores realizaron un estudio en 2003 sobre la crisis originada por el virus del SARS y afirmaron que los jóvenes se muestran poco dispuestos a cumplir con la obligación de mantenerse recluidos durante las cuarentenas, declarando una mayor propensión de estos a saltarse el confinamiento (DiGiovanni et al., 2004)

Respecto a los cambios detectados en los menores durante los periodos de reclusión domiciliaria, las reacciones emocionales, conductuales y los problemas de sueño fueron las principales afectaciones que se observaron en los niños en cuarentena según el estudio "Impacto psicológico del confinamiento por la Covid-19 en niños españoles: un estudio transversal" (Erades y Morales, 2020). Los autores señalan una relación entre el número de días de duración del confinamiento y el porcentaje de niños que se ven afectados por alguna de las reacciones anteriormente citadas. De este modo, mientras que en el primer mes de reclusión el 80,4% de los niños y niñas mostraban al menos una de las reacciones (emocionales, conductuales o problemas de sueño), dicho porcentaje ascendía hasta el 96,6% si la evaluación se producía en el periodo de tiempo entre los 31 y los 60 días.

1.2 LOS MENORES Y EL CONSUMO DE CONTENIDOS DIGITALES

Está demostrado que para la generación de personas nacidas más allá del año 2000, los considerados nativos digitales, la tecnología forma parte integral de sus vidas y no necesitan aprenderla ya que es una parte indisociable a ellos. La forma de pensar de esta generación ha cambiado y es distinta a la de sus mayores (Prensky, 2001) ya que los niños y jóvenes utilizan la tecnología como medio para el entretenimiento lo que les permite llenar su tiempo de actividades de ocio, convirtiéndose además en herramientas especialmente hábiles para la socialización, una de las necesidades básicas de este grupo de edad sobre todo a partir de la adolescencia (Sádaba Chalezquer & Bringué Sala, 2010)

El aula educativa se trasladó al hogar de forma virtual, inicialmente de forma temporal. Sin embargo, cuando la gravedad de la pandemia provocó una cuarentena que se alargó durante meses, las rutinas escolares se perdieron por completo. La mayoría de los colegios se vieron asolados por el tsunami del distanciamiento social y la impartición de las clases en remoto. Esto provocó en los hogares una sobrecarga del uso de pantallas impuesta por la situación tanto para los menores como para sus familias. Los padres de los menores también se vieron obligados a teletrabajar en horarios normalmente coincidentes con los horarios de impartición telemática de las clases.

No todas las familias disponían de las condiciones adecuadas para gestionar con fluidez esta situación y el número de dispositivos por persona de la unidad familiar, así como la variedad y tipología de servicios tecnológicos que se requieren para teletrabajar distaban de unos hogares a otros.

Según los datos extraídos del informe 'El impacto de las pantallas en la vida familiar durante el confinamiento', realizado por la plataforma digital Empantallados y la consultora GAD3, uno de cada dos padres y madres compró en 2020 algún dispositivo a lo largo de los meses de cuarentena, ya sea para las clases *online* de sus hijos (49%), para su trabajo (29%) o para ocio digital (20%).

Esta situación repentina de nuevas necesidades, exigencias y hábitos tecnológicos provocó en muchas ocasiones situaciones de estrés en la

convivencia familiar que se mantuvieron de forma continuada y rutinaria durante meses. En el caso de los niños, además del tiempo empleado en frente de las pantallas para asistir a las clases, que en muchas ocasiones supusieron un volumen de horas equiparable a una jornada escolar normal, se añadieron las horas dedicadas a hacer deberes a solas, así como las horas dedicadas a socializar de forma virtual. El ocio e incluso las relaciones con sus amigos se vieron igualmente obligadas a producirse en un entorno online.

Las redes sociales, las aplicaciones de mensajería instantánea las herramientas de video-colaboración e incluso los videojuegos fueron los canales de comunicación más utilizados por parte de los menores para mantener las relaciones sociales con otros niños.

Según el estudio realizado por la Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche Mireia Orgilés y José Pedro Espada y publicado en abril de 2020, antes de la cuarentena, un 15% de los niños y las niñas españoles usaba pantallas durante más de 90 minutos al día. Durante el periodo de confinamiento esta cifra se incrementó hasta un 73%, cambiando de forma severa sus rutinas.

1.3 El impacto del abuso de las pantallas en menores

Varios son los estudios y autores que ponen sobre la mesa el grave problema que implica para los adolescentes y los menores el abuso de las pantallas de forma cotidiana. Algunos de ellos se manifiestan de forma física, como las molestias oculares o el insomnio, pero a largo plazo los más preocupantes son los posibles problemas psicológicos relacionados con la ansiedad, la depresión o el aislamiento respecto al resto de miembros de la familia. Igualmente, el uso abusivo de las pantallas de móvil y tabletas puede provocar trastornos del lenguaje y baja tolerancia a la frustración en los más pequeños.

En la actualidad, existe una corriente de opinión creciente liderada por determinados grupos de especialistas como pediatras, logopedas y psicólogos, entre otros, que solicitan a las autoridades tomar medidas para informar sobre los riesgos que tienen los niños en su relación con las pantallas, presentando síntomas que recuerdan al autismo y donde se

dan casos de niños con graves problemas de comunicación y concentración. Lo que se persigue es tratar dicha adicción de una forma similar a como se hace con otras adicciones como por ejemplo, las drogas o el alcohol.

Aunque los riesgos de la sobreexposición a las pantallas no sólo se dan en los niños, ya que tanto adolescentes como adultos son cada día más adictos a los estímulos que reciben a través de los juegos y las redes sociales, consumiendo aplicaciones que han sido desarrolladas para, precisamente, generar adicción a ellas.

Nicholas Kardaras hace referencia a la adicción de los niños a las pantallas, llegando a definir a estas como "heroína digital". En su libro "Glow kids: How screen addiction is hijacking our kids-and how to break the trance", describe como los niños enganchados a las pantallas muestran síntomas similares a casos de adicción a las drogas, tales como síndrome de abstinencia, impulsividad o agresividad (Kardaras, N, 2016). El motivo de la adicción es que las pantallas generan dopamina en el cerebro. La dopamina es una sustancia que circula por el cerebro humano y permite que una experiencia resulte agradable, aunque se ha demostrado que genera consecuencias negativas ya que el córtex frontal se encoge si se está expuesto a las pantallas durante un tiempo excesivo. El córtex frontal es el responsable de procesos cognitivos complejos, lo que se denominan funciones ejecutivas. Estas funciones son operaciones mentales que permiten el control conductual, es decir, posibilitan que la persona pueda elegir, planificar y tomar decisiones voluntarias y conscientes. Se ven involucradas la atención, de la concentración, de la voluntad y del control de los impulsos. En los menores, los sentidos, el pensamiento y las emociones son fundamentales para el correcto crecimiento cognitivo.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO PRINCIPAL

El objetivo principal de esta investigación es el de comparar las rutinas de consumo de contenidos digitales de los menores de entre 9 y 14 años

españoles entre el periodo de cuarentena y el periodo de desescalada desde el punto de vista de los padres o tutores legales. Se pretende determinar si los menores madrileños de entre 9 y 14 años siguen presentando cambios en el comportamiento y en sus rutinas de consumo de contenidos digitales en el hogar durante el periodo de desescalada de la pandemia por Covid-19, entre los meses de enero a mayo de 2021. Durante este periodo ya estuvieron permitidas las salidas y las relaciones sociales, aunque con ciertas restricciones. Este estudio pretender analizar si la intensificación del uso de pantallas a la que se vieron conducidos inexorablemente los menores durante el confinamiento se ha mantenido en situaciones menos restrictivas y si esto ha implicado que los menores hayan incorporado en su rutina un notable incremento de horas frente a pantallas. En definitiva, determinar si la pandemia ha provocado en los menores la adquisición de malos hábitos de consumo de contenidos digitales que permanecen una vez finalizado el periodo pandémico.

3.2 OBJETIVO SECUNDARIO

Como objetivo secundario, se pretende conocer las inquietudes y opiniones de los padres respecto a los cambios que se han producido en las rutinas de comportamiento de sus hijos e hijas menores, de entre 9 y 14 años, en lo que se refiere al uso de las pantallas entre el período anterior a la cuarentena de 2020 y en el periodo de desescalada posterior a dicho confinamiento.

4 METODOLOGÍA

4.1 CUESTIONARIO ESTRUCTURADO

Para esta investigación se ha realizado un cuestionario estructurado a padres y/o tutores legales de niños entre 9 y 14 años residentes en Madrid y se han analizado las percepciones de los adultos sobre el comportamiento y las rutinas del uso de pantallas en los menores.

Se establece la edad en el grupo de preadolescentes (de 9 a 11 años) y de adolescentes (de 11 a 14) porque ya cuentan con cierta autonomía en

la elección del empleo de su tiempo de ocio en el hogar, pero no son del todo independientes.

Se utilizó la herramienta gratuita Google Forms para crear el cuestionario y la aplicación de mensajería instantánea Whatsapp para compartir dicha encuesta con más de 500 familias. Se obtuvieron 52 cuestionarios válidos, sobre los que se ha centrado el análisis de los datos utilizado en el presente capítulo.

El cuestionario se estructuró en distintos apartados:

- Preguntas básicas: sexo de los y las tutoras legales y de sus hijos e hijas, edad de estos, lugar de residencia y miembros de la unidad familiar.
- Preguntas sobre dispositivos tecnológicos: tipos de dispositivos y cantidad de la que disponen los menores, tipo de servicios tecnológicos a su disposición, uso de los dispositivos durante la cuarentena, usos durante la época de desescalada, etc.
- Preguntas sobre los menores: comportamiento general, preocupaciones por parte de los padres o modificación de hábitos respecto al uso de redes sociales, entre otras.

4.2 DETALLE COMPLETO DEL CUESTIONARIO

- A continuación, se detallan los contenidos exactos del cuestionario realizado:

4.21. INTRODUCCIÓN

- Durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia de Covid-19 (del 15 de marzo al 21 junio de 2020), los menores en España cambiaron sus costumbres respecto al uso de pantallas y consumo de contenidos. La imposibilidad de salir de casa, del juego en exteriores, impuso unas rutinas más sedentarias y disparó el uso de dispositivos electrónicos como teléfonos móviles, consolas, tabletas, televisión y ordenadores. El aula educativa se trasladó al hogar de forma virtual y el ocio e incluso sus relaciones con amigos se vieron obligadas a darse en un entorno virtual.

La encuesta fue diseñada con el objetivo de conocer si los niños entre 9 y 14 años habían seguido manteniendo las mismas rutinas y cambios de comportamiento durante el periodo de desescalada que durante el periodo de cuarentena. La encuesta tenía una duración aproximada de 5 minutos y todos los datos recogidos eran anónimos, siendo necesario contestar un cuestionario por cada hijo o hija.

La encuesta finalizaba con un agradecimiento a los participantes por su desinteresada aportación a la investigación. Además, se planteó la posibilidad de compartir los resultados obtenidos de los formularios con aquellas personas que mostraran intereses en conocerlos.

4.2 PREGUNTAS REALIZADAS

- Respondes en calidad de:

  a. Madre
  b. Padre
  c. Tutor o tutora legal
  d. Otro familiar

- El cuestionario corresponde a:

  a. Mi Hijo
  b. Mi hija

- Edad del niño / niña: (formato desplegable)
- Resides en:

  a. Madrid
  b. Otra provincia

- Número total de miembros de la unidad familiar que viven juntos en la actualidad:

  a. Dos
  b. Tres
  c. Cuatro
  d. Cinco

e. Seis o más

– En vuestra residencia habitual, ¿de qué dispositivos tecnológicos disponéis y en qué cantidad?

a. Ordenador de mesa
b. Ordenador portátil
c. Móvil
d. Tablet
e. Videoconsola
f. Smart TV

– En vuestro hogar, ¿de qué servicios tecnológicos disponéis?

a. Wifi por fibra
b. Conexión a internet, pero no por fibra
c. Cobertura móvil

– En comparación con el periodo de confinamiento provocado por la pandemia (de marzo a Junio de 2020), en el periodo de desescalada tu hijo/a:

a. Pasa más tiempo utilizando pantallas mientras está en casa
b. Pasa el mismo tiempo utilizando pantallas mientras está en casa
c. Pasa menos tiempo utilizando pantallas mientras está en casa

– En comparación con el periodo anterior al inicio de la pandemia (Marzo 2020), tu hijo/a en el periodo de desescalada (actual):

a. Pasa más tiempo utilizando pantallas mientras está en casa
b. Pasa el mismo tiempo utilizando pantallas mientras está en casa
c. Pasa menos tiempo utilizando pantallas mientras está en casa

– En comparación con el periodo de confinamiento (Marzo a Junio de 2020), en el periodo de desescalada (actual) tu hijo/a:

  a. Es menos sedentario
  b. Es igual de sedentario
  c. Es más sedentario

– ¿Has notado cambios de comportamiento en tu hijo desde el comienzo del confinamiento y/o durante la desescalada?

  a. Si
  b. No

– En caso afirmativo, ¿consideras esos cambios positivos o negativos?

  a. Positivos
  b. Negativos

– Indica por favor qué cambios has notado en su comportamiento en el hogar durante el periodo de desescalada respecto al periodo de confinamiento. En caso de no encontrarlos en el listado, por favor indícalos en el campo de texto libre:

  a. Estado de ánimo general
  b. Relación con los demás miembros de la familia
  c. Irritabilidad, enfados
  d. Cansancio durante el día
  e. Calidad y rutinas de sueño
  f. Costumbres alimenticias
  g. Sedentarismo
  h. Otros cambios

– ¿Tiene tu hijo/a perfil en alguna red social?

  a. Si
  b. No

– ¿En qué red/es sociales tiene perfil tu hijo/a?

a. Instagram
b. Facebook
c. Snapchat
d. TikTok
e. Youtube
f. Twitter
g. Otras

– ¿En cuál de ellas emplea más tiempo mientras está en casa?

a. Instagram
b. Facebook
c. Snapchat
d. TikTok
e. Youtube
f. Twitter
g. Otras

5. RESULTADOS

5.1 RESULTADOS MÁS DESTACADOS EN RELACIÓN CON LOS DATOS DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

– Del total de adultos que respondieron al cuestionario cerca del 50% fueron padres frente al 46,2% de madres. El 3,8% eran otros familiares o tutores legales.
– En lo relativo al género de los niños, el 48,1% de las respuestas correspondieron a hijos frente al 51,9% de respuestas que correspondieron a hijas.
– El 46,2% de las familias que respondieron al cuestionario pertenecen a una unidad familiar de cuatro miembros.

5.2 RESULTADOS MÁS DESTACADOS EN RELACIÓN CON EL USO DE LOS DISPOSITIVOS

Comparativa de uso entre el periodo anterior a la cuarentena frente a el periodo de la desescalada:

- Un 55,8% de los menores cuyos padres respondieron al cuestionario pasa más tiempo utilizando pantallas mientras está en casa durante la desescalada que en el periodo anterior a la cuarentena.
- Un 30,8% pasa el mismo tiempo durante la desescalada que antes de la cuarentena.
- Tan solo un 13,5% pasa menos tiempo frente a pantallas durante la desescalada que antes de la cuarentena.

Comparativa entre el uso de los dispositivos durante la cuarentena y el uso de los mismo durante la desescalada:

- Un 19,2% de los menores cuyos padres respondieron al cuestionario pasa más tiempo utilizando pantallas mientras está en casa durante la desescalada que el que utilizó durante el periodo de cuarentena.
- Un 42,3% de los menores cuyos padres respondieron al cuestionario pasa el mismo tiempo utilizando pantallas en el periodo de desescalada que en el periodo de cuarentena.
- Un 38,5% de los menores pasa menos tiempo utilizando pantallas en el periodo de desescalada que en el periodo de cuarentena.

5.3. RESULTADOS MÁS DESTACADOS EN RELACIÓN AL CAMBIO DE COMPORTAMIENTO OBSERVADO EN LOS MENORES

Respecto a la pregunta, "¿Has notado cambios de comportamiento en tu hijo o hija desde el comienzo del confinamiento y/o durante la desescalada?", el 55,8% de los padres encuestados notaron cambios en el comportamiento de sus hijas desde la cuarentena y/o durante la desescalada. El 75% de ellos indicaron que esos cambios fueron negativos.

Los cambios negativos que las familias percibieron durante el período de desescalada se reparten de la siguiente forma:

- El aumento de irritabilidad y enfados en un 40,3% de las familias.
- El aumento del cansancio durante el día en un 32,7% de los encuestados.

- La bajada de la calidad y rutinas de sueño en un 23% de las familias.
- El aumento notable del sedentarismo en un 38,5% de las familias.

En los campos del formulario creados para que los encuestados pudieran añadir otros cambios que hubieran percibido con un formato de campo libre de texto, las familias incluyeron los siguientes términos: "amabilidad", "estrés", "dermatitis atópica", "menos conversación" y "simplificación de respuestas" por parte de sus hijos.

5.4. RESULTADOS MÁS DESTACADOS EN RELACIÓN AL USO DE REDES SOCIALES

Respecto al uso de las redes sociales por parte de los menores, los resultados reflejados en el cuestionario muestran los siguientes datos:

- El 57,7 de las familias aseguran que su hijo o hija no tiene perfil en ninguna red social.
- El 42,3% de encuestados restantes afirman que su hijo o hija tiene una cuenta en al menos una red social de las planteadas en el cuestionario.
- Entre los niños y niñas que tienen cuenta en alguna red social destacan Tik Tok e Instagram como redes sociales más usadas entre los menores de 9 a 14 años. En una posición menos destacada aparecen otras plataformas sociales como Snapchat, YouTube o Twitter.
- Por otra parte, los resultados indican qué, aunque YouTube no es la red social que destaca en cuanto a disponer de un usuario activo, la mayoría de los padres encuestados refleja que los menores invierten mucho tiempo en esta red social a pesar de no tener un perfil creado en ella.

6. DISCUSION

Esta investigación deja claro el problema existente en lo relativo al uso de las pantallas por parte de los menores en España. A nivel global, los niños mantuvieron con posterioridad al periodo de cuarentena unos

hábitos de consumo considerados como preocupantes por parte de sus padres y tutores legales. Sería enriquecedor que el estudio pudiera complementarse con la comparativa entre el cuestionario realizado en esta investigación y los resultados de otro posible cuestionario realizado directamente a sus hijos o menores a su cargo. Analizar la percepción por parte de los menores de la misma unidad familiar de sus propios hábitos de uso tecnológicos y conocer el estado emocional autopercibido otorgaría información valiosa que, comparada con los resultados del cuestionario a los adultos, permitiría contrastar las dos percepciones.

Igualmente, la investigación podría verse complementada por la realización de un cuestionario similar a las mismas familias una vez finalizado el periodo de desescalada y alcanzada la normalidad equiparable a una situación prepandemia. Un estudio de estas características nos permitiría poder contrastar los resultados obtenidos de este cuestionario con los de un estado de normalidad y comprobar si los menores siguen utilizando las pantallas con mayor intensidad que lo que lo hacían antes del confinamiento.

Finalmente, este estudio pone de manifiesto la necesidad de establecer un foco y un debate por parte de la comunidad educativa y científica en analizar el impacto que ha tenido la cuarentena en el estado de salud y emocional de los menores, así como en la adquisición de nuevos hábitos potencialmente negativos que puedan desembocar en un futuro en afectaciones peligrosas. Sería necesario establecer sinergias entre investigadores y educadores para ayudar a los menores y a sus familias a gestionar la permanencia de los hábitos negativos de consumo digital para que no se conviertan en una rutina tras el retorno a la normalidad.

7. CONCLUSIONES

Como principal conclusión, se establece que algunas de las rutinas adquiridas por parte de nuestros menores en lo relativo al uso de pantallas y consumo de contenidos digitales a lo largo del periodo de cuarentena permanecen modificadas durante el período de desescalada al igual que ciertos comportamientos en su mayoría considerados negativos por parte de los padres o tutores legales.

Nuestros menores han adquirido un hábito de consumo de contenidos digitales que implica un incremento del tiempo de interacción con las pantallas de forma notable, que no tenían antes del confinamiento.

Los comportamientos descritos como negativos por los tutores y padres también han aumentado durante la desescalada respecto a la situación anterior a la pandemia y por lo tanto anterior a la cuarentena.

Este hecho provoca que exista una elevada preocupación por parte de los padres por estos nuevos hábitos adquiridos durante la prohibición de salir a la calle que se produjo durante el año 2020. La mayoría de los padres y tutores legales que participaron en este cuestionario manifiestan sentirse preocupados o muy preocupados por el futuro comportamiento de sus hijos después de la desescalada.

Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de abordar la educación en hábitos de consumo digitales como elemento clave en la transición hacia la normalidad de los menores en España. La intensificación del uso de pantallas por parte de dicho grupo social durante el estado de alarma y el período de confinamiento sufrido a raíz de la pandemia de COVID-19 de 2020 corre el riesgo de instaurarse como rutina insana en los niños y provocar, debido a ello adicciones, enfermedades, cambios de comportamiento y alteraciones emocionales sí no es gestionada por parte de la comunidad educativa y los padres de forma adecuada y ágil. El reencuentro con el equilibrio prepandemia debe ser guiado y propiciado por el entorno escolar y familiar del menor. Parecería evidente que la sociedad debe ser consciente de esta situación y estudiar las implicaciones que este hecho pueda provocar en la comunidad infantil y establecer los mecanismos que permitan abordar el problema de forma eficaz.

Las previsiones que indican los expertos coinciden con los resultados de esta investigación y con la preocupación por parte de los padres. Así, y según el informe ‘Apps y nativos digitales: la nueva normalidad” realizado por la empresa Qustodio (Bain et al., 2020), se puede anticipar cómo puede evolucionar las principales tecnologías relacionadas con niños y jóvenes durante los próximos meses:

- El tiempo que los menores presumiblemente van a pasar viendo vídeos en línea se va a mantener similar a los niveles más altos de la cuarentena, pero no parece que vaya a aumentar.
- La popularidad de la aplicación TikTok va a continuar en crecimiento, a la que se irán incorporando cada vez más usuarios adultos y marcas.
- Parece que Facebook va a continuar su declive, aunque no parece que vaya a desaparecer.
- El uso de los juegos no va a reducirse, aunque tampoco parece que vaya a crecer de manera sustancial en los próximos meses.
- La aplicación Google Classroom va a continuar siendo líder mundial, donde se aprecia un incremento importante en el uso de servicios utilizados para hacer trampa en trabajos y exámenes escolares
- La TV online va a continuar siendo el centro de la programación y Disney+ será cada vez más popular entre niños y adolescentes.
- Por último, y derivado del imparable crecimiento del uso de las nuevas tecnologías entre niños y jóvenes, se va a producir un aumento del uso de las aplicaciones de control parental.

Tradicionalmente se ha relacionado a periodos de confinamiento con epidemias que han generado resultados negativos en la salud mental de las personas adultas, aunque no existía una literatura académica amplia que evidenciase similares patologías entre los grupos de niños y jóvenes, ya que la mayor parte de las investigaciones hasta la fecha se han centrado en personas adultas (Ron & Cuéllar-flores, 2020).

Al tratarse de un tema complejo, los desafíos que surgen para todos los actores implicados son importantes, pero también surgen oportunidades innegables para trabajar en iniciativas sanitarias realistas, eficaces y proporcionales que puedan dar situación a una realidad que hoy en día no se debería pasar por alto.

8. REFERENCIAS

Bain, M., Beurkens, N., Bruscas, M., Havert, C., Masip, M., & Powell, G. (2020). Conectados más que nunca. *Qustodio*, 31.

Broche Pérez, Y., Fernández Castillo, E., & Reyes Luzardo, D. A. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública*, *46*, 1–14. https://orcid.org/0000-0002-0613-3459

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395*(10227), 912–920. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

GAD 3. 2020. El impacto de las pantallas en la vida familiar durante el confinamiento. GAD3

DiGiovanni, C., Conley, J., Chiu, D., & Zaborski, J. (2004). Factors influencing compliance with quarantine in Toronto during the 2003 SARS outbreak. *Biosecurity and Bioterrorism : Biodefense Strategy, Practice, and Science*, *2*(4), 265–272. https://doi.org/10.1089/bsp.2004.2.265

Orgilés, M., Espada, J. P., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., & Morales, A. (2021). Anxiety and depressive symptoms in children and adolescents during COVID-19 pandemic: A transcultural approach. *Psicothema*, *33*(1), 125–130. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.287

Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, *37*(2), 30–44. https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, *9*(6), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Reynolds, D. L., Garay, J. R., Deamond, S. L., Moran, M. K., Gold, W., & Styra, R. (2008). Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience. *Epidemiology and Infection*, *136*(7), 997–1007. https://doi.org/10.1017/S0950268807009156

Ron, A. G., & Cuéllar-flores, I. (2020). Impacto psicológico del confinamiento en la población infantil y como mitigar sus efectos : revisión rápida de la evidencia Psychological impact of lockdown (confinement) on young children and how to mitigate its effects : Rapid review of the. *Anales de Pediatría*, *93*(1), 57–58.

Sádaba Chalezquer, C., & Bringué Sala, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *CEE Participacion Educativa*, *15*(June 2009), 86–104.

Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic: Negative and positive effects in Spanish people during the mandatory national quarantine. *Revista de Psicopatologia y Psicologia Clinica*, *25*(1), 1–22. https://doi.org/10.5944/RPPC.27569

Serrano-Martínez, C. (2020). Impacto emocional y crianza de menores de cuatro años durante el COVID-19. *Perifèria*, *25*(2), 74–87.

Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, *7*(1), 105–110. https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22

Wang, Y., Xu, B., Zhao, G., Cao, R., He, X., & Fu, S. (2011). Is quarantine related to immediate negative psychological consequences during the 2009 H1N1 epidemic? *General Hospital Psychiatry*, *33*(1), 75–77. https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2010.11.001

EL IMPACTO DEL DISCURSO DE ODIO EN MENORES EN TWITTER A TRAVÉS DEL CASO LUNA

ALEZEYA SANCHEZ LIZCANO
Universidad Complutense de Madrid

BEATRIZ CALZADA MARTINEZ
Universidad Complutense de Madrid

ZOE MORAND GARCÍA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La crisis migratoria acaecida en Ceuta durante el periodo de finales del mes de abril y el mes de mayo de 2021, debido a las tensiones políticas entre España y Marruecos, provocó un acalorado debate en la red social Twitter con consecuencias para algunas de las personas implicadas en el conflicto. Una de ellas fue Luna Reyes, la cooperante de Cruz Roja que abrazó a Abdou, un inmigrante senegalés que llegó exhausto a la playa de "El Tarajal" tas atravesar a nado el estrecho y cuyo acto fue inmortalizado por los medios de comunicación en formato fotografía y vídeo. Estas imágenes fueron posteriormente compartidas en los medios online y televisivos de mayor audiencia de España.

La escena fue comentada en Twitter por numerosos usuarios provocando corrientes de opinión encontradas que fueron desde el odio hasta la admiración y de las que se hicieron eco los medios tradicionales. La contundencia y agresividad de los mensajes racistas y misóginos contra Luna provocaron una avalancha mediática y un debate público que tuvieron como consecuencia que la cooperante decidiera modificar su perfil en la red social para restringir el acceso a su cuenta. El odio parece haber encontrado en las plataformas sociales el entorno ideal para propagarse, especialmente en Twitter, por su papel en la formación de

opinión pública, gracias a su elevado volumen de uso entre los ciudadanos (Amores et al., 2021).

Twitter es una red social que nace en 2006 destinada a enviar mensajes cortos (en un principio de únicamente 144 caracteres) para comunicarse entre grupos de personas. La plataforma proporciona un flujo de opinión totalmente espontáneo, rápido y al alcance del que quiera recogerlo. Sin embargo, para obtener resultados concluyentes sobre el impacto de esta nueva fuente de discursos de opinión en la reacción de la ciudadanía es preciso aplicar nuevos métodos de análisis que permitan comprender los particulares mecanismos que se dan en la comunicación entre usuarios dentro de la plataforma (Congosto & Aragón, 2012).

En España, los ciudadanos se informan de forma equiparable a través de la televisión ue de los medios digitales y las redes sociales (Peñamarín,2016). Pero Twitter tiene una especial relevancia como fuente de información para los españoles. Los usuarios de Twitter difunden en general contenidos y noticias de mayor carga social que los usuarios de periódicos digitales (Bernal-Triviño, 2013). En esta plataforma los usuarios son también más sensibles a tratar y denunciar temas sociales (Congosto, 2015). Twitter es, por otra parte, la red social más utilizada por la clase política y periodística, ya que cuenta con "un componente informativo que le confiere mucho valor en términos de estrategia política y electoral" (Rodríguez-Andrés; Ureña-Uceda, 2011).

En Twitter no se necesita tener un usuario obligatoriamente para poder acceder. Se trata de una red pública que permite visualizar cualquier contenido sin necesidad de registrarse o iniciar sesión. Por este motivo, los usuarios pueden informarse a través de ella sin tener que proporcionar datos personales de ninguna clase. Esto da lugar a un total anonimato que permite actitudes de todo tipo desde el punto de vista ético y no perseguidas por ningún elemento de regulación. También permite el acceso de menores no supervisados por un adulto, lo que dificulta el análisis de la cifra real de menores accediendo a la plataforma sin control.

1.1 TWITTER, ODIO Y LOS MENORES DE EDAD

La plataforma permite la creación de un perfil sin autorización paterna desde los 13 años de edad. Un 8% de los usuarios de Twitter, a nivel mundial, se declara oficialmente como menor de edad en 2021. En España Twitter cuenta actualmente con 4.1 millones de usuarios, por lo que podemos estimar que en nuestro país la cifra de menores expuestos a contenidos creados en Twitter podría rondar, de forma oficial, los 300.000. (Statista, 2021)

Esta red social tiene un mecanismo de verificación de edad que consiste en preguntar la fecha de nacimiento a la hora de crear el usuario, pero no existe manera de que se acredite si esa fecha de nacimiento es real o no, y únicamente en algunos países, entre los que no se incluye España, la red social pide el consentimiento a los tutores legales para poder dar de alta a un usuario menor de edad.

El único movimiento realizado en los últimos años por Twitter respecto al control de sus perfiles de menores de edad fue después de que entrara en vigor el 25 de mayo de 2018 el Reglamento General de Protección de Datos, una normativa europea que endurece las condiciones para que las empresas usen los datos de sus usuarios. Twitter eliminó ese año las cuentas de los usuarios que eran menores de 13 años cuando las crearon, ya que esa es la edad mínima que la red social requiere para que el usuario pueda dar su consentimiento en cuanto al tratamiento de sus datos personales.

No solo es inquietante que exista una falta de control sobre cuántos menores pueden realmente estar accediendo a Twitter y a los tipos de contenido que pueden encontrar en esta y otras redes sociales hoy en día, si no que parece que el odio y los contenidos cada vez más violentos están dando lugar a un negocio muy lucrativo y no regulado. Un número no desdeñable de menores puede estar expuesto a discursos extremos, agresivos, de acoso y/o a contenidos altamente inapropiados para su edad en la actualidad, pero la falta de regulación en la utilización de este tipo de corrientes de información, manifiestamente dirigida, puede incrementar este hecho de forma exponencial en un futuro cercano.

Tras los cambios realizados por Facebook, su subsidiaria Instagram y la plataforma de vídeos Youtube respecto a la prohibición compartir contenidos con desnudos que muestren genitales o pezones femeninos, Twitter, que lleva años distinguiéndose de otras plataformas por tener una regulación más laxa en cuanto a la publicación de contenidos, se ha erigido como la plataforma social de referencia para la pornografía, la prostitución y la ingeniería social de ideologías extremistas.

Respecto al odio al que pueden acceder los menores en esta red social, los datos en España no son tranquilizadores. El ministerio de interior de España implementó en 2018 en Twitter la herramienta creada por el ingeniero, informático y científico de datos Juan Carlos Pereira Kohatsu, quién dedicó sus trabajos de final de grado y de máster al odio en las redes. El algoritmo de su herramienta rastrea unos 6 millones de tuits en 24 horas con un filtro que incluye más de 500 palabras vinculadas a insultos y a grupos de víctimas de odio: política, género, etnicidad, discapacidad, religión y deportes.

Según el algoritmo, el odio se mantiene de forma constante y cotidiana en Twitter en España. El total de tuits relacionados con el odio ronda los 10.000 diarios y esta cifra se mantiene estable en el tiempo con picos puntuales en función de los acontecimientos, como, por ejemplo, en el caso de estudio de esta investigación. Los tuits de odio son mayoritariamente respuestas a otros tuits, lo que a priori podría indicar que no tienen mucha visibilidad, sin embargo, son vistos por un elevado número de usuarios ya que en muchas ocasiones son retuiteados para vergüenza pública, otras veces dan origen a batallas entre comunidades de usuarios o son muy visibles porque son respuestas a tuits célebres. (Pérez Colomé, 2021)

1.2 LOS DISCURSOS DE ODIO EN REDES SOCIALES

A día de hoy, respaldados por la libertad de expresión, se propagan ciertos discursos de unos colectivos contra otros incorporando en estas expresiones que promueven la violencia, que incitan a la discriminación y a la repulsión. Estos mensajes son denominados “discursos de odio” (Bustos et al.,2019). Las redes sociales son el camino perfecto para el odio ya que, gracias a ellas, logra llegar con facilidad a todos los perfiles

de usuarios sin distinción. En concreto ha encontrado el mejor vehículo en Twitter, por su papel influyente en la conformación de la opinión de los usuarios y debido al elevado volumen de uso de esta red social por parte de la población española (Newman et al.,2019).

Respecto a las manifestaciones de odio a nivel global, los últimos informes del Online Hate and Harassment de la Anti-Defamation League (2020, 2021), reflejan un incremento exponencial de todas las formas de "ciberodio" en la mayor parte de las redes sociales desde 2018 a nivel mundial. La representación de los migrantes y refugiados que transmiten los principales medios de comunicación de los países del Mediterráneo (Amores et al., 2020) y de Europa occidental (Amores et al., 2019) también sigue una tendencia negativa que puede relacionarse con el incremento del odio por racismo.

El volumen de crímenes de odio, tanto en España como en el resto de Europa se ha visto igualmente incrementado en los últimos años (OSCE, 2020). La Unión Europea trabaja para intentar definir los límites de la libertad de expresión, acotando cada vez más el concepto del discurso de odio. Se define como "discurso de odio" la promoción de mensajes que impliquen el rechazo, el menosprecio, la humillación, el acoso, el descrédito y la estigmatización de individuos o colectivos sociales. Si un discurso promueve, propaga, incita o justifica el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo o la intolerancia será considerado discurso de odio (Amores et al., 2021).

Las categorías de discriminación en las que se pueden clasificar los delitos cometidos hacia personas vulnerables son según el último informe sobre delitos de Odio en España del Ministerio de Interior (2020), son:

- racismo/xenofobia
- ideología política
- orientación sexual
- identidad de género
- creencias o prácticas religiosas
- discapacidad
- razones de género
- antisemitismo

- aporofobia
- antigitanismo
- discriminación generacional
- discriminación por enfermedad

En España, las temáticas que están relacionadas con un mayor número de delitos de odio son las tres primeras. Además, la ideología política es el tipo de discriminación que más se ha incrementado en los últimos años, especialmente en los espacios digitales (Amores et al., 2021).

Este estudio pretende investigar, a través del análisis de este caso, cómo le llegan a los menores de edad estos discursos de odio sea a través de la propia red social Twitter o de otras y cómo interpretan la información a la que son expuestos.

1.3 Exposición del caso

Durante la cobertura mediática de la crisis migratoria originada en Ceuta en mayo de 2021, se tomaron unas imágenes de una cooperante de Cruz Roja llamada Luna Reyes abrazando a Abdou, un inmigrante que llegó a nado a las costas de la playa del Tarajal, cuyo hermano se encontraba a su lado y estaba intentando ser reanimado por los servicios de ayuda españoles. Varias imágenes y vídeos del momento fueron ampliamente difundidos en medios tradicionales y digitales entre los días 18 y 20 de mayo de 2021 provocando una avalancha mediática que amplificó ante la opinión pública los comentarios de odio vertidos en Twitter sobre el abrazo de la cooperante y el inmigrante.

Las imágenes generaron diferentes corrientes discursivas en redes sociales totalmente contrapuestas entre el odio y el apoyo al comportamiento de Luna. Durante los primeros días, tras publicarse la imagen el 18 de mayo de 2021, se sucedieron diferentes mensajes de odio dirigidos directamente al perfil de usuario de Luna Reyes en Twitter. De este hecho y de la dureza de los tuits contra la cooperante se hicieron eco los principales medios digitales y tradicionales del país. Esto incrementó el enfrentamiento de los discursos contrapuestos en Twitter y generó un debate social que trascendió la plataforma, lo que terminó provocando que Luna Reyes decidiera, 24 horas más tarde de haber sido

publicada su imagen en los medios, modificar su perfil en la red social para restringir su acceso.

Según el estudio de la plataforma antibulos VerificaRTVE, "El acoso a Luna: usuarios de dudosa autenticidad", (2021) en el que se analizaron los tuits que respondieron a algún comentario de la cuenta de Luna o que la mencionaron en sus textos hasta el 20 de mayo a las 11.55, el volumen de tuits generados en esos dos primeros días noticiosos fue de 1.077 tuits y retuits. El punto de origen del estudio fue la fotografía de Luna que, según los metadatos, tomó la agencia EFE a las 18.02 de la tarde del día 18 de mayo de 2021.

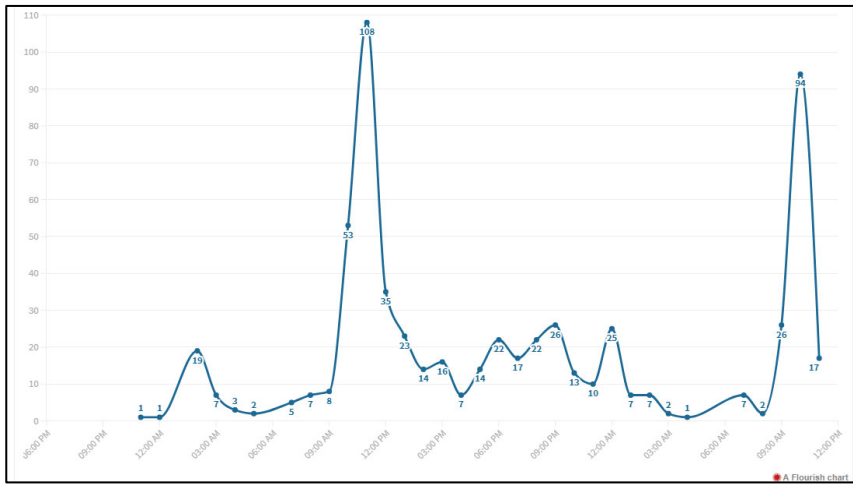
FIGURA 1. *La cooperante de Cruz Roja, Luna Reyes, abrazando al inmigrante Abdou en la playa del Carajal, Ceuta, durante la crisis migratoria entre España y Marruecos entre abril y mayo de 2021*



Fuente: Agencia EFE

De entre todos los tuits analizados, un 37,8% (407) mostraron neutralidad o apoyo a la voluntaria, pero un 59,1% (637) se opusieron a su comportamiento o la atacaron. 33 tuits quedaron sin etiquetar por ser ambiguos o estar borrados (3%). Las mañanas del 19 y 20 de mayo fueron las de mayor actividad acosadora contra Luna y posteriormente se generó una corriente que mayoritariamente fue de apoyo.

***GRAFICO 1**. Tuits de odio dirigidos a Luna Reyes entre el día 19 y 20 de mayo de 2021.*



Fuente: VerificaRTVE(22 de mayo de 2021) El abrazo de Luna: analizamos qué hay detrás de un discurso de odio nada casual. www.RTVE.es

El gráfico pone de manifiesto cómo la mañana del día 19 de mayo de 2021 entre las 10:00 y la 13:00 y la del día 20, entre las 9:00 y las 11:00 son las que mayor número de publicaciones de tuits de odio registraron, situando el pico de odio el día 19 a las 11.00 con 108 tuits recopilados con contenido misógino y racista.

Los mensajes de odio incluyeron palabras como: "zorra", "guarra", "puta" (incluso con la picardía de estar escrito en ocasiones como "gvarra" o "pvta" para evitar la detección automática), "follanegros" o "puta de negros". Fueron abundantes las ironías con connotación sexual y antipatrióticas contra Luna.

Las cuentas desde las que provienen los comentarios negativos detectadas fueron 332 que se asociaron a patrones de publicación no naturales y que, tras investigarse individualmente, se confirmó que solían utilizar pseudónimos. Varias cuentas analizadas como por ejemplo, @OctavoTerci o @papayaykware, mostraron pautas de comportamiento de cuentas desinformadoras o profesionalizadas especialmente creadas para viralizar contenidos.

Otros de los usuarios que iniciaron este discurso de odio en Twitter fueron perfiles "durmientes". Se trata de cuentas inactivas durante largos periodos de tiempo que en determinados momentos incrementan notablemente su frecuencia de publicación de tuits y que son sospechosos de utilizarse como dinamizadores de una corriente de información concreta y no pertenecer a usuarios reales. Un ejemplo de ello es la cuenta @FDA2000, la que muestra mayor intensidad del estudio y que cuenta con 77 tuits de ataque a la voluntaria en el periodo noticioso estudiado. Se creó en 2011 y a lo largo de los años se muestra inactiva durante largos periodos de tiempo hasta que es utilizada de forma muy intensa para eventos concretos.

También formaron parte de este grupo de cuentas, perfiles con un marcado sesgo de ideología política. En el caso de la cuenta @Yoyomisma66, entre sus últimos 3.784 tuits, las etiquetas más empleadas fueron: #gobiernodimision, #noalpp, #sanchezdictador. La ideología que compartían las cuentas instigadoras era afín a la ultraderecha. La presunta manipulación de la compartición natural de contenidos relacionados con la corriente de odio por parte de personas u organismos interesados en inflarla artificialmente es un elemento importante a tener en cuenta para analizar el impacto mediático que tuvo el caso.

A raíz de los ataques que recibió la cooperante, se generó una corriente de apoyo provocada por muchos otros perfiles de usuarios que salieron en su defensa. El estudio utilizó el programa Voyant Tools para determinar las palabras más repetidas en los tuits positivos:

- "gracias" :82 veces
- "amor": 67 veces
- "orgullo": 65 veces
- "inmensa": 59 veces
- "valores": 62 veces
- "sentir" : 61 veces
- "solidaridad": 60 veces

El hashtag #GraciasLuna se convirtió en tendencia durante más de ocho horas y se observó que más de 73.000 tuits lo llegaron a incluir. Medios de Reino Unido, Latinoamérica, La Unión Europea, Rusia y Australia

se hicieron eco del abrazo de Luna. Sin embargo, esta corriente de apoyo tardó algo más de 24h en producirse tras surgir la noticia y la imagen en redes. Para aquel entonces, Luna Reyes ya había restringido el acceso a sus perfiles sociales para huir del tsunami mediático.

Una de las principales cuentas de Twitter promotora de los primeros comentarios de carácter sexual fue @CristinaSegui_ que hizo referencia a la turgencia de los senos de ella, recibiendo un elevado número de respuestas críticas a este hecho hasta el punto en el que Twitter decidió eliminar el tuit.

FIGURA 2. Tuit de la cuenta de Twitter @CristinaSegui_, una de las que inició la corriente de odio hacia la cooperante de Cruz Roja en la red social.



Fuente: Twitter

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo principal

– Analizar el impacto del discurso de odio nacido en Twitter a raíz del caso Luna en los menores entre 13 y 17 años usuarios de redes sociales en España.

2.2. OBJETIVOS secundarios

– Analizar el impacto de las distintas corrientes discursivas de apoyo y de odio realizadas durante el periodo noticioso del caso en Twitter

a través de los tuits y artículos periodísticos publicados durante ese periodo.
- Comparar si este análisis de los tuits y artículos periodísticos está alineado con la percepción de jóvenes entre 13 y 17 años usuarios de redes sociales en España.
- Analizar si el discurso de odio trasciende Twitter y alcanza a usuarios menores de edad de otras redes sociales.
- Analizar cómo interpretan los jóvenes entre 13 y 17 años la información que les ha llegado de este caso.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación centra su estudio en los textos publicados en la plataforma social Twitter que hicieron referencia a la imagen de Luna Reyes abrazando a Abdou durante el periodo noticioso del caso entre el 18 y el 23 de mayo de 2021. Se han seguido tres pasos metodológicos correlativos:

3.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Inicialmente se realiza una búsqueda de los tuits relacionados con la noticia durante el periodo de estudio. Para ello se detectan En primer lugar, las cuentas más influyentes del periodo noticioso estudiado a través de la búsqueda en medios de comunicación online y de la investigación de tuits y perfiles gracias a la herramienta de búsqueda avanzada de Twitter. Se tienen en cuenta aquellos tuits con más 100 “me gusta”, más de 100 “retuits” y como mínimo 50 comentarios.

3.2 ANÁLISIS CUALITATIVO

Posteriormente se realiza un análisis semántico de los tuits hallados que se emplea para clasificarlos en mensajes de apoyo o de odio hacia la cooperante. Se seleccionan las cuentas que más cantidad de “me gusta”, “retuits” y “comentarios” acumularon durante el periodo de estudio contabilizando únicamente los tuits relacionados con la noticia. Esta clasificación permite comparar el nivel de exposición de ambas corrientes discursivas contrapuestas (odio y apoyo) sobre la noticia.

3.3 CUESTIONARIO

Finalmente se procede a la realización de un cuestionario, utilizando la herramienta Google Forms y la exportación de datos a Excel, así como la aplicación de mensajería instantánea Whatsapp para su difusión. El cuestionario se destina a menores entre 13 y 17 años residentes en España y plantea preguntas sobre el uso de sus redes sociales y el conocimiento del caso. Se comparte el cuestionario con un público objetivo de más de 500 familias. Los resultados de este cuestionario se comparan con el análisis cuantitativo y cualitativo realizado en los pasos anteriores con el objetivo de ver si la percepción de los menores se aleja o se aproxima a lo obtenido. Las características de los datos que solicita del cuestionario se resumen a continuación:

- Datos demográficos y de comportamiento: Sexo, edad, uso personal de aparatos electrónicos.
- Datos específicos sobre el uso de redes sociales y su opinión sobre Twitter: cuáles conocen, en cuáles tienen perfiles, para qué las utilizan, qué piensan de la red social Twitter.
- Datos específicos sobre el caso de Luna: si conocen el caso, qué saben sobre él, qué les transmite la imagen, con quién han hablado sobre el caso, en qué redes sociales han visto comentarios sobre el mismo o si han leído más mensajes de apoyo que de odio hacia la cooperante (o viceversa).

4. RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

Tras el análisis de tuits y perfiles relacionados con la noticia durante el periodo estudiado, se detectaron dos cuentas como principales instigadoras del movimiento de odio los primeros días en los que se dio a conocer la noticia en los medios de comunicación: Cristina Seguí (@CristinaSegui_) y Herman Tertsch (@hermanntertsch).

Para obtener la información, no solo se recurrió a utilizar la herramienta de búsqueda avanzada de Twitter, también a artículos y noticias que se hicieron eco de lo sucedido en la plataforma, ya que los tuits creados

desde estas cuentas, que fueron los principales instigadores de la corriente de odio, han sido eliminados de la red social Twitter.

FIGURA 3. Tuit de la cuenta de Twitter @hermanntertsch, una de las que contribuyó a alimentar la corriente de odio hacia la cooperante de Cruz Roja en la red social iniciada por @CristinaSegui_



Fuente: Twitter

La respuesta a la corriente de odio en apoyo de Luna Reyes fue contundente en Twitter los días posteriores a la polémica generada en la plataforma. Siguiendo los criterios de selección de tuits (aquellos que cuentan con más de 50 comentarios, más de 100 "me gusta" y más de 100 "retuits"), el resultado de la búsqueda fueron 4 tuits, la mayoría

publicados por personajes o entidades públicas. Estos tuits corresponden a las cuentas de Yolanda Díaz (@Yolanda_Diaz_), Cruz Roja España (@CruzRojaEsp), Pablo Fernández (@_PabloFdez_) y Ferran Martín (@ferranmartin). Con fecha posterior al periodo de análisis de este estudio se realizaron publicaciones en Twitter por parte de muchas otras personalidades públicas con similar impacto viral, e incluso mayor, en apoyo a Luna. Sin embargo, en los primeros días, los tuits de odio ganaron popularidad siendo amplificados por los medios de comunicación. La siguiente tabla resume los resultados obtenidos.

TABLA 1. ***TABLA*** *resumen comparativa de la exposición de los tuits de odio y apoyo a Luna Reyes desde el 18 al 23 de mayo de 2021 por parte de las cuentas de Twitter más representativas de cada corriente discursiva.*

Nombre del usuario	Cuenta de Twitter	Número de "me gustas"	Número de "retuits"	Número de comentarios
ODIO				
Cristina Seguí	@CristinaSegui_	3,5 mil	1,7 mil	717
Hermann Tertsch	@hermannter-tsch	2,5 mil	1,2 mil	761
APOYO				
Yolanda Díaz	@Yolanda_Diaz_	22,7mil	4,3 mil	473
Cruz Roja España	@CruzRojaEsp	15,9 mil	5,6 mil	671
Ferrán Martín	@ferranmartin	9,1 mil	3,8 mil	117
Pablo Fernández	@PabloFdez_	8,1 mil	1,6 mil	115

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de Twitter

A continuación, se muestran imágenes de los tuits por parte de las cuentas más influyentes que manifestaron su apoyo a Luna Reyes. En primer lugar, la vicepresidenta segunda y ministra de Trabajo y Economía

Social, Yolanda Díaz quien publicó el tuit con mayor número de "me gusta", más de 22.000 hasta la fecha de este estudio.

FIGURA 4. Tuit de la cuenta de Twitter @Yolanda_Diaz_, perfil que contribuyó con mayor viralidad a alimentar la corriente de apoyo hacia la cooperante de Cruz Roja en la red social entre los días 19 y 20 de mayo de 2021



Fuente: Twitter

En segundo lugar, Cruz Roja Española, institución humanitaria, de carácter voluntario y de interés público, que desarrolla su actividad bajo la protección del Gobierno de España y el Alto Patronazgo de los Reyes de España, se posicionó claramente en defensa del comportamiento de Luna Reyes, alcanzando más de 15.000 "me gusta" y más de 5.000 "retuits" al hacer referencia a conceptos como el de humanidad, solidaridad y voluntariado, no solo en lo relativo a la crisis migratoria vivida

en Ceuta si no en muchos otros conflictos en los que ellos participan realizando labores humanitarias.

FIGURA 5. Tuit de la cuenta de Twitter @CruzRojaEsp que contribuyó a alimentar la corriente de apoyo hacia la cooperante de Cruz Roja en la red social entre los días 19 y 20 de mayo de 2021



Fuente: Twitter

En tercer lugar, el ilustrador, guionista y humorista gráfico Ferrán Martín publicó una viñeta con su interpretación del debate surgido en Twitter entre las corrientes de odio y apoyo a Luna que obtuvo más de 9.000 "me gusta" en la red social. A continuación, se muestra la imagen que compartió desde su cuenta de Twitter:

FIGURA 6. Tuit de la cuenta de Twitter @ferranmartin que contribuyó a alimentar la corriente de apoyo hacia la cooperante de Cruz Roja en la red social entre los días 19 y 20 de mayo de 2021



Fuente: Twitter

Finalmente, Pablo Fernández Santos, un político español, procurador en las Cortes de Castilla y León por el partido político Podemos, alcanzó más de 8.000 “me gusta” por este tuit:

FIGURA 7. Tuit de la cuenta de Twitter @PabloFdez_que contribuyó a alimentar la corriente de apoyo hacia la cooperante de Cruz Roja en la red social entre los días 19 y 20 de mayo de 2021



Fuente: Twitter

4.2 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En contraste con el análisis anterior, se resumen los resultados obtenidos del cuestionario compartido con más de 500 familias españolas en el mes de junio de 2021. Al tratarse de un cuestionario dirigido a menores, se compartió con los responsables legales con el objetivo de contar previamente con su aprobación. Los menores contestaron solos y de forma anónima a las preguntas planteadas.

4.2.1 Datos demográficos y de comportamiento

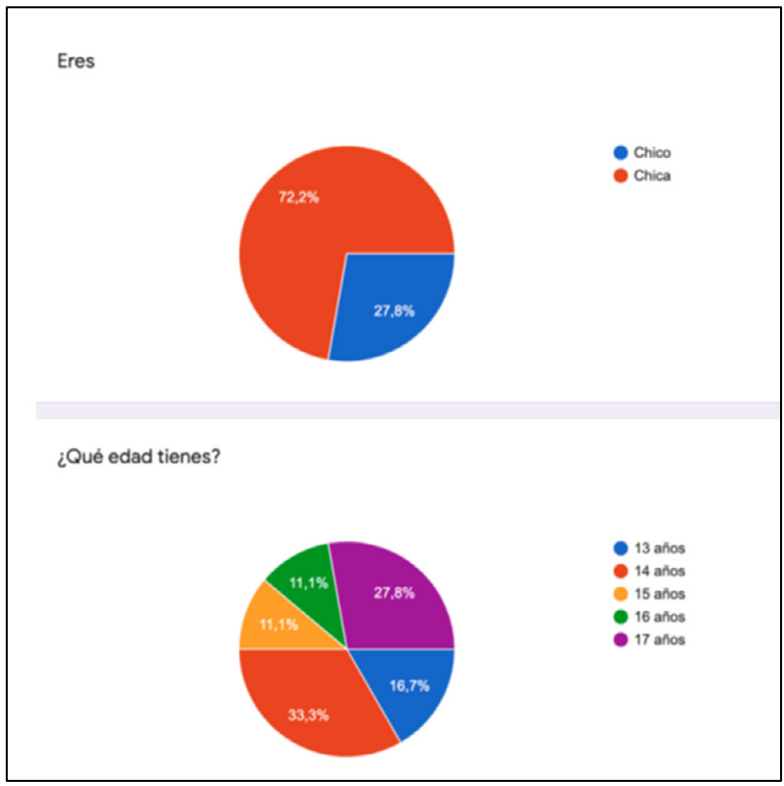
- Edad y sexo: Más del 70% de las personas encuestadas fue de sexo femenino y aunque el rango de edad se repartió de forma bastante equitativa, la mayoría de personas encuestadas corresponde a una edad de 14 años (más del 33%) y 17 años (más del 27%).

– El 100% de los encuestados admiten tener al menos un aparato tecnológico para su uso privado siendo los principales: los móviles, las tabletas y los portátiles.

– El 55,5% encuestados afirman tener un usuario en Twitter.

– El 44,4 % de los encuestados afirman no tener Twitter pero sí recibir información de esta red social.

FIGURA 8. Resultados del cuestionario realizado en junio de 2021 sobre el abrazo de Luna Reyes al inmigrante Abdou relacionado con la crisis de Ceuta a menores de entre 13 y 17 años. Edad y sexo.



Fuente: Google Forms

4.2.2 Datos sobre la opinión de los menores respecto a Twitter y sus fuentes de información

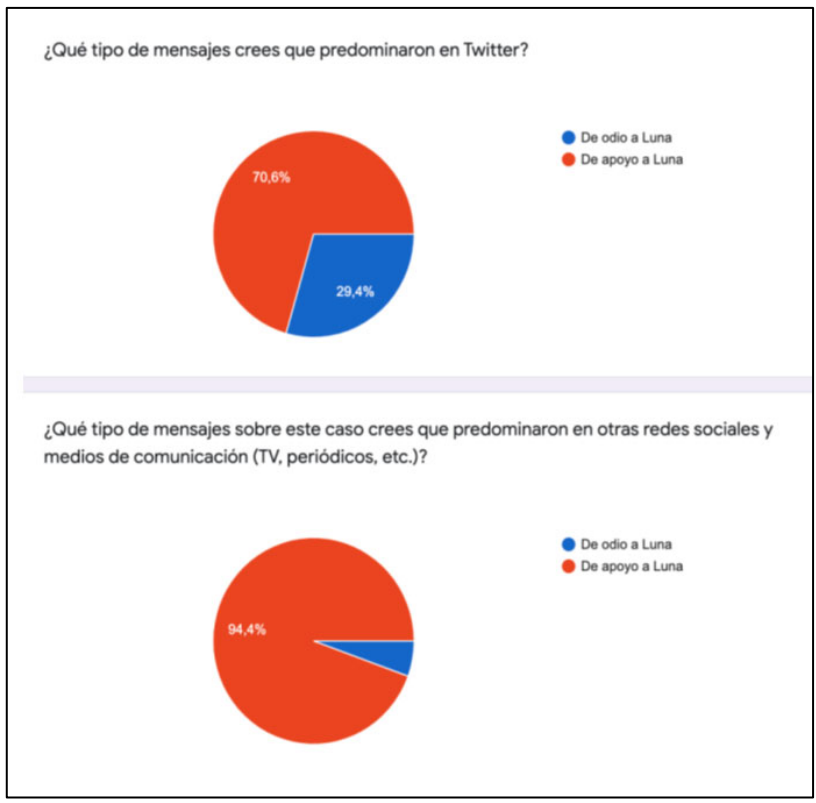
- Opinión sobre Twitter: En general la opinión de los jóvenes que tienen usuario en Twitter es que es una red social para personas más mayores y normalmente no la usan. Sin embargo, a la mayoría les ha llegado información sobre la noticia y la polémica de odio que se generó en Twitter a través de otras fuentes o del propio Twitter.
- El 46,7 % vio la noticia en Instagram y el 33,3% directamente en Twitter.
- El 77,8% habían visto previamente la imagen.

4.2.3 Datos sobre la percepción de la noticia

- El sentimiento que más transmitieron los adolescentes respecto a la imagen fue la tristeza (55,6%) seguida por el amor (44,4%) y la solidaridad (38,9%).
- En general el sentimiento mayoritario respecto a la imagen es positivo. Sin embargo, es interesante destacar que aquellos menores que durante la encuesta contestaron que estaban en desacuerdo con la actuación de Luna, coinciden en número con los que respondieron que las personas de su alrededor estaban en desacuerdo con cómo actuó Luna. Por lo que podríamos deducir que el entorno directo tiene un gran peso en la conformación de la opinión de los menores.
- Las respuestas demuestran por otra parte que desconocen los elementos de detalle de la noticia, pero sí hacen referencia al conflicto entre España y Marruecos, así como a la crisis migratoria.
- El 70% cree que predominaron mensajes de apoyo en Twitter
- El 95% piensa que predominaron mensajes de apoyo en todas las RRSS y medios de comunicación.

– Sin embargo, los adolescentes percibieron que en Twitter hubo más mensajes de odio que en el resto de medios de comunicación y canales.

FIGURA 9. Resultados del cuestionario realizado en junio de 2021 sobre el abrazo de Luna Reyes al inmigrante Abdou relacionado con la crisis de Ceuta a menores de entre 13 y 17 años. Opinión de los menores sobre la prevalencia de mensajes de odio o de apoyo en Twitter frente a otras plataformas sociales y medios de comunicación.



Fuente: Google Forms

5. DISCUSIÓN

Esta investigación permite obtener unas primeras conclusiones sobre el impacto de los discursos de odio en Twitter a menores gracias al caso estudiado, sin embargo, la contrastación con estudios sobre la percepción por parte de menores de las corrientes de odio en Twitter generadas por otros casos análogos, complementaría los resultados y permitiría arrojar nuevos datos sobre el comportamiento de niños y adolescentes en lo relativo a las corrientes discursivas en la red y su nivel de exposición a la información.

Igualmente, las conclusiones del estudio plantean un debate sobre la regulación existente en redes sociales respecto al acceso de menores a los contenidos de las mismas. La laxitud de determinadas plataformas, como en el caso de Twitter, permite la creación de perfiles a menores sin garantizar la idoneidad de los contenidos a los que pueden acceder y sin el requerimiento expreso del consentimiento paterno o del tutor o tutora legal. Los mecanismos que establecen para corroborar la edad real de sus usuarios son fácilmente vulnerados y las plataformas no tienen consecuencias legales por ello. Por lo tanto, los menores quedan expuestos y pueden fácilmente acceder a sus contenidos que en muchos casos no cuentan con ningún tipo de fiabilidad de la fuente ni de filtro de edad.

El estudio además amplía el debate a plataformas sociales no tan laxas como Twitter y que sí son frecuentemente visitadas por menores (Twitter es poco utilizado por los menores) e incluso a los medios de comunicación más tradicionales, ya que la investigación demuestra que los niños y adolescentes, incluso sin tener un perfil en Twitter, acceden a los discursos y polémicas que se generan en esa plataforma social ya que saltan a los medios o a otras redes sociales. Sería complementario a esta investigación profundizar sobre cómo les llega la información noticiosa a los menores desde todos los canales a su disposición, qué calidad tiene esa información y cómo la interpretan.

6. CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones de esta investigación es que, la corriente de odio fue la que prevaleció en Twitter contra Luna Reyes en las dos primeras jornadas del 19 y 20 de mayo 2021 posteriores a la publicación de la noticia. Existen evidencias de que detrás de esa ola de odio se encontraban cuentas de Twitter profesionalizadas que ayudaron de forma orquestada y premeditada a propagar el mensaje racista y misógino de las cuentas que fueron las primeras en publicar tuits ofensivos. Otra de las conclusiones que se destacan es que tras el análisis de los tuits más ofensivos y virales contra Luna Reyes se encuentra un patrón de ideología política común muy cercano a la ultraderecha y a la derecha radical.

Tras hacerse eco los medios de comunicación más tradicionales del discurso de odio que estaba teniendo lugar en Twitter, se generó posteriormente un debate en la red social que derivó en una ola de apoyo a la cooperante en forma de tuits por parte de numerosos usuarios, varios de ellos políticos con perfiles influyentes y capacidad de viralizar sus mensajes de forma muy potente. La ola de apoyo no superó a la de odio durante los dos primeros días del periodo noticioso, pero sí lo logró a medida que fueron avanzando los días y se fueron sumando voces cada vez más influyentes en Twitter.

Las conclusiones en lo referente a los menores y su exposición a contenidos relacionados con el discurso de odio en Twitter comienzan por determinar que esta red social no es el principal canal de llegada de información para los menores pero que sin embargo, la mayoría de ellos recibe por diferentes medios lo que sucede en Twitter. Por lo tanto, los menores españoles sí están expuestos a los debates que genera la plataforma y a contenidos potencialmente inapropiados para su edad.

La interpretación de los hechos por parte de los menores no está totalmente alineada con el análisis cuantitativo realizado en esta investigación sobre las corrientes de opinión de odio y apoyo en Twitter a Luna Reyes. Los menores encuestados no percibieron que los primeros días del periodo noticioso los mensajes de odio en Twitter fueron predominantes. La percepción de los encuestados es imprecisa respecto a este

hecho y esto puede deberse a diferentes causas como por ejemplo, a que les llegara la información de forma más tardía, por otros medios que ya trasladaban directamente la ola de apoyo hacia la cooperante. Sin embargo, los menores sí detectaron que el odio estuvo más presente en Twitter que en otras plataformas sociales o medios de comunicación por lo que identifican la red social con este tipo de debates crispados y saben que el origen del contenido relacionado con odio salió de allí en este caso.

Su opinión respecto al comportamiento de Luna corresponde, según los resultados obtenidos de la investigación, con la opinión de las personas que les rodean y que comparten su visión de la noticia con ellos. Si trasladamos este hecho al entorno digital, podemos concluir que se ven muy influidos por la opinión de las personas por las que tengan afinidad. Las cuentas o perfiles influyentes, con un elevado volumen de seguidores pueden tener un impacto clave no solo en la exposición de los discursos que se relacionen con la cuenta si no en la opinión de los menores que pudieran acceder a sus contenidos.

7. REFERENCIAS

Amores, J. J., Arcila-Calderón, C., & Blanco-Herrero, D. (2020). Evolution of negative visual frames of immigrants and refugees in the main media of Southern Europe. El Profesional De La Informacion, (29), 6. 10.3145/epi.2020.nov.24

Amores, J. J., Blanco-Herrero, D., Sánchez-Holgado, P., & Frías-Vázquez, M. (2021). Detectando el odio ideológico en Twitter. Desarrollo y evaluación de un detector de discurso de odio por ideología política en tuits en español. Cuadernos.Info, (49), 98-124. 10.7764/cdi.49.27817

Amores, J. J., Calderón, C. A., & Stanek, M. (2019). Visual frames of migrants and refugees in the main Western European media. Economics & Sociology, 12(3), 147-161. 10.14254/2071-789X.2019/12-3/10

Anti-Defamation League. (2019). Online and Hate Harassment. The american experience 2020. (No. 61).10.1093/itnow/bwz071 Retrieved from CrossRef https://bit.ly/3n6Mddo

Anti-Defamation League. (2020). Online Hate and Harassment. The American Experience. https://bit.ly/3n6Mddo

Anti-Defamation League. (2021). Online Hate and Harassment. The American Experience 2021. https://bit.ly/2WVZJ8B

Bernal-Triviño, A. (2013). Audiencias y temas de noticias en medios online y Twitter. El caso de elpais.com. Paper presented at the 84-102.

Bustos Martínez, L., De Santiago Ortega, Pedro Pablo, Martínez Miró, M. Á, & Rengifo Hidalgo, M. S. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. Mediaciones Sociales (Madrid, España), 18, 25-42. 10.5209/meso.64527

Cereceda Fernández-Orduña, J., Sánchez Jiménez, F., Herrera Sánchez, D., Morán Ferrés, C., Fernández Villazala, T., Martínez Moreno, F., San Abelardo Anta, María Yamir, Rubio Garcia, M., Gil Pérez, V., Santiago Orozco, A. M., & Gómez Martín, M. A. (2020). Informe de Evolución de los Delitos de Odio en España (Report on the Evolution of Hate Crimes in Spain). https://bit.ly/2WPcvpL

Congosto, M. L. (2015). Elecciones europeas 2014: viralidad en los mensajes en Twitter. Redes : Revista Hispana Para El Análisis De Redes Sociales, 26(1), 23-52. 10.5565/rev/redes.529

Congosto, M. L., & Aragón, P. (2012). Twitter, del sondeo a la sonda: nuevos canales de opinión, nuevos métodos de análisis. Más poder local, (12), 50-56.

European Commission against Racism and Intolerance. (2016). Policy Recommendation N.° 15 on Combating Hate Apeche. https://bit.ly/3h8dE2r

Acuerdo de cooperación institucional con el Consejo General del Poder Judicial y la Fiscalía General del Estado, para luchar contra el racismo, la xenofobia, la LGBTIfobia y otras formas de Intolerancia (Institutional cooperation agreement with the General Council of the Judiciary and the State Attorney General's Office, to fight against racism, xenophobia, LGBTIphobia and other forms of Intolerance), (2018). https://bit.ly/2WPcvpL

Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., & Nielsen, R. (2019). Reuters Institute Digital News Report 2019. Reuters Institute for the Study of Journalism. Reuters. https://bit.ly/3na7tib

Organization for Security and Cooperation in Europe. (2020). Hate Crime Reporting. https://hatecrime.osce.org/

Peñamarín, C. (2016). Periodismo y democracia. El estado de la cuestión. Contexto Y Acción, https://bit.ly/3h64bsl

Pereira Kohatsu, J. C. (2017). Construcción de modelos de clasificación automática para discursos de odio (Building automatic classification models for hate speech) https://bit.ly/3tqKGQs

Pereira-Kohatsu, J. C., Quijano-Sánchez, L., Liberatore, F., & Camacho-Collados, M. (2019). Detecting and Monitoring Hate Speech in Twitter 10.3390/s19214654

Rodríguez-Andrés, R., & Ureña-Uceda, D. (2011). Diez razones para el uso de Twitter como herramienta en la comunicación política y electoral. Comunicación Y Pluralismo, 10, 89-115.

Statista. (2021). Twitter: porcentaje de usuarios mundiales de Twitter por edad 2021. statista.com. https://bit.ly/38GHZRd

VerificaRTVE. (2021). El abrazo de Luna: analizamos qué hay detrás de un discurso de odio nada casual. RTVE.es, https://bit.ly/3l0jGmK

DECONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS ESCOLARES Y LA APROPIACIÓN TECNOLÓGICA DE ESTUDIANTES EN SECTORES VULNERABLES: UNA INTERPRETACIÓN DESDE MICHEL SERRES

SANDRA MILENA VARGAS ANGULO
Universidad Simón Bolívar (Cúcuta, Colombia)
JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN
Universidad Simón Bolívar (Cúcuta, Colombia)

1. INTRODUCCIÓN

La estructuración curricular en entornos escolares ha sido un tema abordado por expertos desde distintas aristas a lo largo de la historia. Sin embargo, es evidente que, con el paso de los años y la incorporación gradual de la tecnología en el campo educativo, se genere la necesidad de replantearse desde el fundamento, toda aquella apuesta pedagógica configurada en el quehacer docente y que es desplegada con la finalidad de aportar al desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes, un aprendizaje para la vida. Frente a esta postura, y valorando a profundidad la importancia del entorno en el diseño de currículos acordes a las realidades del educando, se hace necesario un análisis que vaya más allá de la institucionalidad y lo que la norma orienta, buscando plasmar en esta ruta formativa unos elementos que dialoguen con el contexto social, económico y cultural que envuelve a los sujetos que se están educando.

Desde este punto, parte la revisión de la literatura que aborda tópicos inherentes al diseño curricular desde un panorama más crítico, reflexivo y por supuesto social, tomando de esta manera, mucha más fuerza y representatividad la voz de las comunidades y a su vez, su incidencia en contextos que históricamente han sido vulnerados desde unas particularidades que llaman a la necesidad de reflexionar en torno a estas

concepciones históricas que presentan el currículo desde una mirada arraigada lineamientos generales del contexto nacional y a lo que el sistema educativo actual orienta, en muchos casos rezagando un aspecto tan fundamental en el proceso, como lo es el entorno del estudiante.

1.1 EL CURRÍCULO DESDE LA COMUNICACIÓN EN ENTORNOS SOCIALES

Esta revisión inicia con el rastreo de posturas de expertos que abordan desde sus investigaciones y objetos de estudio el diseño curricular, siendo en este sentido, considerados como invaluables los aportes de Vigotsky (1978) desde su teoría socio cultural y la importancia del entorno social de los individuos dentro de su proceso de formación. Esta postura parte fundamentalmente de la concepción del ser humano como individuo social y en donde definitivamente, el conocimiento es concebido como un proceso de interacción entre éste y el medio en que se desenvuelve. En este sentido, el autor planteaba que padres, familiares, sus mismos pares y por supuesto la cultura en general, juegan un papel crucial en la formación y que, basado en esto, el aprendizaje humano se constituye como un proceso de naturaleza social.

Por su parte, Wallon (2000) plantea que el desarrollo del ser es el resultado de la interacción dialéctica entre el individuo y el medio, relación sobre la cual se fundamenta el acto educativo. El componente social en la formación juega un papel fundamental, por lo cual se reafirma la necesidad de conocer En primer lugar, la realidad que lo envuelve para poder configurar procesos de formación pertinentes y acordes a su contexto en donde el profesor deberá educar, no únicamente para la captación de unos contenidos, sino para enfrentar la vida cotidiana.

Es entonces allí, donde el contexto sociocultural se constituye en un elemento clave para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que le permita al niño y al adolescente adaptarse con más facilidad para hacer frente a las grandes transformaciones de las sociedades actuales (Vielma y Salas, 2000, p. 37).

Moll (1993) afirma que los procesos psicológicos superiores son desarrollados en jóvenes y niños a través de la educación, las prácticas

sociales y de igual forma, de la adquisición de la tecnología de la sociedad. Es precisamente aquí, donde se comienza a enlazar dentro del concepto de formación la incidencia de las dinámicas sociales y el papel que dentro de ella se configura a partir de la representación de la tecnología y todas sus formas, nacido de un sentir particular de la comunidad.

En este caso, Freire (2005) propone una educación liberadora, de la cual en primera instancia se desprende una crítica referente al papel del docente, sobre quien plantea que:

> "El sujeto que narra es el que practica un discurso alejado de la realidad concreta del educando, o en su defecto, un discurso fragmentario de la realidad, la única función del sujeto que educa es la de "llenar" por medio de discursos "verbalistas alienados y alienantes" a los educandos, cuya función es pasiva-receptiva". (p. 77).

Quizás esta discusión del autor devela el panorama de muchos contextos escolares actuales, en donde resalta la carencia de comunicación y en especial, de espacios dialogantes entre entornos de formación, entendidos como el aula de clase desde su representación y el hogar de cada sujeto que se forma y sus particularidades.

Giroux (1990) por su parte, plantea la necesidad palpable de preparar al estudiante para plantearse preguntas sobre la finalidad y valor de los objetivos, no solo cuando los aplican a un determinado curso, sino cuando los aplican a la sociedad en general, guardando una estrecha correlación entre lo que se imparte y lo que realmente impacta en su entorno.

Desde esa perspectiva, Andrade (2010) asegura que es en el campo educativo donde se cobra conciencia de las carencias, falencia e inconsecuencias de la sociedad y la cultura y se intenta superarlas. En consecuencia, se plantea un desafío que recae sobre la labor de los docentes que desde sus prácticas pedagógicas tienen la posibilidad de impactar en estas realidades.

A partir de este planteamiento, emergen reflexiones que evidencian la necesidad de fortalecer los procesos comunicativos en entornos sociales, frente a los cuales Gumusio (2004) afirma que la propuesta dialógica, la suma de experiencias participativas, y la voluntad de incidir en

todos los niveles de la sociedad, son algunos elementos que enriquecen la teoría de la comunicación en el entorno social.

1.2 DECONSTRUCCIÓN COMO EJERCICIO TRANSFORMADOR

La investigación propone el inicio de estas transformaciones desde el concepto de deconstrucción, como acción que pretende ir a profundidad en la constitución básica del término. A partir de allí, Derrida (1997) lo define como una estrategia para la descomposición de una estructura establecida, en este caso el currículo, ofreciendo una visión nueva, planteando lo que el mismo autor define como una disociación hiperanalítica, que por tanto exige una defragmentación sistemática.

Para ello, no se trata (solamente] de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías, las prevalencias o prepotencias en cada lugar donde éstas se instalan y se recrean (Derrida, 1997, p.9). La deconstrucción, al desplazar y visibilizar, expresa; al negar y contradecir, afirma, de manera dinámica y permanente, llegando a tomar partido en la medida en la que va construyendo en el proceso (Ayala, 2013, p. 85).

Las posibilidades que plantea la deconstrucción como un movimiento de transformación abarcan un escenario que enriquece el abanico potencial de desarrollo del ser humano desde perspectivas mucho más comprometidas con su liberación de estructuras de poder establecidas (Ayala, 2013, p. 91).

De ahí que, González y Lobato (2010) consideran que, dentro del área de acción deconstructiva, el currículo se concibe como un objeto de ser analizado, y quién construye el currículum a nivel áulico desde las diversas características que conforman el área de estudio dentro de un contexto escolar o institucional, elige, y en su elección valoriza, jerarquiza, visibiliza, anula, presenta y suprime (p.1). Desde este panorama, los autores puntualizan que el sujeto que construye el currículum lo hace desde su constitución histórica y social, pero al desempeñarse como profesional de la educación se le debe exigir un posicionamiento teórico, reflexivo y crítico que sostenga su práctica, una postura que

oriente su quehacer y redunde en la formación integral y pertinente de sus estudiantes.

1.3. APROPIACIÓN TECNOLÓGICA DESDE LA MIRADA COMUNITARIA

En complemento, el concepto de apropiación abordado en la investigación se nutre a partir de propuestas en las que comienzan a definirle como un sinónimo de adaptación que se da mediante procesos culturales y naturales (Chávez, 2001, p. 60). De ahí que la tecnología constituye, un campo donde converge este concepto y a partir del cual se generan diversas reflexiones en torno a lo que significa al interior del campo tecnológico, proceso que definitivamente toca fibras sensibles, dadas las brechas e inequidades que aún sobresalen en nuestra sociedad y se hacen evidentes en contextos donde se vulneran hasta los derechos más básicos del ser.

Indudablemente, las tecnologías de información y comunicación se han convertido en parte de la sociedad, donde juegan un papel central y donde está haciendo una transformación cultural, social y educativa. (Fernández, Vallejo y McAnally, 2015, p.120). Estas nuevas configuraciones no son del todo homogéneas, ya que su aplicabilidad va a depender en gran medida del contexto en el que se pretenden desenvolver.

Las instituciones educativas en su esfuerzo por responder a los avances tecnológicos y eficientizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, requieren conocer la forma cómo se está dando el proceso de apropiación tecnológica en las personas (Fernández, Vallejo y McAnally, 2015, p. 121). Esta reflexión yendo más allá de la individualidad del ser en formación, abarcando su entorno, su realidad, lo existente en su familia, barrio, comunidad en general, descubriendo entonces una trama plural con múltiples ejes que han de resignificar esa concepción de contar o carecer de una apropiación real de la tecnología y sus bondades.

Frente a esta reflexión, Da Silva (2017) plantea que:

> "Trascender la dimensión de uso y la mirada instrumental del dominio tecnológico requiere producir conocimiento sobre los procesos de apropiación. Estos procesos implican estrategias que integren la cultura

> local, un uso con sentido, con base en las necesidades y la resolución de problemas que permiten el involucramiento y la participación". (p. 19)

Es por demás, una invitación clara a desligar la mirada tecnocentrista del campo tecnológico y dirigirse hacia la ruta de la representatividad de éste, en escenarios donde de forma errada, la instrumentalización cubre en buena parte los propósitos estatales orientados a alfabetizar comunidades rezagadas históricamente de avances que apuntalan al progreso y desarrollo de las regiones.

Es claro que, tal como lo propone Bauman (2005), aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y aun debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo (p. 46).

En este punto, se evidencia que la indagación en la apropiación de tecnologías debería considerar el punto de vista de los sujetos, sus prácticas, discursos y la interacción que entre ellos ocurre, mediante la cual construyen los significados y dotan de sentido su hacer (Álvarez, Vega y Álvarez, 2011, p. 158). Desde ese diálogo comunitario que se plantea en la investigación, definitivamente brotan apuntalamientos interesantes desde donde se vertebran nuevas posturas relacionadas con la realidad invisible a los ojos que superfluamente es imperceptible sino se hace el ejercicio de sumergirse en los asuntos que constituyen el basamento de la cotidianidad del mundo estudiantil fuera del aula.

De esta manera se determina que, para comprender las prácticas, es necesaria una indagación más profunda de los sujetos y las relaciones entre ellos (Álvarez, Vega y Álvarez, 2011, p. 160), integración que se configura como un camino que han de recorrer los profesores con intereses investigativos y que enfilan las acciones de su quehacer diario, hacia el propósito de nutrir la práctica desde lo percibido entre las líneas de los discursos de estos actores.

Chávez (2001, p.64), propone que:

> "Se trata de pensar y repensar nuestra práctica pedagógica con el fin de ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que resalte el papel del lenguaje en la

> construcción del significado y el conocimiento, que promueva el diálogo, la crítica, la participación y que ayude a formar personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo (p. 64).

Es por ello que, la deconstrucción curricular que se propone va ligada por supuesto, a oír las voces de estudiantes y su núcleo familiar desde el concepto particular de apropiación tecnológica y la forma como desde las comunidades se concibe, pero sobre todo, se vivencia; partiendo de una radiografía preliminar que devela desde lo conocido, que sus particularidades reflejan sensibles carencias de tipo económico, social, cultural que avivan la brecha digital que divide las comunidades.

2. OBJETIVOS

2.1 Desarrollar una revisión documental que proporcione un panorama general sobre la apropiación tecnológica de estudiantes habitantes de sectores vulnerables.

2.2 Analizar la postura de Michel Serres frente al concepto de tecnología y su concepción desde la mirada de los sujetos en formación de la era actual.

2.3 Develar un panorama que permita el inicio de la deconstrucción del currículo escolar en entornos con vulnerabilidad económica y social.

3. DISCUSIÓN

En los párrafos subsecuentes, se abordarán diferentes enfoques que el autor Michel Serres ha compartido desde su óptica frente al papel de la tecnología en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, basado en el análisis de su entorno y las diferencias generacionales que se hacen evidentes en la representación de mundo de los individuos. En su obra Pulgarcita, aborda desde la individualidad del joven de hoy, la Escuela y Sociedad, reflexiones de suma importancia dentro de la comprensión

de esta generación nacida en la tercera revolución, orientada por el auge de las nuevas tecnologías.

Aquí es donde, Michel Serres establece como fundamental el conocimiento del ser antes de tratar de enseñarle; profundizar en su entorno y configurar sus elementos a fin de esclarecer un panorama real de lo que es y su concepción de mundo. Este planteamiento inicial se articula al propósito de la investigación, desde la necesidad de resignificar el concepto de apropiación tecnológica fundamentado en las vivencias del individuo mismo y la comunidad que le acompaña en su proceso formativo a la luz de condiciones socio-económicas de evidente vulnerabilidad.

Es este quizás, el punto de partida para el análisis de lo que el autor llama, la tercera revolución orientada por el auge de las nuevas tecnologías, ya que es evidente que la función de la enseñanza ha venido transformándose a lo largo de los años, con el advenimiento de avances en las nuevas formas de comunicarnos y conectarnos. Este planteamiento da apertura a una de las ideas iniciales del autor, en la que afirma que los medios de comunicación se han apoderado desde hace tiempo de la función de enseñanza (p.20), y no es para menos, pues el ambiente en el que van creciendo, les impulsa a interactuar con la tecnología en la medida en que sus posibilidades adquisitivas lo permitan, emergiendo aquí un punto de debate importante a esclarecer, ya que existen entornos que por su naturaleza no cuentan con la amplitud de recursos y oportunidades para tomar provecho de las bondades de la tecnología en su esplendor.

Serres afirma que, estos individuos en formación de la era moderna no tienen la misma cabeza que las generaciones predecesoras, enfatizando en lo que las ciencias cognitivas han afirmado frente al uso de la red y la diferencia en el estímulo de las neuronas desde el ejercicio de lectura entre un libro físico y el de una pantalla.

Otra idea por destacar se orienta hacia la diferencia existente entre el espacio que habitan los jóvenes de hoy y aquel que las generaciones anteriores percibieron como cotidiano en el marco de un espacio métrico, físico, palpable y referido por distancias. En este sentido, se

reitera que consecuentemente a los avances en materia tecnológica que han incorporado dispositivos móviles y sistemas de posicionamiento global GPS a su día a día, la presencia física ha trasmutado y es posible prolongarle a través de estos instrumentos de conectividad e interacción desde el plano digital. Nuevamente haciendo énfasis en las brechas que entre comunidades se evidencian de forma más marcada cada vez que estos avances siguen siendo mayores en impacto y usabilidad.

Revisa también el autor un componente esencial en el desarrollo del ser del nuevo mundo, y son las diferencias entre los cuerpos, las esperanzas de vida, la naturaleza, el espacio y la comunicación, asegurando incluso que los jóvenes de hoy no hablan la misma lengua, lo cual provoca rupturas en diferentes ámbitos, entre ellos el de los oficios y labores de lo años recientes y los de hoy, poniendo sobre la mesa el debate sobre las tareas en las que destacan las generaciones de hoy, distintas a las históricamente afianzadas como tradicionales.

Las relaciones interpersonales también son tema de reflexión desde la óptica de Serres, cuestionando la convivencia en pareja, el ambiente transmitido en recintos como los templos y las aulas de clase, comprendidas estas últimas como el espacio físico que encierra la percepción única y plagada de obsolescencia correspondiente a un espacio de aprendizaje. Vale la pena profundizar sobre la pretensión vana del maestro "moderno" de querer brindar una enseñanza enmarcada en espacios geográficamente delimitados por edificios, patios de recreo, laboratorios y demás espacios relacionados con la escuela y su imagen proyectada de generación en generación. Indiscutiblemente, estos marcos como los cita el autor, datan de una época que no corresponde a su realidad, a lo que es su hoy.

De igual manera, el autor aborda la pedagogía como un campo que ha tenido sus transformaciones. Al cuestionarse sobre qué transmitir a los estudiantes, asegura que si lo que se pretende es que la respuesta sea el saber, esto refiere a algo que ya no es exclusivo de las aulas de clase, ni de los maestros, pues gracias a la conectividad, la red lo mantiene disponible sin distinción de tiempo y lugar, en palabras de Serres, el saber es accesible para todos (p.28). Sin embargo, es importante resaltar que, ese "todos" definitivamente se refiere a esa porción de la población

cuyas condiciones socio-económicas le permite mantenerse conectado con esta nueva concepción de saber.

El autor resalta que la cualidad actual y más representativa del saber es ser distribuido, no concentrado en espacios físicos bajo la percepción clásica de escuela plagada de vecindades inmediatas, dándole un carácter más abierto y a la vez, etéreo. Estos cambios, propone el autor, no son exclusivos del campo de la enseñanza, abriendo su rango de acción a todos los ámbitos que integran el conjunto de instituciones que generan impacto en la vida del ser.

Dentro de las reflexiones relacionadas con la Escuela, resulta importante enfatizar la comparación entre las facultades del ser y las capacidades que ofrecen las máquinas modernas llamadas computadores, esto frente a características como la memoria y sus grandes capacidades vigentes en el mercado, y poderosa como la razón que a través de los programas permiten resolver problemas inimaginables a una velocidad verdaderamente sorprendente. En este sentido, expone Serres que el joven ya no tiene que trabajar duro para aprender el saber, puesto que ahí está arrojado, ante ellos, objetivo, recolectado, colectivo, conectado, accesible cuando se desea, ya revisado y controlado diez veces. (p.39).

Al referirse al docente de corte tradicional, el autor relaciona su labor desde el aula a la de un portavoz de la escritura, resaltando que en sus entornos de enseñanza, éste se proyectaba como un dispensario del contenido de los libros, replicador de textos, en pocas palabras, repetidor de lo que reza en su cuerpo y que en su momento fue escrito por quien dominaba ese conocimiento. Ante esta afirmación, reitera que la postura de los jóvenes como Pulgarcita, es que no lee ni desea oír el escrito dicho (p. 47), razón por la cual resultaría vano el intento de llegar a los estudiantes a través de esta estrategia de enseñanza por demás inoperante y obsolescente para la era actual.

Ante esa apatía de la juventud moderna frente a las formas de impartir conocimiento, concluye el autor que no existe otro efecto que la pérdida de interés y como muestra de ello, encuentra en la distracción y el murmullo entre pares, una forma de revelarse contra estas prácticas en total contradicción con lo que demandan los contextos educativos del hoy.

Inevitablemente, la posición del joven es entonces, desatender esta réplica de contenidos puesto que éstos están disponibles al alcance de su mano y en formas definitivamente más llamativas para él.

Una postura llamativa del autor, hace referencia a la percepción de la enseñanza en tiempos pasados, en donde ésta consistía en una oferta (p.48); aquella que no era requerida de forma manifiesta por los estudiantes, simplemente fungían como meros receptores de esta información no solicitada pero que, al acogerse a las dinámicas de formación del momento, no tenían más remedio que resignarse y continuar, porque nunca nadie preguntó si verdaderamente así lo demandaban.

Desde esta concepción del saber y trasladándole al plano actual, es gracias a la tecnología del momento, que éste se muestra desde capas inmensas, accesible siempre y en todas partes (p. 49), por lo que ahora una oferta puntual y singular se vuelve por demás, absurda. El autor cierra esta reflexión aseverando que, la oferta sin demanda murió esta mañana, para referirse a lo absurdo de continuar con estas dinámicas en la formación de sujetos de hoy.

El autor, desde su perspectiva afirma que el educando de épocas pasadas no tenía más camino que el someterse, no únicamente frente a la imagen hegemónica, autoritaria e inoperante del docente, sino con mayor fuerza, al saber mismo evidenciando la inexistencia perenne de su democratización. Es por ello que hoy, después de todo lo mutado y desde las dinámicas de aprendizaje de la juventud, tienen ellos como lo afirma Serres, un acceso ilimitado al saber, unos bolsillos llenos de saber, bajo los pañuelos (p.52), razón por la cual su naturaleza misma no les permite estar dispuestos a ser parte activa de esas viejas prácticas. Pulgarcita, como todos sus compañeros de generación está acostumbrada a conducir, por ello su cuerpo no soportará durante mucho tiempo el asiento del pasajero pasivo (p.53) en este camino llamado educación.

El autor hace énfasis en esa necesaria, y a la vez esquiva transformación en los espacios de formación, puntualizando que requiere un ejercicio inevitable de escucha de los ruidos de fondo que se configuran desde la demanda del sujeto en formación de la era actual, del mundo en si mismo que intenta proponer un futuro escrito por las nuevas

tecnologías. En este punto vale la pena una aportación que nace del interés mismo de la investigación en desarrollo, pues ese ruido que llama Serres se traduce en las voces que actores y la comunidad a la que pertenecen, han callado por fuerza del apocamiento al que paulatinamente han venido siendo sometidos a razón de su anulamiento en el ejercicio de tecnocratización del conocimiento, un panorama por demás ajeno a contextos con carencias y en condición de palpables vulnerabilidades.

En torno a sus reflexiones finales, el autor expone que

La difusión del saber ya no puede tener lugar en ninguno de los campus del mundo, ordenados, formateados página por página, racionales a la manera antigua, imitando los campos del ejército romano. Ese es el espacio de pensamiento donde vive, en cuerpo y alma, desde esta mañana, la juventud de Pulgarcita (p. 60).

Esta, sin duda es una clara invitación a transformar desde la educación, pero no desde lo meramente evidente que supone la incorporación e instrumentalización del saber, sino más en su esencia, desde la naturaleza libre y a la vez espontánea del ser expuesto a formación en una era digital.

Llama poderosamente la atención lo expresado por Serres ante la agudeza de las voces actuales, transportadas desde autopistas virtuales y que provienen de fuentes como blogs, vlogs y las mismas redes sociales que invaden la cotidianidad del ser moderno. Se resalta una de las más claras y a la vez controversiales afirmaciones del autor, cuando asegura que por primera vez en la historia, se puede oír la voz de todos, la palabra humana zumba por el espacio y el tiempo (p. 71). Un "todos" que retumba incesantemente en los oídos de aquel que no ha sido cobijado con el manto de las oportunidades y del acceso indistinto a esa tecnología maravillosa y prohibida para él, por el simple hecho de ser excluido de ese selecto grupo de elegidos cuya voz si hace eco, domina y demanda desde el poder que otorga la libertad y el poder adquisitivo que le rodea.

Todas estas reflexiones, sin duda ricas en profundidad y realismo, muestran a Serres, de la mano de su personaje Pulgarcita, como vocero de estas nuevas generaciones, desde la interpretación misma de su ser,

su actuar y por supuesto, de su realidad. Sin embargo, es evidente que desde esta óptica maravillosa del autor, se suponen contextos impregnados de plenitud en muchos sentidos, especialmente desde la accesibilidad manifiesta a todas estas maravillas que supone la tecnología permeante en todos los ámbitos del ser, pero que por supuesto, es imposible ignorar que su repercusión en entornos aislados gracias a vulneraciones históricas y reiterativas de derechos básicos, profundiza aún más la brecha social, económica y cultural, y a su vez, la necesidad imperativa de una reflexión que desborde el panorama ideal visualizado de forma magistral por el autor.

La naturaleza de las clases están cambiando, y es aquí donde es necesaria la transformación en la praxis docente, pues sin duda en contextos favorecidos, los estudiantes ya no llegan a los espacios de formación con una mentalidad únicamente receptora, pues con este acceso ilimitado a la información, se presume desde la óptica de formador, como lo menciona el autor, existe una presunción de competencia, la cual da por sentado que su presencia viene acompañada de un fundamento previo inmerso en el proceso de preparación de sus clases. Se reitera entonces, que el docente no puede únicamente llegar a replicar los contenidos que ya no son exclusivos de él, sino que se encuentra al alcance de la mano del educando.

Para finalizar, el autor reitera que este acceso a la información le confiere a Pulgarcita una especie de lema. Ella, desde su posición de privilegio, sostiene en sus manos un nuevo tiempo, un nuevo acceso a la información, un nuevo mundo. Esto, en palabras de Serres indica que ahora sostenemos el mundo en nuestras manos, cuestión que antes ni los más poderosos podían decirlo.

4. CONCLUSIONES

A partir de la revisión teórica sobre la que se fundamentó esta investigación, se contempla un panorama que precisa el abordaje del proceso de deconstrucción curricular en entornos escolares, esbozando aquello que debe contemplar en su etapa inicial, el acercamiento al contexto que rodea a esos sujetos a quienes se pretende formar y que constituyen

la generación del presente. Una generación por demás, particular y que posee unas características alineadas a la era digital en la que se desarrolla. Sin embargo, es clave aclarar que visiones como las de Michel Serres desbordan en parte, los límites que las realidades que esta sociedad establece a partir de sus brechas e inequidades.

Es evidente que los jóvenes hacia los que orientamos nuestro quehacer docente, poseen visiones distintas frente al mundo que vivimos, en especial desde la concepción del ejercicio educativo y sus elementos. El saber ya no es un asunto inherente de forma exclusiva de los docentes, pues se presenta de distintas maneras y formatos en la inmensidad de la red de redes, disponible al alcance de la mano de quienes cuentan con los recursos y las capacidades para hacer uso de la infraestructura tecnológica que posibilita y a su vez fortalece los procesos de formación de escolares.

De las grandes reflexiones que nos deja Serres, está en la apertura espacios para entender que los medios de comunicación definitivamente se han apoderado desde hace tiempo de la función de enseñanza, enfatizando que la pedagogía cambia por completo con la llegada y apropiación de las nuevas tecnologías, con la salvedad que esto se evidencia en algunos contextos con mayor intensidad e impacto que en otros, pero ponderando el potencial que ésta brinda a los procesos formativos de nuestros escolares. El reto está, en encontrar formas reales de implementar, sin aislar ni discriminar a sectores de la población en donde el eco transformador de la tecnología se hace mudo.

La deconstrucción curricular en este contexto deberá orientarse hacia el planteamiento de iniciativas que propendan por integrar el diálogo de sus actores, no únicamente limitado a lo propuesto e históricamente ejecutado desde la institucionalidad, sino en un ejercicio al interior de las comunidades y para ellas, de donde emerjan posturas que representan aportes valiosos para el planteamiento de apuestas formativas más reales, naturales y sobretodo pertinentes para los jóvenes y la sociedad en general.

Es así como se construye una escuela dialogante, atravesada por las voces de los interesados y cimentada en la postura que es posible educar

para los contextos, aun cuando sus realidades se reflejen como adversas en una sociedad colmada de Pulgarcitas, pero que en definitiva brinda la oportunidad de hacer sentir las voces de quienes requieren ser escuchados, aquellos por quienes ejercemos la labor docente.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

"A la Institución educativa Mariano Ospina Rodríguez sede Principal (Cúcuta, Colombia) y en especial a sus estudiantes, por inspirar estas reflexiones y motivar la realización de investigaciones orientadas a generar aportes significativos como apuestas para la formación de nuestras comunidades en situación de vulnerabilidad.

A la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta (Colombia) por gestar desde las líneas de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación espacios académicos que fomentan el desarrollo de trabajos investigativos que aportan al desarrollo de nuestra región y por supuesto de nuestros jóvenes".

6. REFERENCIAS

Álvarez, G.M., Vega, A., & Álvarez, G. (2011). Apropiación de las TIC en comunidades vulnerables: el caso de Medellín digital. Apertura: Revista de Innovación educativa 3(1), 156-169. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/194/209

Andrade, G. (2010, del 5 al 10 de octubre). Los roles culturales de la escuela. (Ponencia]. Festival Vivamérica, Barranquilla, Colombia.

Ayala, O. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. Ciencia, Docencia y Tecnología, 24(47), 79-93. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696708

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación, 25(2), 59-65. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206

Da Silva, M. (2017). Apropiación de las TIC en la infancia y su impacto en la comunidad: posibilidades y límites del modelo educativo Quinta Dimensión en un contexto de vulnerabilidad social en Uruguay. (Tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. Archivo digital. https://bit.ly/3jC9Qbx

Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstructiva. Zona erógena, 35. https://bit.ly/2V8yNlj

Editorial Gedisa. (2014, 28 de abril). Michel Serres habla sobre Pulgarcita (Video]. Youtube. https://youtu.be/4-LHiGq8QLI

Fernández, K., Vallejo, A., McAnally, L. (2015). Apropiación tecnológica: una visión desde los modelos y las teorías que la explican. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 54(2), 109- 125. http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/331

Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

González, G., Lobato, S. (2010). Construcción y deconstrucción del currículum en el área de la ejecución musical. Actas de la I Jornada de la Escuela de Música de la Universidad Nacional del Rosario. Práctica Musical, Docencia e Investigación "Música en Contexto". Argentina, 14 y 15 de octubre, 2010. http://hdl.handle.net/2133/1688

Gumusio, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. Investigación y Desarrollo, 12(1), 2-23. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26800101

Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación (2 ed.). Editorial Aique.

Serres, M. (2017). Pulgarcita. FCE Editores.

Vielma, E. & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo, Educere, 3(9), 30-37. https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wallon, H. (2000). La evolución psicológica del niño. Crítica editores.

LA BELLEZA COMO ESPACIO EDUCATIVO

Teresa López Monje
Universidad Francisco de Vitoria

Fernando Viñado Oteo
Universidad Francisco de Vitoria

Daniel De La Rosa Ruíz
Universidad Francisco de Vitoria

1. POR QUÉ EDUCAR DESDE LA BELLEZA

Educar no sólo es informar, ni tampoco consiste en una mera adquisición operativa de conocimientos acumulados. El proceso educativo implica una maduración, una puesta en relación de conocimientos y experiencias a través de una mirada ampliada sobre la realidad. Es, de hecho, introducirse plenamente en la realidad común para descubrir el por qué y el para qué de aquello que nos rodea.

Para educar es necesario, por tanto, despertar el gusto por la sabiduría, por el deseo de descubrir y dar sentido. Es propiciar y acompañar al educando a través de un camino de maduración personal.

Partiendo de este punto de vista, proponemos el descubrimiento de la belleza como espacio educativo y su aplicación en las aulas. ¿Puede verdaderamente la belleza jugar un papel fundamental en el ámbito de la pedagogía?

Para discernirlo, En primer lugar, acudiremos a la etimología de la palabra belleza. Belleza -del latín *bellus*- significa elegante, hermoso, amable; mientras que el sufijo "eza" alude a la cualidad del adjetivo. Para descubrir lo bello es necesario entrar en contacto con ello; se percibe al ser contemplado y admirado por otros, aflora en la relación del hombre con lo que es hermoso.

En el seno de esa relación que surge entre lo contemplado y su contemplador se genera el placer, como apunta Santo Tomás de Aquino cuando afirma "se llama bello a lo que agrada a la vista" (2001, p. 131). Este es, probablemente, uno de los puntos más significativos a la hora de abordar una posible pedagogía desde la belleza. Nos encontramos ante una generación que a menudo es incapaz de disfrutar de la educación, viviéndola como una obligación más que como un placer; no en vano se les ha descrito como la sociedad del cansancio. Un cansancio que no es generativo y que, por el contrario, "imposibilita la acción", ensimismada e impide toda relación con el otro (Byung-Chul, 2012, p. 72) y, por tanto, la relación educativa, en este contexto, se dificulta de forma notable.

¿Qué será capaz de despertar a esta generación hiperconectada, aturdida entre múltiples quehaceres, centrada en el rendimiento e incapaz de comunicarse verdaderamente, con lo que esto implica a nivel pedagógico? Sin duda, la belleza como fuente de lo agradable, con su capacidad generadora de placer, de asombro, de atracción, puede ser una buena baza. La belleza es un espacio de disfrute y, en este sentido, puede ser estímulo perfecto para la acción educativa que pasaría, de este modo, de ser una obligación, a un deseo del educando. Cuando la belleza no es tan obvia o brillante, la labor del maestro será fundamental para sacarla a la luz, impulsado con ello el proceso educativo.

Espacio de disfrute y estímulo que en modo alguno omite el necesario esfuerzo para acceder a la belleza. En la actualidad, diversas corrientes pedagógicas, en su afán por facilitar la motivación y ayudar en la adquisición del conocimiento, han dejado de lado el necesario ejercicio de la lectura y el estudio, de la escucha y la síntesis. Descubrir la belleza de la verdad transmitida a través de la palabra hablada o escrita es un ejercicio intelectual que exige esfuerzo y dedicación. Ciertamente, la belleza genera placer y estimula el deseo. El deseo es el primer motor para llevar a cabo la acción. Si bien es cierto que no todos los deseos están orientados a un verdadero bien para el ser humano, los inspirados por la auténtica belleza son los que mueven hacia él. Esto sucede, precisamente, porque la belleza aflora cuando se evidencian la verdad o el bien. La belleza es, por tanto, capaz de reanimar el deseo de aspiración

a la excelencia que reside en todo corazón humano (Pérez Soba & Gotia, 2007, pp. 26-27). Un deseo de aprender y perfeccionarse que, en medio de esta sociedad del rendimiento, tiende a estar dopado o dormido (Byung-Chul, 2012, p. 71).

En esta misma idea ahonda Benedicto XVI cuando nos propone una *pedagogía del deseo* persuadido de que gustar las verdaderas alegrías de la vida genera los anticuerpos necesarios para huir de la banalización, el aplanamiento y la mediocridad en la que a menudo nos envuelve la vida moderna (Benedicto XVI, 2012). La belleza de estas alegrías auténticas es capaz de despertar el deseo de sabiduría, convirtiendo el acto educativo en un verdadero placer para el estudiante estimulándole a perfeccionarse, a crecer en sabiduría, motivándole a descubrir y seguir dando pasos para acercarse a la verdad, puesto que para el pontífice emérito "Belleza es conocimiento, ciertamente; una forma superior de conocimiento, puesto que toca al hombre con toda la profundidad de la verdad" (Ratzinger, 2006, p. 16).

La belleza aflora en el marco de una relación, como manifestación de la verdad o del bien de un objeto, una persona, un acontecimiento… Esta hermosura resplandece y es percibida por el hombre cuando éste descubre la Belleza que reside en cualquiera de las cuestiones anteriormente citadas. Es importante señalar, por tanto, que podemos hablar de dos bellezas: la Belleza -con mayúscula- una realidad objetiva, absoluta e inmutable; y la belleza -con minúscula- que es aquella participación de esa primera Belleza cuyo resplandor el hombre descubre cuando se gesta la citada relación. La belleza -con minúscula- tiene siempre algo de subjetivo, puesto que está sujeta a una percepción humana, mientras que la Belleza no es otra cosa que el tradicional *Pulchrum,* un trascendental íntimamente ligado a sus compañeros, la Verdad y el Bien (Ruiz Retegui, 1999a, pp. 12-13).

Es fundamental que los maestros sepan ahondar en estas dos realidades, mostrando el verdadero *Pulchrum* en su quehacer. De otra forma, la educación no será una verdadera introducción en la realidad, no será capaz de profundizar en ella y abrir las puertas al descubrimiento de la verdad. Algunos acontecimientos no parecen ser bellos de por sí -e incluso, en ocasiones, en vez de placer nos generan rechazo- sin embargo,

son en esencia Bellos (el sacrificio de una madre por un hijo, una determinada manera de afrontar la enfermedad…). Discernir entre una belleza que, pese a su atractivo, puede ser a veces inconsistente y fugaz y esa otra Belleza, auténtica y eterna, es otro punto clave en el ámbito pedagógico. Para logarlo, nada mejor que poner al estudiante en contacto con esta verdadera hermosura pues, en realidad, "la belleza se puede mostrar, pero no se puede demostrar" (Ruiz Retegui, 1999b, p. 14).

En este sentido, la belleza se nos presenta como una realidad digna de ser amada, pues encierra un bien y muestra la verdad. Siendo así, parece lógico pensar que cualquier persona -cuya plenitud tiene que ver con una vida orientada al bien- y cualquier estudiante -como auténtico buscador de la verdad- deberían enmarcar su quehacer en el espacio de la belleza.

Se ha hablado mucho sobre la importancia de la educación estética para el florecimiento de la persona (Mija, 2004, p. 28), pero nuestra propuesta no se orienta hacia la educación "sobre" la belleza, tanto como a la educación "desde" la belleza, sin despreciar por ello lo citado primero. Es innegable que una educación estética, así como una propuesta educativa en la que la práctica artística cobre importancia suponen un verdadero bien para el estudiante (Eisner, 1992, p. 31).

Sin embargo, queremos ahondar todavía más. No se trata tanto de educar el gusto, como de educar con gusto y, en cierto sentido, una cosa llevará a la otra. Ni tampoco de practicar las distintas artes en la escuela, sino más bien de educar en el espacio de la belleza: partir de la belleza en todo proceso educativo.

Estamos persuadidos de que una educación que parte del descubrimiento de lo bello como realidad presente en todo el quehacer humano y en todas las ciencias y disciplinas es una educación que abre horizontes, despierta el asombro y el deseo de conocimiento e invita a la búsqueda de la verdad. A menudo, se aborda el tema de lo bello desde una perspectiva muy restrictiva que confunde la cuestión de la belleza con el estudio de la estética, sin embargo, son dos materias bien distintas.

La estética, históricamente, se ha centrado más bien en el estudio y la reflexión sobre la actividad artística. Sin embargo, lo bello no se agota ni se reduce al arte; está presente en todo lo humano y, de una forma muy especial, en las relaciones, y, entre ellas, nos interesa especialmente la relación que se gesta entre alumno-maestro. En esta relación, la belleza se expresa de muy diversas maneras: a través de la palabra, el silencio y del lenguaje que los vincula, haciéndose especialmente presente en relato del docente.

Juega un papel importante en el espacio, en la naturaleza habitada por el hombre, y en la naturaleza trabajada y transformada por él para hacerla habitable, es decir, en las propias aulas.

Estas pequeñas bellezas, con su potencia generadora de placer y su capacidad de estimular el deseo, abren la puerta al estudiante, motivándole y alentándole en el camino de descubrimiento de la verdad que implica todo proceso educativo.

Por último, si consideramos que la educación tiene que ver con la introducción en la realidad no podemos obviar la propia belleza de esta. Es necesario plantear la docencia como un descubrimiento de la belleza de la vida, más que como una acumulación de conocimientos. Lo primero estimula y engrandece al alumno, mientras que lo segundo termina por convertirse bien en utilitarismo, bien en un tedio insoportable.

2. ALGUNAS CLAVES PARA EDUCAR EN EL ESPACIO DE LA BELLEZA

Una vez subrayado lo valioso de una educación en el marco de la belleza, cabe preguntarse cuáles son las claves para llevarlo a cabo. En realidad, son muchos los maestros que así lo hacen, quizá sin ser conscientes de la importancia que juega este aspecto en el proceso educativo.

Algunas cuestiones ya han sido apuntadas, como la importancia de poner al alumno en contacto directo con la belleza. Asumimos que habrá ocasiones en las que no se podrá hacer: no se puede viajar a Egipto para mostrar las pirámides y, probablemente, tampoco podremos ver en

directo un volcán en erupción para mostrar su dinamismo. En este sentido, la sociedad hiperconectada nos muestra quizá su cara más amable, dotándonos de recursos para contemplar auroras boreales, la red viaria de calzadas romanas o la colección del Hermitage de San Petersburgo. Estos recursos pueden ayudarnos a mostrar esa belleza -que nunca podrá equipararse con la que reside en la experiencia real- pero sí puede ser una fuente de placer capaz de despertar y avivar el deseo innato de sabiduría que reside en cada estudiante.

El espacio educativo, por otro lado, está impregnado de múltiples oportunidades de belleza real que el estudiante puede disfrutar y contemplar de modo casi instintivos. Son esas bellezas las que despiertan el deseo de conocimiento y abren horizontes.

Repasaremos con mayor profundidad algunas de estas cuestiones, descubriendo su belleza y apuntando las claves para hacer experiencia de ellas en la docencia: la palabra, la música y el relato; el silencio, la contemplación y el asombro; el espacio como ámbito educativo; y por último, la relación de encuentro entre maestro y alumno.

2.1 Palabra, música y relato

Si asumimos que habrá realidades que difícilmente podremos llevar al aula, además de abogar por una educación que no se delimite únicamente dentro de ésta, tendremos que atender a la forma en que se muestran en ella.

Un vehículo primordial de comunicación entre maestro y alumno es la palabra. Hoy, en el afán de plantear nuevos tejidos pedagógicos que puedan dar respuesta y poner en juego las inteligencias múltiples desde didácticas adaptativas, se ha puesto un creciente énfasis en lo emocional, lo compartido y lo vivido, y se ha denostado la labor del profesor como "el que enseña" dejando su rol a una especie de facilitador y por ende, la palabra, la escucha, la lectura, pareciera que quedan en un segundo plano. En el proceso formativo de la persona que viene a nuestras universidades son al menos necesarios dos compromisos que nacen de aquellos que le dan nombre: estudiante y alumno. El primero, el estudio, esto es, el esfuerzo continuado de lectura, comprensión,

síntesis y memoria. El segundo, el buen profesor con quien y de quien aprender y alimentarse (*alĕre*, origen de la palabra alumno) (Viñado Oteo, 2021, pp. 152-153). La *lectio*, no solo es un elemento fundamental, sino que exige una actitud activa y muy exigente de comprensión y asimilación para poder acceder al espacio de la *disputatio,* del debate, del contraste de ideas y matices que nos lleva a discernir y hacer mío lo valioso. La palabra escrita, a su vez, nos conecta con el pensamiento de los que nos precedieron. Escuchar y leer son dos actividades primordiales. Así lo expresa el profesor Barrio:

> "Así es como aprenden a pensar con rigor. Y así se desarrolla la inteligencia: escuchando y leyendo. (…) Aprendemos a pensar conversando, discutiendo, buscando razones para sustentar la forma que tenemos de ver el mundo, y para exponerla a eventuales razones contrarias. Pero también insertándonos en una conversación que viene desde muy lejos, que no hemos iniciado nosotros. Nos hemos incorporado a ella recientemente, pero lleva siglos. Lo primero que tenemos que hacer es escuchar lo serio que se ha dicho. Y una vez leído y escuchado, nos vamos formando nuestro propio criterio". (2018, p. 98)

En la palabra, la forma no es accidental o mero soporte. A menudo tendemos a centrarnos mucho más en qué decimos que en cómo lo decimos, no siendo conscientes del vínculo que existe entre una sencilla palabra y la realidad que representa. Hay mil maneras de contar una misma historia y no son banales las palabras que se escogen para hacerlo. Romano Guardini en la deliciosa aproximación a la liturgia que recoge en *Los signos sagrados* aborda su importancia destacando cómo "en la palabra se juntan y manifiestan la esencia de un objeto y la vibración de nuestra alma a vista del mismo" y nos recuerda que "hablar es el arte sublime de usar del nombre de las cosas; de tener trato con la esencia de las cosas" (1965, p. 131).

Resulta una aproximación interesante a la palabra, pues parece revelarnos que es bella en sí misma, en cuanto a que nos remite a la verdad a través de una vibración. De este modo percibimos la belleza a través del oído, de igual manera que podemos deleitarnos en ella desde la vista, a través de su resplandor sobre nuestra retina. Sin duda alguna, la

vista y el oído han sido siempre encumbrados como los sentidos de la belleza por ser más "objetivantes" (Ruiz Retegui, 1999b, p. 11), pero a menudo nos centramos menos en este último, no sólo quitando importancia a la palabra, sino también a la música.

La música deleita generando afección sobre lo que se escucha y un vínculo con el momento concreto en el que tiene lugar la audición, es una suerte de lazo que ayuda a consolidar la relación alumno-maestro (Granados García & Carmena Martínez, 2019, p. 12). La música nos ayuda a cultivar la belleza, a desarrollar la capacidad de escucha y pone en valor el silencio. Como herramienta pedagógica aplicada a la historia, Por ejemplo, puede ponernos en contexto con ella, desde la experiencia sonora. López Quintás pone de relieve su poder formativo cuando nos recuerda que "la experiencia musical puede contribuir eficazmente a nuestro crecimiento y maduración como personas" (López Quintás, 2013, p. 49). Por su capacidad de estimular la memoria, de avivar los sentidos y de vincular personas; la música merece una reflexión sobre cómo introducirla en el aula.

La palabra es, además, capaz de generar espacio: es un lugar de encuentro entre las personas. Su importancia es tal que cuando en la Biblia se nos habla de la creación del mundo (el espacio en que habitamos), descubrimos que se lleva a cabo, precisamente, a través de la palabra[165]. En este sentido, también la palabra del hombre puede dar a luz un espacio. En el ámbito académico, sería el espacio del acto educativo, que no sólo tiene lugar en el espacio físico del aula -que también es importante- sino también en el espacio inmaterial que se genera en la relación alumno-maestro.

La palabra bella, adecuada, la que abre horizontes, la que muestra un posible camino hacia la verdad, la que es capaz de generar comunión entre los alumnos dentro de un aula y se pronuncia con esperanza y entusiasmo. La palabra audaz y certera, la que mueve al bien y despierta el deseo de sabiduría es la gran aliada del maestro.

[165] El primer capítulo del Génesis narra la creación del mundo, una creación llevada a cabo a través de la palabra: "Dijo Dios: «Haya luz", y hubo luz" (Gn 1, 3).

Estas palabras articulan el relato: verbal, en una clase expositiva, o escrito, en los libros y en los apuntes que puede ofrecer el profesor. Abordar la labor pedagógica a través del relato es siempre una buena idea, especialmente porque tiene la capacidad de revelar que su contenido no es una cuestión individual, sino que pone en juego y suscita el interés de todas las partes (Enkvist et al., 2017, p. 117). Por otro lado, los relatos tienen una lógica, una estructura, revelan un sistema de pensamiento y una argumentación concreta. Un buen relato es siempre una fuente de belleza, ayuda a estructurar la mente del educando, le muestra buenos valores, le mueve a altas aspiraciones y le introduce en la narratividad propia de la realidad. La transmisión de los grandes relatos es un buen aliado pedagógico.

Es interesante notar que el relato de cada clase está inmerso además en el relato que implica cada asignatura: cuál es su origen, por qué la abordamos, qué pretende desentrañar, cuál es su importancia con relación a los estudiantes, qué relación tiene con otras ciencias... Cada asignatura tiene una trama y el profesor es el encargado de destapar su belleza, haciéndola así atractiva para los alumnos.

2.2 Silencio, contemplación y asombro

"Sólo en hondo silencio germinan las palabras luminosas" sentenciaba Miguel D´Ors en su poema *Principio* (2019, p. 575). Un sencillo verso que nos revela la íntima relación entre el silencio, la palabra y la luz, en el ámbito de la belleza y la contemplación.

El silencio no es una nada producida por la ausencia de palabra. Tiene, por un lado, una potente capacidad expresiva, un contenido edificante (Torralba Roselló, 2014, p. 54) y es, por otro lado, el marco de la contemplación: una actitud fundamental en el ámbito pedagógico. Para Byung-Chul Han todos los logros culturales de la humanidad se deben a una atención profunda y contemplativa; la contemplación nos permite aproximarnos a la verdad, hacer nuestros los conocimientos, disfrutar de su belleza propia. Por el contrario, la atención dispersa, propia de la sociedad hiperconectada, no sólo no permite profundizar verdaderamente en lo que se aprende; también termina imponiendo un cambio continuo de actividad que finalmente puede dar lugar a un continuo

estado de agitación que, ni propicia el aprendizaje ni el desarrollo de la creatividad (2012, p. 35). Sin embargo, la contemplación nos permite acceder a aquello que es invariable: lo verdadero, lo bueno y lo bello. La belleza es el reclamo perfecto para desarrollar una actitud contemplativa, pues cuando nos interpela, nos toca, nos hiere, nos asombra… mueve nuestro deseo de conocimiento, nos atrae como un imán.

En el silencio, como hemos apuntado, nace el espacio de la contemplación. Su potencia es tal que algunos autores, como el Cardenal Robert Sarah, señalan que precisamente el silencio es la manifestación de una presencia (2017, pp. 201-202). En el silencio el hombre se interroga sobre su propia vida y desde sus descubrimientos es capaz de seguir proyectando su camino en orden al bien y a la verdad.

Una pedagogía del silencio, prácticamente anulada en todo el sistema educativo, es "una herramienta imprescindible para contemplar el mundo e interiorizarlo" (Torralba Roselló, 2014, pp. 54-55). Es imposible adentrase en profundidad en la realidad sin el silencio y la contemplación previas que permiten asimilarla realmente, pero el síndrome de la impaciencia, propio de la sociedad líquida (Bauman, 2008, p. 21), dificulta enormemente una pedagogía del silencio.

A mediados del siglo pasado, J. Pieper denunciaba:

> "La facultad del hombre de *ver* está en declive. Aquellos que se ocupan de la cultura y de la educación constatan este hecho una y otra vez. No nos referimos aquí, evidentemente, a la sensibilidad fisiológica del ojo humano. Nos referimos a la capacidad espiritual de percibir la realidad visible tal y como es en realidad". (2015, p. 29)

Frente a la velocidad vertiginosa de nuestro mundo, para atisbar la belleza se requiere quietud, detenerse, hacerse dueño de la realidad; no solo ver sino mirar. Una *mirada contemplativa* que sea capaz de llegar al corazón de la realidad desde una "una actitud de apertura receptiva y silencio atento" (2015, p. 24).

La belleza reclama silencio. No solo para poder acceder y gustar de ella sino para degustarla. La auténtica belleza, en ocasiones, es capaz enmudecer a quien la contempla y es el primer motor del asombro (L'Ecuyer, 2013, p. 137). La clave para estimular este asombro no hace falta

impostarla, la belleza atrae naturalmente al ser humano, se percibe con facilidad y es, como hemos apuntado, fuente de gozo. Lo que sí podemos hacer -además de un bello uso de la palabra, dar a conocer el lenguaje del silencio y generar espacios de contemplación- es proponer "entornos ricos en belleza y filtrar la mediocridad y la vulgaridad" (L'Ecuyer, 2013, p. 142).

2.3 El aula. El espacio, una belleza que no determina, pero sí condiciona

Esto nos conduce, inevitablemente, a la cuestión del cuidado del ambiente educativo: ¿qué hay del espacio, de las aulas?, ¿son importantes en el proceso de aprendizaje, es la belleza un criterio significativo a la hora de proyectarlas? La respuesta es sí.

El uso del espacio ha sido a lo largo del tiempo objeto de estudio de diversas disciplinas: psicología ambiental[166], arquitectura, arte, sociología… incluso existen investigaciones médicas sobre cómo el espacio ambulatorio influye en el bienestar de los pacientes y en la humanización de sus servicios (Garre et al., 2020, p. 12).

En el ámbito de la pedagogía también es una cuestión que se ha tenido en cuenta, no sólo en lo relativo al espacio del aula, sino en cuanto a todo lo que se refiere, de una forma más amplia, al ambiente donde se desarrolla el acto educativo. Algunos estudios han señalado que la proliferación de espacios verdes puede estimular el desarrollo de las capacidades cognitivas del estudiante (Dadvand et al., 2015, p. 7941), otros lugares son claro indicador del modelo educativo que se desarrolla dentro de sus aulas (Sanchidrián Blanco, 2013, p. 17). La importancia del espacio de su configuración no es, por tanto, una novedad y sin embargo, es probablemente el gran olvidado a la hora de proyectar las escuelas y universidades.

[166] En este sentido son interesantes los estudios de T.S. Hall y de C.J. Holahan. El primero aborda la cuestión del espacio interpersonal en virtud de la cultura y el segundo cómo el ambiente (luz, tamaño, sonido…) puede influir en la conducta. La psicología ambiental tiene mucho que decir en el ámbito de los espacios educativos o, por lo menos, debería tenerse en cuenta.

Si, como hemos visto, la belleza juega un papel señalado en el acto educativo, debería primarse la creación de espacios bellos. La arquitectura -más allá de las corrientes funcionalistas- ha tendido a considerar que un espacio es bello cuanto más adecuado sea a su función, pero no una función utilitarista, sino una concepción integral del espacio en el que proporción, número, destino entren en perfecta armonía[167]. Así, el famoso arquitecto suizo nos da las pistas sobre cómo sería el paradigma de una arquitectura bella: "el juego sabio, correcto y magnífico de los volúmenes bajo la luz" (Le Corbusier, 1998, p. 16). La luz, nos recuerda también Campo Baeza, tiene una importancia primordial: "architectura sine luce nulla architectura est" (Campo Baeza, 1993, p. 3). Una cuestión que enlaza a la perfección con la belleza. La luz, en el Génesis, no hace referencia a la materia cosmológica, sino al ámbito de la creación (Ruiz Retegui, 1999b, p. 29): el espacio que habitamos se caracteriza principalmente por su claridad, su transparencia, por su comunicabilidad (en contraposición a la falta de comunicación y de apertura que genera la opacidad, la oscuridad, las tinieblas). Es, precisamente, este tipo de luz el que se ha identificado con la belleza, cuando hablamos de ella como el "resplandor" de la verdad. ¿Puede acaso no ser luminoso, en este profundo sentido, un espacio educativo?

El peligro de la arquitectura nos lo señalan también los dos arquitectos clave del Movimiento Moderno. Tanto para Mies como para Le Corbusier la Arquitectura tiene que ver con la traducción al espacio del espíritu de la época en que se realiza (Mies van der Rohe, 2003, p. 25). ¿Cuál es el espíritu de nuestra época? ¿tendríamos que hablar de la arquitectura de la *hiperconexión*? ¿de la arquitectura del cansancio? ¿de la arquitectura líquida? La receta para no caer en ello -de vital importancia en el ámbito del espacio pedagógico- es buscar siempre una arquitectura de la belleza, que tienda siempre a la Verdad, a lo objetivo, a lo inmutable.

[167] "Su significado y su tarea no es sólo reflejar la construcción y absorber una función, si por función se entiende la de la utilidad pura y simple, la del confort y la elegancia práctica. La arquitectura es arte en su sentido más elevado, es orden matemático, es teoría pura, armonía completa gracias a la exacta proporción de todas las relaciones: ésta es la «función" de la arquitectura". (Le Corbusier, 1998)

2.4 La relación de encuentro: la belleza más alta del proceso educativo

La belleza resplandece siempre en el marco de una relación. De la relación del hombre con un objeto de unas determinadas características, con un gran relato, con una obra de arte, con una persona. Las relaciones interpersonales nos revelan tal vez la más alta cota de belleza: la sonrisa de un niño, la mutua donación… En este contexto florece también la relación alumno-maestro generando un bello espacio cuando tiene lugar el encuentro.

La persona -como nos recuerda López Quintás- es un *ser de encuentro*, crece y se desarrolla en relaciones de encuentro con la realidad, consigo mismo, con los demás, con lo trascendente (2002, p. 7). El encuentro, desde esta perspectiva, es el principal motor del crecimiento personal. Su dinamismo se articula a través de la donación, que implica el binomio acoger-darse, base fundamental de toda relación educativa.

La relación alumno-maestro, en el ámbito del encuentro, se enmarca por tanto en la dinámica del don; en ella resplandece la belleza de la comunión que no es otra cosa que el amor. La belleza es, en cierto sentido, la forma del amor. Así nos lo recuerda San Juan Pablo II haciendo suyas las palabras del poeta Norwid (Juan Pablo II, 1987).

Si la universidad es, en palabras de Alfonso X el Sabio, el ayuntamiento de maestros y escolares con voluntad y entendimiento de aprender los saberes, la relación alumno-maestro es esencial. Parte de esa relación de encuentro implica el descubrir que el otro -el alumno para el profesor, el profesor de alumno- no es "un cualquiera". No, es alguien que nos ha sido dado (Juan Pablo II, 2021, p. 35) -un regalo, un don- y con quien tenemos desde ese momento una misión específica que cumplir. La misión del maestro, en este contexto, es la de ser un testigo de la verdad.

El educador lo es en toda su persona. Ni hay neutralidad en su modo de ver las grandes cuestiones ni tampoco asepsia pues lo que ocurre en el aula y en sus alumnos también le afecta a él. Intentar lo contrario, es lisa y llanamente, negar el encuentro y la relación. El maestro involucra su vida, tanto por la experiencia acumulada como por el cuidado y

atención de cada uno desde su propia libertad. Hay una autoridad moral (más que fáctica) que le lleva a comprometer su vida desde la coherencia e implicación personal. En suma, "el educador es un testigo de la verdad y el bien" (Benedicto XVI, 2008) . El profesor José Manuel García Ramos escribe:

> El educador no puede limitarse a enseñar algo. Sobre todo, ha de ser testigo de un encuentro que él primero ha de haber vivido y experimentado. Un encuentro que tiene diversos niveles, y que le permite integrar tradición e innovación; realidad y vida; Dios y vida personal. El educador es, por lo mismo, testigo de algo que él ha encontrado y vive En primer lugar. Por eso siempre será innovador, porque uno no puede acostumbrarse a la propia vida, so pena de convertirse en una lamentable rutina, algo que un educador no puede permitirse. (2015, p. 18).

Estas reflexiones nos ofrecen una nueva pista sobre cómo tiene que abordar el maestro la labor educativa, subrayando que la belleza propia de la comunión sólo puede salir a la luz desde la dinámica de la entrega y la acogida. Esta realidad convierte también al alumno en un verdadero protagonista y, descubriendo la belleza que entraña la entrega de su profesor (que, además de serle grata, despertará su deseo de bien, de sabiduría, de contemplación…) se verá movido a responder recíprocamente a esa entrega, pues el amor creativo, es un amor que inspira al hombre e impregna sus actividades de motivaciones de lo más profundas (Larrú, 2019, p. 5).

3. CONCLUSIONES

El camino de la belleza -la *via pulchritudinis*- aplicado a la educación (en el alumno, pero también en el profesor) propicia una mirada más fina, más delicada, más atenta, más profunda más sutil. Nos permite mirar la realidad desde una perspectiva integral: pues su contemplación ilumina todos los sentidos, llegando a ser una parte fundamental del conocimiento intelectual. De hecho, como señala Zubiri "sentir humano e inteligir humano ejecutan conjuntamente un solo y mismo acto por su intrínseca unidad estructural" (1966, p. 11). Así, el encuentro con la belleza es el encuentro del hombre con toda la integralidad y está íntimamente relacionado con la educación, pues ésta es un proceso que

engloba a toda la persona. En síntesis, la belleza es un verdadero espacio educativo y, por tanto, un bien a recuperar en el mundo de la pedagogía.

4. REFERENCIAS

Barrio Maestre, J. M. (2018). *¿Para qué la escuela?: Una antropología de la institución escolar*. Teseopress.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Benedicto XVI. (2008, enero 21). *Mensaje a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. https://bit.ly/38OT0zG

Benedicto XVI. (2012, noviembre 7). *Audiencia general: El año de la fe. El deseo de Dios*. https://bit.ly/2WTTwKn

Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Campo Baeza, A. (1993). Architectura sine luce nulla architectura est. Sobre la luz. *Circo*, *7*.

D´Ors, M. (2019). *Poesías completas 2019* (primera). Renacimiento.

Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forns, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., Pascual, M. D. C., Su, J., Jerrett, M., Querol, X., & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *112*(26), 7937-7942. https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112

de Aquino, T. (2001). *Suma de Teología* (cuarta). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.dominicos.org/media/uploads/recursos/libros/suma/1.pdf

Eisner, E. W. (1992). La Incomprendida Función de las Artes en el Desarrollo Humano. *Revista Española de Pedagogía*, *50*(193). https://bit.ly/2YyaFdh

Enkvist, I., Granados García, C., & Granados García, J. A. (2017). *Educación, ¿quién es el protagonista?* (primera). Didaskalos.

García Ramos, J. M. (2015). La claridad que ofrece el contraste: A la innovación educativa a la tradición. En L. Jiménez (Ed.), *Innovación educativa y tradición* (pp. 11-36). Fundación Universitaria Española.

Garre, J. M. H., Sánchez, B. de M., & Pérez, P. E. (2020). “Sociología del espacio”. La distribución espacial de los paritorios como cultura material de los paradigmas obstétricos inmanentes y su repercusión en términos de humanización asistencial. *Arbor*, *196*(796), a560-a560. https://doi.org/10.3989/arbor.2020.796n2013

Granados García, J. A., & Carmena Martínez, F. (2019). *Educar a través de la música* (primera). Didaskalos.

Guardini, R. (1965). *Los signos sagrados*. Editorial Litúrgica Española. https://bit.ly/3BKfgay

Juan Pablo II. (1987). *Viaggio Apostolico in Polonia: Celebrazione della Parola con il mondo della cultura e dell’arte.* https://bit.ly/3zPRN7m

Juan Pablo II. (2021). *Meditación sobre el don* (Madrid). Didaskalos. https://www.editorialdidaskalos.org/libro/meditacion-sobre-el-don_118010/

Larrú, J. de D. (2019). El amor hermoso en san Juan Pablo II. *Cuardernos de pensamiento*, *32*, 167-186. https://doi.org/10.51743/cpe.57

Le Corbusier. (1998). *Hacia una arquitectura*. Ediciones Apóstrofe.

L’Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. https://bit.ly/3yOciQu

López Quintás, A. (2002). *Inteligencia creativa: El descubrimiento personal de los valores*. Biblioteca de Autores Cristianos.

López Quintás, A. (2013). El poder formativo de la música. *Revista Española de Pedagogía*, *71*(254), 49-57.

Mies van der Rohe, L. (2003). *Escritos, diálogos y discursos*. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la región de Murcia.

Mija, R. M. M. (2004). La importancia de la educación Estética. *Ensayos Pedagógicos*, *3*(1), 19-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409421

Pérez Soba, J. J., & Gotia, O. (2007). *Il cammino della vita: L’educazione, una sfida per la morale*. Lateran University Press.

Pieper, J. (2015). *Solo quien ama canta: El arte y la contemplación*. Encuentro.

Ratzinger, J. (2006). *La belleza. La Iglesia*. Encuentro.

Ruiz Retegui, A. (1999a). *Pulchrum. Reflexiones sobre la belleza desde la Antropología cristiana* (N.º 1). Rialp.

Ruiz Retegui, A. (1999b). *Pulchrum. Reflexiones sobre la belleza desde la Antropología cristiana* (N.º 1). Rialp.

Sanchidrián Blanco, C. (2013). Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: Infant schools, kindergarten y casas de los niños. *TABANQUE. Revista pedagógica*, *26*.

Sarah, R. (2017). *La fuerza del silencio: Frente a la dictadura del ruido*. Palabra.

Torralba Roselló, F. (2014). *El silencio: Un reto educativo*. PPC.

Viñado Oteo, F. (2021). ¿Un nuevo modelo educativo en la universidad? Formar para transformar desde una razón científica abierta. En *Conversaciones inter-ciencias: Biotecnología y Humanidades: Construyendo visiones complementarias del mundo* (pp. 147-164). Comares.

Zubiri, X. (1966). Notas sobre la inteligencia humana. *ASCLEPIO, Archivo Iberoamericano de Historia de la Medicina y Antropología Médica*, *18-19*, 341-353

TURISTAS, PEREGRINOS Y JUGLARES. LA INTIMIDAD Y AUTENTICIDAD DEL PROFESOR HIPERCONECTADO[168]

AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La educación hiperconectada está exigiendo una transformación radical de nuestras prácticas educativas. De manera acelerada y con poca reflexión pedagógica hemos digitalizado todos los espacios educativos. Forzados por una pandemia que nos ha obligado a la hiperconexión digital, no nos damos cuenta de que los ritmos en los que ha crecido nuestra conexión con todo tipo de dispositivos son inversamente proporcionales a los que ha crecido nuestra comunicación con nosotros mismos. Hemos dejado sin pensar experiencias educativas básicas, desde el valor de los saludos y los gestos, hasta el valor de la verdad en las pausadas argumentaciones o prácticas que antes realizábamos "cara a cara". Sin contar el debate de ideas o el contraste de pareceres. Hemos estado preocupados por nuestra agenda de conexiones y no hemos tenido para analizar la comunicación más básica. ¿Hay tiempo para la intimidad personal del profesor hiperconectado?¿Nos preocupa la autenticidad de aquellas convicciones que transmitimos?

La finalidad de este trabajo es explorar los cambios que se han producido en la educación hiperconectada mediante tres figuras o "tipos" que contribuyan a facilitar un diagnóstico comunicativo del profesor hiperconectado. En lugar de realizar un diagnóstico cuantitativo, propongo

[168] El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "Ética discursiva, democracia e inteligencia artificial", dirigido por A. Domingo y J. C. Siurana, con el código 4344109078-109078-4-19, del Ministerio de Ciencia, Investigación y Universidades.

heurísticamente tres tipos de profesores con los que analizar nuestra situación y reflexionar en todos los niveles de nuestra comunidad educativa. Desde Max Weber, la filosofía social acude a "tipos" para analizar individualidades que comparten características o rasgos comunes (tipologías), que funcionan como marcos interpretativos para describir, explicar y comprender contextos relevantes de interacción social. Aplicada a claustros de profesores o comunidades educativas, la tipología que propongo tiene como finalidad facilitar la autorreflexión y el autoanálisis del profesor. No para convertirse en un profesional "rumiante" que reivindica la intimidad o autenticidad como segregación, refugio o tabla de salvación egocéntrica. Todo lo contrario, intento que cuestiones como la intimidad o la autenticidad del profesor faciliten redescubrir el sentido y valor cotidiano de la educación. (Domingo, 2020b)

2. LA HIPERCONEXIÓN COMO NUEVO HORIZONTE CULTURAL

Nuestra actividad docente se ha transformado radicalmente porque la transmisión cultural que realizamos está condicionada por la globalización, la digitalización y la sociedad de las pantallas. A nadie se le ocurriría partir de una educación des-conectada porque la conexión es hoy una condición de posibilidad en los procesos de comunicación y transmisión culturales. Durante la pandemia hemos descubierto el valor de las conexiones y en su gestión educativa nos hemos dado cuenta de que estamos en un grado mayor del que nos imaginábamos. A veces nos rebelamos contra nosotros mismos y nos aplicamos el imperativo de la desconexión: "Me desconecto, luego existo" (Catela, 2018). Esta hiperconexión cambia los universos simbólicos y los patrones culturales generando una "hiper-cultura". Termino que analiza brevemente B. Ch. Han en el libro donde estudia las relaciones entre cultura y globalización. Los editores lo han titulado "hiperculturalidad" para describir este nuevo horizonte cultural.

Lo sorprendente en la propuesta de Han está en una reflexión que facilita en una nota. Al recuperar este término que procede de las investigaciones sobre medios de comunicación y la teoría literaria del

"hipertexto", Han recuerda que quizá el concepto de "hiper-cultura" tiene poco que ver con la cultura propiamente dicha.

> "La cultura se libera de todas las costuras, limitaciones o henchiduras; pierde los límites, las barreras y se abre paso hacia la hipercultura. No los límites, sino los enlaces y conexiones organizan el hiperespacio de la cultura. El proceso de globalización, acelerado a través de las nuevas tecnologías, elimina la distancia en el espacio cultural… la sensación de lo *hiper*, y no de lo *trans*, *inter o multi*, refleja de modo exacto la espacialidad de la cultura actual. Las culturas implosionan, es decir, se aproximan, hacia una *hipercultura*. Hipercultura significa, en cierto modo, más cultura… la cultura es desnaturalizada y liberada tanto de la "sangre" como del "suelo", es decir, de los códigos biológicos y de la tierra. La desnaturalización intensifica la culturalización. Si el lugar constituye la facticidad de una cultura, la hiperculturalización significa entonces su desfactización… (este proceso) sin centro, sin Dios y sin lugar en adelante promoverá resistencias. Conduce para muchos al trauma de la pérdida. Reteologización, remitologización y renacionalización de la cultura son ya modismos corrientes contra la hiperculturalización del mundo." (Han, 2018, pp. 21-23)

En la complejidad de estas líneas constatamos que vivimos un tiempo de transición cultural del que no puede sustraerse la educación. Si antes la cultura estaba vinculada a la tierra, el suelo, el lenguaje y la sangre, la globalización reivindica la ruptura de amarras con estos elementos que Han interpreta desde la facticidad. Término habitual en la hermenéutica para describir los prejuicios, las tradiciones, las autoridades y todo un conjunto de circunstancias históricas con las que, hasta ahora nos entendíamos a nosotros mismos. Mientras lo fáctico remite a lo histórico, lo contra-fáctico remitiría a lo utópico. En este sentido, la hiperculturalidad también describe la cultura en sociedades atomizadas y "líquidas" como describe Bauman.

Esta transición cultural condiciona las formas tradicionales de transmisión y, por tanto, los aprendizajes. La hiperconexión pone a nuestra disposición ingentes cantidades que información y a veces los educadores nos limitamos a cribar o canalizar las fuentes de información con las que se encuentran nuestros alumnos. Incluso hablamos de la información en términos de usar y tirar, olvidándonos del conocimiento. La sociedad de la información no es la sociedad del conocimiento y la escuela

en su función transmisora es una institución de "conocimiento". El conocimiento no sólo hace que nos preguntemos por la finalidad o utilidad de las informaciones o procesos de aprendizajes (competencias) sino que hace que nos planteemos su "sentido". La pregunta por el sentido genera procesos de discernimiento imprescindibles en las prácticas educativas de todos los niveles. Pero el sentido y su discernimiento es lento, requiere sosiego:

> "La hiper-comunicación anestésica reduce la complejidad para acelerarse. Es esencialmente más rápida que la comunicación del sentido. Este es *lento*. Es un obstáculo para los círculos acelerados de la información y la comunicación. Así, la transparencia va unida a un *vacío de sentido.* La masa de la información y la comunicación brota de un *horror vacui*. A la sociedad de la transparencia toda distancia le parece una negatividad que hay que eliminar … en virtud de su propia lógica interna, la sociedad de la transparencia elimina cualquier distancia." (Han, 2013, p. 32)

Hiperconexión, desnaturalización y aceleración son categorías que han contribuido decisivamente a que en la comunidad educativa entre en crisis la línea del tiempo. Además de los cambios que se han producido en la gestión del futuro, el presente se reivindica con fuerza animado por una lectura inmediata y afectiva de la realidad personal. Si no hay futuro prometedor parece que no merece la pena renunciar a nada y lo único que cabe es aprovechar el presente. La hiperculturalidad es presentista e inmediatista, lo que conlleva una escuela sometida a todos los pragmatismos. De esta forma, la pregunta por el sentido y el discernimiento personal que puede generar, se posterga a favor de la utilidad inmediata.

Cambia la relación con el pasado. Es como si no mereciera la pena acudir a él para buscar el material con el que construir el futuro. Esto supone cambios importantes en gestión de las experiencias educativas y las expectativas de aprendizajes. Esto afecta directamente a la comprensión de la escuela no sólo como una institución que gestiona conocimiento sino como tal institución. Cada vez es más difícil que padres, profesores y alumnos se identifiquen con la institución educativa, se palpa la desafección de la escuela, la familia, las iglesias, los partidos o los sindicatos como tales instituciones. Por eso en la educación tenemos

problemas para acompañar y acoger las identidades personales. La hiperconexión también nos ha traído vías alternativas y no institucionalizadas para construir las identidades. No es raro que en este contexto los profesores no estén dispuestos a promover visiones globales, armónicas o jerarquizadas de los conocimientos. Cualquier pretensión que reivindique un humanismo solidario o una propuesta antropológica realista es tachada de sospechosa y ambiciosa para los tiempos que corren. La comunidad se instala así en la debilidad precaria y provisional del fragmento.

3. PRESIÓN CONTEXTUAL Y AUTENTICIDAD PERSONAL

Cuando hay algún problema social grave de toda la sociedad (salud, trabajo, justicia, etc.), esta pone los ojos en la escuela para que corrija cualquier deficiencia o des-orden social. El primer frente de presión está en las numerosas exigencias que la sociedad reclama a la escuela. Como si la clave de todos problemas que tiene una sociedad se resolvieran en la institución educativa, como si no hubiera otras instituciones sociales que también educan: familia, confesiones religiosas, partidos, medios, etc.

Otro frente de presión está en la neurosis innovadora de todas las autoridades educativas. No sólo por los numerosos cambios en la normativa educativa, sino por las fiebres y neurosis innovadoras de todas las administraciones educativas. No hay ningún servicio o dirección general para conservar lo valioso porque no se sabe cómo afrontar el binomio conservación/innovación. Los resultados de tanta fiebre innovadora y exigencia curricular para realizar cursillos y conseguir puntos están trayendo como consecuencia cansancio y falta de ilusión entre el profesorado.

Un tercer elemento de presión es la mala mercantilización de las prácticas educativas. Primero porque la legislación laboral de los profesores se asimila a la de cualquier empleado de cualquier servicio. Esta laboralización está conllevando la precarización de los profesores y, lo que es más grave, la desmoralización de sus vocaciones. La precarización es tan grave que no hay solidez en los equipos pedagógicos, en los

claustros, en los seminarios, en las programaciones. Segundo porque las familias se han transformado en clientes exigentes y los centros se ven obligados a organizarse en términos competitivos. Tercero por las exigencias para el dominio de las lenguas autonómicas y el inglés. Resulta ridículo que el valor de un profesor para un puesto de trabajo no esté en su especialización o competencia docente sino en el dominio del inglés o las lenguas autonómicas.

Si a todo ello añadimos un sistema educativo presidido por el "alumnocentrismo" como nueva patología del sistema educativo donde los alumnos son el centro de la escuela y todo el resto de la institución está a su servicio. Con ello desaparece el valor educativo del esfuerzo, del estudio, de la exigencia y del rigor académico. En términos de Gregorio Luri, la escuela se ha convertido en un parque de atracciones (Luri, 2019). Para otros investigadores, la escuela se ha convertido en la institución donde está prohibido aprender (Navarra, 2021)

Ante tanta presión, es lógico que nos encontremos con un colectivo profesional con poca proactividad social, es decir, con poca capacidad de liderazgo para intervenir en debates propios de una sociedad abierta. Un colectivo presionado, replegado y resignadamente adaptado a las mecánicas administrativas. Sin embargo, las piezas del sistema educativo chirrían y los profesores deberíamos preguntarnos: ¿cómo afrontamos este malestar cultural y educativo?, ¿se puede reconstruir el pacto con las familias?, ¿es un problema de recursos materiales deteriorados por la crisis? No es fácil responder a estas y otras preguntas. Pero también es verdad que no podemos incrementar una desconfianza y desencanto que han llenado de escepticismo los claustros. No debemos seguir lamentándonos por una burocracia absurda que no cede e incluso podemos preguntarnos si la sociedad reconoce de verdad nuestra vocación docente. Quizá debemos empezar a poner en marcha dinámicas de discernimiento personal, profesional y comunitario con las que buscar cierta autenticidad en nuestra profesión. Incluso plantearnos también por los mimbres interiores con los que nos hacemos estos análisis, ¿con qué disposición busco la autenticidad de mi quehacer educativo?

4. UNA PROFESIÓN EN TRES GALAXIAS

Después de este marco contextual general, considero importante analizar con detalle lo que he llamado la travesía por las galaxias en las que materializamos nuestras prácticas educativas. Lo he llamado galaxias como sinónimo de "universo", modo de pensar o simplemente cosmovisión cultural diferenciada. Podríamos cambiar el número y precisar según la época histórica precisa. Mis pretensiones no son historicistas ni historiográficas. Tampoco pretendo establecer ninguna ley universal o reflexión global. Pretendo hacer compatible una perspectiva histórica y cultural general para que nuestras reflexiones tengan perspectiva histórica y seamos conscientes de que entramos en un tiempo nuevo. Homero, Gutenberg o Steve Jobs son tres nombres con una gran carga simbólica que representan cada uno de estos tiempos culturales.

No son tiempos estrictamente físicos sino que son tiempos culturales o matrices con referencias educativas propias. La "Galaxia Homero" remite al modelo de Paideia griega y al modelo de las Humanidades clásicas. Es la tradición socrática y las fuentes grecolatinas. El aprendizaje de la ciudadanía y la práctica de la virtud se organizan según modelos que encontramos en Platón y Aristóteles. La tradición homérica era una fuente educativa importante y una referencia básica que resistía el paso del tiempo.

La "Galaxia Gutenberg" remite al modelo moderno e ilustrado del ciudadano lector. A la presencia del libro y la imprenta añadimos el valor de un camino personal, propio e íntimo hacia el conocimiento de uno mismo. Este ejercicio de autonocimiento supone una nueva relación con la verdad en general. No solo hay una preocupación especial por lo que Charles Taylor ha llamado "Las fuentes del yo", sino una reivindicación de una imaginación poderosa vinculada al libro, la escritura y la transmisión pública de nuevos mundos.

La "Galaxia Steve Jobs" remite al modelo de la globalización y digitalización que se está imponiendo. Es la galaxia de la sociedad de las pantallas donde los aprendizajes duran toda la vida (*lifelong learning*), donde parece más importante aprender a buscar información que degustar conocimientos. Igual que sucede con las galaxias anteriores, esta

última no describe solamente la herramienta o el instrumento. Lo digital nos abre a un nuevo mundo que aún estamos explorando. Mundo educativo lleno de retos porque es el mundo en el que están nuestros alumnos, que les moldea los patrones de conocimiento. Este mundo está lleno de un potencial educativo sin explorar y, además, apunta en una dirección preocupante para todo educador: la transformación digital de la nuestra estructura biológica. La interacción de la tecnología con la biología nos abre todo un mundo de posibilidades de "mejora" y "perfección" que cambiará lo que hasta ahora entendíamos como "procesos naturales de aprendizaje". (Domingo, 2020a)

Como vemos en la siguiente tabla, estas serían las características de las tres "galaxias" o patrones culturales.

Figura 1: *Tres galaxias para pensar la educación*

	Homero	**Gutenberg**	**Steve Jobs**
Lugares	Agora	Libro	Redes
Procesos	Paideia	Lectura	Teclado digital
Tiempos	Maduración	Aprendizaje	Lifelong learning
Metas	Supervivencia	Excelencia	Superficie
Referencias	Héroes relato	Héroes imagen	Héroes mecano
Métodos	En compañía	Voluntad fuerte	Inmediatez
Metas	Tradición	Liberación	Fabulación
Protagonistas	Ciudadanos	Lectores	Enjambre

5. TURISTAS, PEREGRINOS Y JUGLARES

¿Cómo nos situamos en este horizonte cultural? ¿Qué posición nos ofrece más posibilidades para recuperar el sentido de nuestras prácticas educativas?¿Puede tener algún valor que nos preguntemos por las fuentes personales de nuestra vocación y en algún momento nos plantemos en serio la autenticidad de lo que hacemos? Propongo responder a estas preguntas de manera indirecta con tres tipos posibles de figuras educativas. Los llamo figuras educativas porque representan tres formas de aproximarse a nuestra identidad educativa, situarnos ante el conjunto

de la cultura digital y la sociedad de las pantallas. No tiene una función descriptiva porque no tiene como finalidad clasificar y analizar con pretensiones de ciencia positiva la realidad del profesorado. Tiene una función heurística para que interpretemos lo que hacemos habitualmente en la educación.

Parto de la distinción que realiza B. Ch. Han en el libro *Hiperculturalidad*, citado anteriormente. Hay un capítulo donde describe las dos primeras figuras: el peregrino y el turista. Como el propio Han reconoce, no es una distinción original o innovadora. Se remite a los trabajos de Zigmunt Bauman sobre las formas de construir imaginativamente la identidad moderna. Al igual que Bauman, Han también reconoce que las identidades se construyen y son importantes los elementos imaginativos con los que les damos forma. Tanto en la modernidad como en la postmodernidad podemos esbozar figuras que ayuden a construir referencias de sentido. Aunque Bauman erige al peregrino como figura del hombre moderno, Han lo reinterpreta como figura del hombre postmoderno y lo relaciona con el "vagar" sin perderse, con el "estar en camino hacia", una imagen más próxima a la del vagabundo que a la del peregrino tradicional.

Al viaje del peregrino: "le es inherente el anhelo hacia una llegada definitiva, hacia una patria. Está vinculado a ese origen que se sustrae del aquí visible, disponible… de la oscuridad hacia la luz" (Han, 2018, p. 60). El camino es incierto y su imagen es el desierto. El peregrino se siente inseguro. La incertidumbre y la inseguridad forman parte del desierto. En este sentido, para Han no es una figura propiamente moderna como sí pueden serlo las figuras de un soldado o un obrero. Reconstruyendo estas interpretaciones, podemos pensar la figura del peregrino como alguien movido desde fuera, movilizado por una meta con la que sintoniza su voluntad. Se encuentra ligero de equipaje en su deambular por el desierto y valora una compañía que le proporciona comunicación y cuidado.

Aplicado al mundo educativo, hay profesores que se perciben como peregrinos. No solo porque las administraciones les obligan o fuerzan a peregrinar de un centro para otro, o de un grupo para otro, sino porque reconocen que es imposible tener una comunidad educativa para echar

raíces en ella. Comparten también elementos propios del vagabundo porque pasan los mejores años de su vida como interinos, en prácticas, sin destino definitivo. Están condenados a vivir el presente y no pueden hacer proyectos de futuro, aunque les gustaría. Son profesionales desencantados de las antiguas utopías educativas, gentes que atesoran desarraigos.

Según Han, la hiperculturalidad produce una forma particular de turista, aquel que no tiene aspiraciones por un lugar definitivo. Piensa Han que el turista que describe Bauman es más romántico que el suyo, al que llama "hipercultural". Este último vive en el presente, no está atado por nada, no siente deseos ni miedos por nada, lo suyo es "surfear" los lugares. Experimenta la cultura como un "tour". Jugando con el término desgrana "cult-" y "-tour", para reforzar este desarraigo. La cultura se convierte en un conjunto de atracciones promovidas por el mercado.

Sin embargo, hay elementos importantes en el concepto "romántico" de turista que plantea Bauman (Domingo, 2019). El turista no se conforma con lo que tiene, sino que busca experiencias nuevas, es curioso, permanentemente abierto a lo nuevo. Aunque tenga un hogar, no necesita acudir a él para sentirse seguro y encontrar sentido a su vida. Ahora bien, su relación con el hogar es muy interesante porque no sólo es un cálido refugio sino una prisión. El turista teme el confinamiento en el hogar, teme no poder salir y saciar su sed de nuevas experiencias. El hogar se le queda pequeño y busca experiencias en espacios desconocidos.

Aplicado al mundo educativo, hay profesores que se perciben como turistas. No se plantean una relación crítica con las reformas o contrareformas educativas, tampoco con las administraciones. Su vida profesional es tan solo un medio de vida, son empleados y obreros de las administraciones educativas. Hubo tiempos en los que esperaban la seguridad del funcionario estable, hubo generaciones de profesores que soñaban con la estabilidad de un trabajo. Ahora la inestabilidad y la flexibilidad se ha convertido en la norma permanente. Los centros educativos no aspiran a ser prolongaciones del hogar ni lugares próximos en los que hacer una carrera y proyectarse un futuro profesional. El profesor turista no se plantea dramática o trágicamente la estabilidad,

asume su inestabilidad, su precariedad y la flexibilidad de las convicciones de todos. Mientras el profesor peregrino anhela un hogar o comunidad educativa, aunque se resigna a la incertidumbre, el profesor turista es más escéptico ante unas raíces que son cadenas, por ello surfea los retos educativos o culturales.

La tercera figura que proponemos es la del juglar. Tanto los tipos de Bauman como los de Han pasan de puntillas en otros tiempos que no sean los modernos o posmodernos. Hay figuras medievales educativamente valiosas y, a nuestro juicio, el juglar puede ser una de ellas. Reconozco que tomo la figura desde la hermenéutica filosófica y la ética narrativa porque la planteo no sólo como un contador de historias, narraciones o relatos. La planteo como la imagen de un mantenedor y actualizador de tradiciones mediante categorías importantes como las de proximidad, contacto, palabra, retórica y auditorio. No lo quiero asociar con la imagen de los charlatanes de feria pero sí es importante retener el valor del espacio público comunicativo vinculado con fiestas, tradiciones y espacios comunitarios de significados compartidos.

La figura del juglar es más compleja de lo que muestra la simple definición del diccionario, que lo describe como persona que va de un lugar a otro narrando, recitando, bailando, haciendo juegos.También se le define como trovador. Si nos fijamos en su etimología, se la asocia a juegos malabares que sorprenden a los ojos: "iocularis". Aunque se asocie a diversión y espectáculo, hay investigaciones que asocian a los juglares con los poetas, los compositores de danzas, juegos y actividades que causan gozo y alegría. Además de la tradición del "homo viator" (Marcel), integra la tradición de "homo ludens" (Huizinga). Me interesa recuperar esta figura para la educación por todo el potencial interpretativo que plantea. Aunque muchos juglares eran meros repetidores de gestas o proezas, el núcleo laboral de su actividad estaba en la "interpretación". "Interpretar" no es un simple reproducir o transmitir, sino representar, volver a realizar, actualizar corporalmente el sentido de una historia, una tradición o una obra. Así el sentido y el saber no permanecen "almacenados" sino "vitalizados", "re-presentados", actualizados y "aplicados" a cada situación, circunstancia o edad que lo requiera (Domingo, 1989).

La hiperculturalidad a la que nos remite Han no plantea la dimensión oral, carnal e histórica de la palabra, algo fundamental en la figura del juglar. Aplicado a los profesionales de la educación, la figura del juglar puede ser importante para recuperar el papel de la interpretación, la retórica, la comunicación y todo lo relacionado con las prácticas comunicativas de proximidad, como las que se dan en aulas o centros. De la misma forma que nos encontramos con muchas variantes de juglares, también podemos encontrarnos con muchas variantes si lo aplicamos a la educación. La historia, los clásicos, la pasión por la verdad real y la pervivencia de las humanidades no están ligadas solo a los dispositivos digitales y a las conexiones. Dependerá del carácter auténtico y sincero que tengan las interpretaciones que los profesores realicen. De la misma forma que había juglares falsos e inauténticos, también hay profesores que se limitan a reproducir, copiar o remitir al mundo digital. Puede ser una figura útil para reconstruir nuestras prácticas, haciéndolo desde los adentros para recuperar una intimidad personal que no siempre se tiene en cuenta cuando se habla de transmisión o innovación educativa.

¿Cómo aplicar estas figuras al contexto educativo? ¿Por qué no mirar hacia dentro y reconstruir los mimbres de nuestra vocación? ¿Cómo plantear este ascenso hacia los adentros? ¿Por qué no plantearlo como un problema profesional y no sólo individual o laboral? Veamos cómo poder plantear la intimidad personal.

6. LA INTIMIDAD PERSONAL EN LA ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA

La intimidad no es una cualidad simple, expresa “”la alegría de redescubrir las fuentes interiores y refrescarse en ellas”. En el personalismo encierra un significado complejo:

- Por un lado, señala el momento en el que me retiro del combate personal. Representa una dimisión, aunque se maquille o cubra con valores relacionados con el recogimiento.
- En esta retirada nos encontramos en la encrucijada de la privacidad, entre lo secreto y lo público, es el campo donde trato

de mantener la paz de las profundidades, la intimidad compartida.

– También es el lugar donde encuentro la tibieza vital, la pasividad nutritiva o la despensa biológica. Los elogios de la vida interior (tranquilidad, familia), traicionan este doble origen.

Lo que había de simple y acogedor en la intimidad personal (vivacidad espiritual) puede volverse cerrado y excluyente (pesadez vegetativa). Hay un punto en el que el pudor cristaliza en afectación y la discreción en secreteo, distancia o amaneramiento:

> "… la práctica burguesa de esta vida privada ha desarrollado esta corrupción, multiplicando los pseudosecretos (negocios, departamento, enfermedad, desórdenes privados…). Los regímenes totalitarios sacan argumentos de esta sofisticación para eliminar radicalmente la esfera de lo privado… La *reflexión* no es solo una mirada interior replegada sobre el yo y sus imágenes; es también *intención, proyección de sí*…. La conciencia íntima no es una antecámara donde se enmohece la persona; es como la luz, una presencia secreta, y sin embargo irradiadora hacia el universo entero." (Mounier, 2002, p. 712)

Aquí nos encontramos con el vértigo de las profundidades. Retirarse de la agitación no es reposar. Quien desciende dentro de sí no se detiene en la calma de los primeros resguardos, sino que resuelve llegar hasta el fin de la aventura, entonces es precipitado lejos de todo refugio. Esta es una experiencia integral o experiencia interior. En este contexto se habla demasiado de la angustia, y con ello se la vulgariza, convirtiéndola en signo sociológico de una época desorientada y en descomposición. El personalismo recupera una "angustia esencial" que va unidad a la existencia personal como tal, al misterio aterrador de la libertad, al combate y la exploración.

La persona es dialéctica de interioridad y exterioridad. El recogimiento nos libera de la prisión de las cosas. Ahora bien, debemos entender bien la interioridad. Mounier utiliza el verbo "rumiar" para describir un modo perverso de entenderla:

> "Demasiada rumia nos disipa, demasiada interioridad nos sutiliza, demasiada solicitud para nosotros mismos, aunque sea espiritual, instala al egocentrismo como un cáncer. La imagen del yo reemplaza al yo

> vivo… La persona es un adentro con necesidad de afuera. La palabra existir indica por su prefijo que ser es abrirse, expresarse. Esta tendencia muy primitiva es la que bajo su forma activa nos impulsa a exteriorizar nuestros sentimientos en la mímica o la palabra, a dejar la impronta de nuestra acción en las obras visibles, a intervenir en los asuntos del mundo y de los otros. Todas las dimensiones de la persona se sostienen y se conciertan en un todo. La presión que sobre nosotros ejercen la naturaleza y el trabajo que le responde, no solo son factores de producción, son también una fuerza de ruptura del egocentrismo y, por lo mismo, factores de cultura y de espiritualidad, tanto y más, sin duda, que de poder y riqueza. No hay que despreciar la vida exterior. Sin ella la vida interior enloquece, así como también, sin vida interior, la primera, por su parte, desvaría." (Mounier, 2002, p. 716)

A veces se ha planteado de forma superficial, como si la persona fuera un recipiente con un exterior o "afuera" que llamaríamos exterioridad y un "adentro" que llamaríamos interioridad. La intimidad no es una categoría mental o anímica sino una categoría de madurez y salud personal, afecta a la totalidad corporal de la persona. En la tradición del personalismo zubiriano y la hermenéutica filosófica, Jesús Conill plantea una reivindicación interesante de la intimidad corporal para romper con las simplificaciones naturalistas que reducen la persona a sus dimensiones biológicas y las dimensiones espiritualistas que olvidan el cuerpo cuando recuperan la interioridad y los adentros. Esta perspectiva recupera la intimidad no como instrospección psicológica sino como un dinamismo.

La intimidad es importante desde el punto de vista educativo porque nos lleva a pensar en serio el ser humano, no en términos mentalistas, espiritualistas o naturalistas, sino en términos propio de una realidad personal en acción y ejecutiva. El ámbito de la seriedad de la vida no está relacionado con pasar de puntillas o surfear los problemas, con la "alteración" continua, sino con lo que Ortega y Gasset llamó "ensimismamiento", es decir, repliegue activo, reflexión activa, diálogo interior. La intimidad nos capacita para estar más allá de la sociedad y sus apariencias, es el ámbito de la sinceridad, de la autenticidad, de la verdad personal, del encuentro con uno mismo. Hablar en serio con los demás exige tomarse en serio el diálogo interior; hablar "en serio" es dialogar desde la autenticidad, la intimidad y el corazón.

Hablar desde el corazón es hablar desde el fondo de lo que somos, hablar desde nuestra intimidad. Desde ahí emerge el afán de ser uno mismo, de ser auténtico y la auténtica voluntad de tomarse la vida en serio. Para evitar las simplificaciones mentalistas o cosificadoras. San Agustín hablaba de la intimidad como "recinto sagrado", San Juan de la Cruz hablaba del "hondón del alma", Max Scheler utilizaba la metáfora del "surtidor" porque de ahí nacen y brotan nuestras acciones. En esta tradición personalista también utilizamos la expresión "fuero interno" para describir esta intimidad como ámbito originario de la libertad y como centro de imputación de los actos morales, un ámbito en el que al hombre le es dado existir "sui iuris", por derecho propio, conforme a su derecho, conforme a su propio fuero.

Siguiendo a Zubiri, Laín plantea la intimidad como modo de ser de los actos psico-orgánicos en virtud de los cuales la vida se nos hace real y propia, es decir, como el peculiar modo de ser de los actos en los que y con los que mi vida llega a ser "realmente mía". Hay actos que constituyen la esfera de lo mío, mis creencias, mis dudas, mis saberes, mis ignorancias, mis búsquedas, mis amores, mis odios, mis esperanzas, mis gozos, mis tristezas. Son actos y hábitos en los que se pone en juego y ejecuta mi propia identidad, aquello sin lo cual no podría sentirme "yo mismo".

> "Lo que expresa el yo es la remisión a la mismidad autoposesiva que soy: es mi propia realidad personal la que se actualiza en forma de yo. En esta referencia del hombre hacia sí mismo está la posibilidad de la intimidad, que es el movimiento de reversión de todo lo que yo soy sobre mi propia realidad sustantiva. Estas características de la subjetividad han de entenderse desde el "autos" como forma de realidad, como suidad. Y los tres modos de actividad suprastante del sujeto humano, el me, el mi y el yo son los que expresan la subjetividad del hombre, su intimidad corporal. La intimidad no solo se descubre en el "querer ser sí mismo", sino ya por vía de cenestesia, que es el sentido del mí: "la cenestesia me da mi realidad como intimidad; esto es, me aprehendo como estando en mí". Y la reflexión se funda en el estar en mí del sentir cenestésico y éste en el estar en la realidad. Por eso, aquí la introspección no goza de ningún privilegio o primariedad, sino que tiene también carácter problemático. Lo que se da primordialmente en la intelección sentiente es la apertura del ámbito del mí. La intimidad originaria no ha

> de confundirse con ningún subjetivismo, porque implica una apertura corporal." (Conill, 2019, pp. 05-106)

Como vemos, no se trata de un olvido de la propia realidad personal, de una negación sacrificial o disciplinaria de la propia identidad personal, tampoco de un anonadamiento místico de ningún tipo. Se trata de una recuperación de la intimidad como lo más propio y ejecutor de nuestra identidad.

7. CONCLUSIONES

Aunque resulte difícil un análisis cultural de nuestras prácticas educativas, la pandemia y la digitalización nos han forzado a reconstruir el papel del profesorado en la sociedad de las pantallas. Aunque la desconexión no sea fácil, en algún momento la debemos aplicar aunque solo sea como recurso formativo. Somos conscientes de las dificultades que tenemos para cuestionar una cultura y una educación hiperconectada, por ello hemos querido proporcionar herramientas éticas para hacer un diagnóstico cultural con perspectiva histórica.

Hemos partido de la presión contextual a la que está sometida el profesorado, es una condición necesaria para cualquier diagnóstico del futuro de la educación. A veces las investigaciones sobre la profesión docente se limitan a este punto y se olvidan de las dimensiones antropológicas o internas. Si a esa presión educativa añadimos el desconcierto cultural provocado por unos cambios tecnológicos que nos exigen desplazarnos de "galaxia" de manera permanente, entonces se complica el diagnóstico. Si "Steve Jobs" es el símbolo de la hiperculturalidad y digitalización, "Gutenberg" y "Homero" son símbolos de una cultura ilustrada y humanística cuyas luces parecen apagarse. Por hemos situado aquí la encrucijada más visible de la profesión docente.

También nos hemos querido acercar a una encrucijada menos visible proponiendo tres figuras con las que facilitar el autoanálisis vocacional. El peregrino, el turista y el juglar son figuras imaginativas con las que plantear la identidad del profesor del siglo XXI. Un profesor que además de atender a las condiciones externas de su trabajo debe atender a las condiciones internas de su actividad profesional, laboral o

administrativa. Aquí es donde cobra sentido introducir la intimidad personal como categoría necesaria para pensar cómo deben ser profesores y alumnos del futuro. La fenomenología de la intimidad personal que presento en la última parte del trabajo nos puede ayudar a descubrir nuestras responsabilidades ante un horizonte cultural complejo. Si queremos reanimar e ilusionar a los profesores no basta con disminuir la presión social a la que diariamente les sometemos, mejorar las conexiones o aprender a silenciar los dispositivos, necesario mejorar todas las técnicas de comunicación. Incluso aquellas que nos conectan con nosotros mismos, como si la responsabilidad nos exigiera la autenticidad e intimidad personal.

8. REFERENCIAS

Catela, I., (2019) *Me desconecto, luego existo*. Encuentro.

Conill, J., (2019) *Intimidad corporal y persona humana*. Tecnos.

Domingo, A., (1990) *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H.G. Gadamer.* Ediciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

(1992) *Introducción*, en H.G. Gadamer (1992), *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.

(2007) *Calidad educativa y justicia social*. PPC.

(2011) *Ciudadanía activa y religión*. PPC.

(2013) *El arte de cuidar. Atender, dialogar y responder*. Rialp.

(2017) *Educación y Redes sociales. La autoridad de educar en la era digital*. Encuentro.

(2019) *La profecía de Bauman. Diez claves en la despersonalización del mundo*. https://proyectoscio.ucv.es/articulos-filosoficos/bauman-profeta-agustin-domingo/

(2020) "El nuevo cerebro juvenil" en Conill J. / García, D., (2020) *Neuroeducación moral y democracia*. Granada: Comares. 340-380.

(2020b) "Max Weber en tiempos de pandemia: heurística de la responsabilidad política": https://proyectoscio.ucv.es/articulos-filosoficos/domingo-moratalla-max-weber/

Han, B.-Ch., (2013) *La sociedad de la transparencia*. Herder.

(2014) *En el enjambre*. Herder.

(2015) *El aroma del tiempo*. Herder.

(2017) *La expulsión de lo distinto*. Herder.

(2018) *Hiperculturalidad*. Herder.

Luri, G., (2019) *La escuela no es un parque de atracciones.* Ariel.

Mounier, E. (1993) *Tratado del carácter. Obras completas vol II*. Sígueme..

(2002) *El personalismo. Antología esencial*. Sígueme.

Navarra, A.,(2021) *Prohibido aprender*. Anagrama.

SENTI-PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE EL SILENCIO: UN RECURSO PEDAGÓGICO-DISCURSIVO

GONZALO LLAMEDO PANDIELLA
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

El silencio se revela como una realidad omnipresente y polisémica que desborda los límites del lenguaje. En el pensamiento occidental ha existido durante largo tiempo una tendencia generalizada a relegarlo a un plano secundario. En consecuencia, en nuestra tradición académica no siempre se le ha concedido relevancia desde un punto de vista lingüístico y el silencio ha llegado a ser descrito erróneamente como un complemento de la palabra vacío de significado. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha progresado en este sentido y se han desarrollado estudios pragmáticos destinados a abordar y legitimar el lugar del silencio en la comunicación, proponiendo perspectivas, tipologías y clasificaciones de diversa naturaleza. Asimismo, han ido surgiendo iniciativas destinadas a promover su utilización práctica en los distintos planos de la vida, con especial atención al ámbito educativo. Parece oportuno, por tanto, retomar el estado de la cuestión mediante un *ensamblaje* de discursos que invite a reflexionar y a diseñar experiencias académicas para integrar el silencio como un recurso pedagógico-discursivo.

1.1 LA SOCIEDAD DEL RUIDO

Para comenzar, convendría plantear qué está cambiando en el pensamiento occidental y por qué ha aumentado la curiosidad por comprender el silencio y por saber integrarlo en la cotidianidad de manera constructiva y saludable. La rapidez y la magnitud de las transformaciones sociales pueden haber ejercido una influencia importante en este sentido. La literatura científica lleva varias décadas advirtiendo que la configuración de una realidad globalizada ha traído consigo un escenario

de complejidad, en el que la interdependencia e interactividad de las relaciones dificulta o imposibilita la separación de los planos económico, político, sociológico, psicológico, afectivo y mitológico (Morin, 2002; Villegas, 2018). Esta circunstancia, que inicialmente se había descrito de una manera positiva, se vive hoy con escepticismo e incluso desde la condena. Lejos de comportar estrictamente beneficios, las dinámicas derivadas de la globalización han contribuido a modificar la rutina de los individuos, condicionando en buena medida sus aspiraciones, su moral y su comportamiento. Desde distintos ámbitos de las ciencias sociales y humanas, se han creado *imaginarios socio-discursivos* (Charaudeau, 2009), de calado internacional, dedicados a describir estas transformaciones. En dichos relatos, los cambios se ponen en relación con comportamientos generalizados, tales como: la "hiperkinesia" de la vida cotidiana, la marcada tendencia a la auto explotación de las personas y la búsqueda de un bienestar efímero mediante prácticas nocivas de hiperconsumo y de sobreexposición en el medio digital (Bauman, 2007; Beck, 2006; Han, 2018; Lipovetsky, 2008).

Se suele mencionar con preocupación que los individuos ya no asocian necesariamente el concepto de *progreso* con experiencias positivas para el ser humano: en muchas ocasiones, el ritmo de vida actual resulta asfixiante y las personas se ven abocadas a convivir con un constante ruido, físico y mental. Estudios recientes insisten en que la dilatación en el tiempo de esta situación podría causar patologías, tales como la depresión o el *burnout* (Esteras et al., 2018). En un momento en que las sociedades están más conectadas que nunca, el sometimiento de los individuos a una multiplicación de estímulos compromete su sosiego y su capacidad de diseñar un plan de vida equilibrado y de reflexionar antes de tomar decisiones. La velocidad, la inmediatez y el ansia de nuevas experiencias reducen los momentos de descanso y relajación, así como la concentración y las ocasiones para llevar a cabo una escucha activa.

Como reacción a esta prolongada exposición al exceso y al ruido en los distintos planos de la vida, adquiere centralidad el mercado del cuidado y de las experiencias asociadas al détox y a la desconexión. En este contexto, el silencio se asocia a prácticas reconstituyentes de carácter constructivo, destinadas a favorecer, en cierto modo, la recuperación de

la calma y de la capacidad de vivir despacio. Por extensión, esta lógica de huida del ruido comienza a aplicarse en el ámbito educativo como una reacción a la velocidad y a la introducción de ingentes cantidades de contenidos en el currículo. Determinadas aproximaciones pedagógicas que tratan de abordar el aprendizaje desde la ralentización o *lentificación* de los procesos (Zavalloni, 2014), entienden que la integración del silencio puede favorecer la calidad del aprendizaje, así como mejorar la apertura a procesos de creatividad, reflexividad y colaboración. El elogio de la lentitud (Honoré, 2012) y la búsqueda de silencios abren una ventana a otra manera de entender la educación en estos tiempos de dispersión *rizomática* y de marcada saturación de los sistemas.

1.2 El reclamo del silencio

En su trabajo dedicado a repasar la presencia del silencio en los estudios lingüísticos hispánicos, Méndez y Camargo (2015) concluyeron que el discurso del silencio ha estado especialmente ausente en esta tradición. Las autoras identificaron como causa principal de esta circunstancia el retraso en la aceptación y consideración de los estudios de pragmática en el ámbito hispánico, pues es precisamente desde un enfoque pragmático donde tiene cabida el estudio del discurso del silencio. A pesar de este atraso, desde hace varias décadas se ha tratado de compensar dicha ausencia, reivindicando la necesidad de integrar el silencio en las investigaciones como un elemento habitual en la comunicación humana (Méndez, 2013) y de interés fundamental para campos de estudio como el de la comunicación no verbal (Poyatos, 2018). En este sentido, tanto la consideración de diversos referentes internacionales previos (Jaworski, 1988-1989; Tannen y Saville-Troike, 1985) como el propio avance de la pragmática y su apertura hacia cuestiones transdisciplinares han favorecido la creciente integración en nuestro ámbito de los estudios sobre el silencio.

Paralelamente, desde un enfoque pedagógico, también se han activado iniciativas y estudios transdisciplinares orientados a la comprensión y aplicación del silencio en distintos ámbitos y contextos culturales. La sociedad occidental está asumiendo que el discurso del silencio puede ofrecer muchas más lecturas que la de un mero vacío enigmático

(Breton y Le Breton, 2011), comúnmente asociado a experiencias y rituales en los que prevalecerían la incomodidad y la espera (Polla-Mattiot, 2012). Por ello, ha ido aumentando el interés en aprender a escucharlo con propiedad y en descubrir los beneficios que podría suponer incorporarlo en las realidades educativas como refuerzos de los procesos de aprendizaje.

El presente trabajo nace de una curiosidad personal y profesional por ahondar en esta línea de pensamiento, al compartir la idea de que el silencio puede ser una herramienta útil para mejorar el aprendizaje. A tal efecto, se ha decidido aunar una labor de investigación, basada en una revisión teórica que aglutine algunas conclusiones sobre cuatro valores fundamentales del silencio, con una práctica de innovación educativa, destinada a experimentar la integración de dichos valores en dos proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este estudio, de carácter eminentemente reflexivo, se condensan en los siguientes cinco puntos:

- Reivindicar el valor lingüístico del silencio como *materialidad discursiva* significativa en los procesos comunicativos.
- Evidenciar la polisemia del silencio en los distintos entornos socioculturales, así como la ambigüedad de su tratamiento.
- Reconocer las aportaciones del silencio como un recurso pedagógico-discursivo en la realidad educativa hodierna.
- Considerar el silencio como activador de procesos creativos.
- Compartir una experiencia de integración del silencio como un recurso pedagógico-discursivo en dos proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo ha sido fundamental contar con un aparato epistemológico y metodológico actual y dinámico, favorable a la fusión de discursos múltiples propios de realidades transdisciplinares. A tal efecto, se han combinado la *investigación rizomática* (Clarke y Parsons, 2013) y la *metodología collage* (Ospina, 2019): dos referentes que contemplan la idea de *ensamblaje*, basada en la conjunción de elementos heterogéneos para crear un discurso horizontal que disuelva jerarquías y oposiciones.

En concreto, la investigación rizomática es una perspectiva que plantea un estudio de carácter relacional. Desde esta aproximación, el sujeto investigador se integra en aquello que investiga, procediendo con una intencionalidad *nómade*: se desplaza por los distintos escenarios discursivos que toma como referencia, interrelacionando con creatividad los pensamientos y conceptos plurales que manan de estos. Asimismo, en la investigación rizomática, el investigador *escarba* y busca para su investigación aspectos que pasaban hasta cierto punto desapercibidos, desarrollando nuevas sensibilidades que le permiten afrontar el discurso de lo investigado desde un prisma personal, sin limitarse a copiar lo que ha visto. En línea con el modelo de *rizoma* (Deleuze y Guattari, 2004), el investigador *horada* y hace rizoma con lo investigado evitando el *calco*, al desplazarse de manera original conectando heterogeneidades.

Por su parte, la metodología collage refuerza este mismo procedimiento de ensamblaje, así como la idea de *rizoma*, al concebir la investigación como una construcción dinámica, cuyo sentido se concreta a medida que se crean conexiones y reflexiones acerca de los discursos contemplados en el proceso de investigación. La metodología collage se basa en la asociación disruptiva y espontánea de aspectos heterogéneos. En ella, obra gran importancia la apertura hacia un enfoque transdisciplinar y la mirada crítica hacia lo cotidiano. Estudiar y experimentar el silencio desde esta perspectiva ayuda a entender su complejidad, su polisemia y su omnipresencia en los distintos planos de la vida y de la ciencia.

A partir de estos referentes, se han ensamblado ideas y conceptos provenientes de los estudios e iniciativas internacionales estudiados que se mencionan lo largo de este trabajo.

4. RESULTADOS

Como resultado de la exploración rizomática de una amplia gama de estudios e iniciativas internacionales dedicados a abordar el silencio, se presenta el siguiente ensamblaje personal: un discurso que pretende condensar las descripciones del silencio y destacar de una manera sintética cuatro valores fundamentales, cuyo conocimiento podría contribuir a su comprensión y favorecer asimismo su integración en las distintas realidades académicas.

4.1 El valor discursivo del silencio

Es consabido que el lenguaje se manifiesta como una mediación necesaria entre el ser humano y el mundo (Fernandes, 2020). Debido a la ingente proliferación de discursos en el mundo actual, se ha hecho necesario que se preste atención a su análisis. El abordaje de las prácticas discursivas se ha convertido en una tendencia importante desde las ciencias sociales y humanas (Santander, 2011), por entenderse como estrategias de representación que construyen el mundo intersubjetivamente y que calan en los hechos humanos y sociales (Álvarez, 2006).

En estos procesos de observación y análisis del discurso interviene también el silencio, por lo que sus especificidades entran a formar parte de estos análisis. La investigación pragmática pone de manifiesto que la palabra y el silencio están más cerca de lo que se ha referido tradicionalmente: como ya sostenía Le Breton (2006), los discursos no podrían existir sin la unión de estas entidades activas y significantes, de interpretación múltiple y diversa. Sería incorrecto, por tanto, tratar el silencio como la ausencia de sonido o como un mero lienzo sobre el que pintar una comunicación verbalizada (Huzsar, 2016). Numerosos estudios han probado y afirmado que el silencio comunica por sí solo, generando discurso y aportando significación (Polla-Mattiot, 2012). Se trata, por tanto, de materia expresiva (Torras, 2014) que aporta una

materialidad discursiva identificable en los textos y susceptible de ser trabajada como una manifestación consciente y buscada de lo no dicho (Villanueva, 2019).

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que el silencio es una materia lingüística de carácter *transpersonal*: es una realidad inherente a todas las personas, a pesar de que la interpretación de sus múltiples y diversas manifestaciones pudiera variar en función de los contextos socioculturales objeto del análisis. Teniendo esto en cuenta, se ha descrito recientemente el silencio como un imaginario colectivo capaz de metacodificar nuestra realidad compartida y, al mismo tiempo, de codificar en cada uno de nosotros de una manera diferente y particular (Coca, 2019). Los estudios actuales concluyen que observar y conocer la realidad desde el discurso del silencio permite ampliar toda perspectiva analítica, acercando un universo comprensivo que refuerza la conexión entre sentimiento, pensamiento y manifestación lingüística.

4.2 El valor polisémico del silencio

Hasta el momento, han sido muchos los estudios en los que ha existido un esfuerzo por identificar distintas tipologías de silencios (Farrell, 2003; Gasparini, 2012; Sini, 2013; Xirau, 1993) y por ofrecer taxonomías (Gallardo, 1993; Jaworski, 1993; Marco, 1999; Méndez, 2014a, 2014b) y clasificaciones según sus funciones (Ephratt, 2008; Nakane, 2005; Poyatos, 1994). También ha habido propuestas de estudios empíricos con individuos (Méndez, 2011). Por lo general, los trabajos científicos que abordan el silencio suelen concluir que son muchos los matices que guardan relación con el silencio y que, en definitiva, se trata de un material heterogéneo (Torres, 2017), para el que es complicado cerrar un repertorio de significados claros (Torras, 2012).

A medida que se ha profundizado en los estudios lingüísticos sobre el silencio, se ha ido asumiendo la complejidad y la ambigüedad de su tratamiento. Diversos autores han referido su carácter inabarcable y su polisemia (Gasparini, 2012), definiendo incluso metafóricamente el universo discursivo de los silencios como un *pluriverso* (Polla-Mattiot, 2012).

Parte de esta complejidad reside en la estrecha relación existente entre la comunicación y la cultura (Domínguez, 2009). Los silencios son altamente culturales (Méndez, 2014b) y cada cultura puede experimentar un determinado grado de tolerancia hacia el silencio (Lehtonen y Sajavaara, 1985), manejando unos valores que no son necesariamente los mismos, tal y como se percibe en sus pautas de actuación. Los individuos occidentales, Por ejemplo, suelen estar caracterizados por su mayor "sordera al silencio" y su escaso entrenamiento para aprender a escucharlo y a valorarlo (Loi, 2012; Taipe, 2016). A esta consideración se añade que las circunstancias de cada individuo son cambiantes y cada persona vive de una manera particular las experiencias silenciosas y que su interpretación dependerá, en buena medida, de las situaciones discursivas que lo envuelvan en cada acto comunicativo (Neves, 2016).

Los discursos acerca del silencio nos hablan, en definitiva, de *multiplicidad* (Orlandi, 2011) y de una conexión de circunstancias heterogéneas que lo envuelven y lo determinan. El silencio hace rizoma con las personas involucradas en cada situación discursiva y con sus contextos socioculturales. Su naturaleza camaleónica le permite aportar distintos valores y matices en función de las circunstancias en que se presente.

4.3 El valor pedagógico del silencio

De manera paralela al avance de los estudios sobre el discurso del silencio y sus significados, se notifica un creciente interés en torno a la conceptualización y a la integración de prácticas pedagógicas orientadas a la comprensión y a la utilización del silencio.

En el año 2008, Alvarado enlazaba el discurso del silencio con la esfera educativa y la idea de *aprendizaje rizomático*, indicando que sería oportuno promover una pedagogía del silencio. Unos años después, Humet (2013) también trataba el silencio en su manual de meditación como una auténtica "pedagogía del despertar interior", apelando al fomento de una pedagogía del silencio que lograse complementar a la de la palabra. Reforzando estas ideas, Palomares definía en 2017 el silencio como ese intersticio necesario para permitir relacionar diferentes realidades que normalmente no llegan a confluir, aludiendo nuevamente a su capacidad de conectar heterogeneidades y de proporcionar nuevas

visiones y reflexiones originales. Y, más recientemente, Francisco (2019: 30) ha llamado la atención sobre la necesidad de implementar en nuestros recorridos educativos "una mínima didáctica silenciosa", que nos permita entender los silencios y saber canalizarlos en los actos de creación, como parte del proceso de aprendizaje. Todas estas observaciones que figuran en la literatura académica reciente apuntan hacia la formación de una concepción pedagógica del silencio, entendiéndolo como un recurso beneficioso que habría de ser implementado en los sistemas y modelos actuales de aprendizaje.

En los últimos diez años, también se ha tratado de poner en práctica esta teoría mediante la creación de algunas instituciones dedicadas a profundizar en el estudio del silencio y en su aprovechamiento desde una perspectiva transversal, con especial atención a sus aplicaciones pedagógicas y a su vinculación con los procesos de creación y de creatividad. Tal es el caso de la *Accademia del Silenzio*: una escuela transdisciplinar de pedagogía y de comunicación del silencio, que abría sus puertas en el año 2010 en la ciudad italiana de Milán para ofrecer a un público diverso itinerarios formativos, encuentros y volúmenes relacionados con el estudio, la interpretación y el uso del silencio. Es asimismo reseñable el trabajo que realiza en España la Facultad de Silencio: un grupo interartístico y de reflexión de la Universidad de Alcalá que lleva organizando y desarrollando, desde el año 2012, actividades académicas y culturales relacionadas con el discurso del silencio y su aplicación didáctica. Paralelamente, se han desarrollado y afianzado iniciativas como la llamada *Tenda del Silenzio*: un evento asociativo realizado desde 2013 en el centro de Milán para proponer el uso del silencio como puente intercultural y lenguaje común de convivencia entre religiones. Y, ahora en el medio digital, se comienzan a promover itinerarios académicos en línea relacionados con el estudio del silencio, como la formación "El silencio: sin aditivos", desarrollada en 2021 por la Fundación de Cursos de Verano de la Universitat Politècnica de València.

A tenor de la multiplicación de trabajos académicos y de actividades relacionadas con el estudio del silencio, se percibe la intención de hacer escuela con el silencio para abrirse a la pluralidad y el entendimiento de las múltiples y polisémicas "realidades silenciosas" que atraviesan

nuestra rutina. No es, por tanto, baladí, considerar la inclusión del trabajo con el silencio en los distintos niveles educativos de nuestra realidad académica.

4.4 El valor creativo del silencio

Más recientemente, el silencio se ha descrito como un acto que influye en el proceso de creación y que guarda una relación estrecha con la creatividad, favoreciendo otras formas de habitar, de pensar y de entender la realidad (Torres, 2018), pues todo acto de creación parte del silencio (Palomares, 2017).

Esta circunstancia podría resultar asimismo provechosa en el plano pedagógico, para reforzar tanto los procesos de aprendizaje individuales como colectivos. Integrar el silencio cuando se aprende permite a cada persona inaugurar un paisaje propio desde el "espacio blanco" (Torres, 2012: 23-30). La idea del color blanco asociada al silencio se relaciona en este contexto con la apertura hacia la exploración de una multiplicidad de posibilidades y de significaciones. En la poesía visual, también se entiende por *blanco activo* la activación de los espacios en blanco de una página, como elementos primordiales para que emerja la poesía: no se trata de un azar de vacíos sin significación, sino que constituyen espacios elocuentes de lo "no-dicho", intercalados entre las palabras o las imágenes, que operan como una significación (Ruiz, 2013). Extrapolando esta cuestión al ámbito educativo, este silencio que se trabaja desde las artes y la poesía moderna como espacio de creación invita a pensar y a experimentar de un modo rizomático los procesos de aprendizaje, en línea con las propuestas de la *pedagogía del rizoma* (Acaso, 2011). El silencio como blanco activo permite establecer una conexión entre el *yo* personal, el mundo y el *yo* de los demás (Beuchot et al., 2019), como una posibilidad de reflexión situada más allá del *logos*.

Por extensión, una pedagogía del silencio habría de ser concebida como una posibilidad de escapar a la cuadrícula y de potenciar los espacios en blanco activo. En el contexto de una praxis educativa rizomática, esto significaría desarrollar itinerarios pedagógico-discursivos que comprendieran, concedieran y potenciaran silencios estimulantes, tanto en el currículo como en el aula. Se trataría de abrir, por ende, la realidad

educativa a espacios aparentemente *vacíos* de pensamiento, pero en verdad llenos de creatividad y significación.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la realización de esta práctica reflexiva de ensamblaje han contribuido a ganar conciencia acerca del modo en que la literatura científica va delineando la figura del silencio, así como sus particularidades y significaciones. La descripción del silencio como un signo lingüístico de carácter polisémico, con pertinencia discursiva e incidencia directa en los procesos creativos y pedagógicos abre un abanico de posibilidades para su tratamiento e incorporación como recurso activo en el ámbito educativo.

Así las cosas, en este estudio se ha querido poner en práctica dicha incorporación en los proyectos de innovación docente PINN-19-A-045[169] y PINN-20-B-007[170] de la Universidad de Oviedo, cuyas respectivas descripciones y memorias se pueden consultar in extenso en la web institucional. En estos dos proyectos, desarrollados entre los años 2019 y 2021, se da vida a una comunidad docente de aprendizaje dedicada a explorar y a empoderar la docencia universitaria desde la estrecha colaboración del estudiantado y el profesorado. En este escenario, en el que ya han participado diecisiete profesionales de once áreas de conocimiento de la mencionada Institución, la integración del silencio como una herramienta pedagógico-discursiva ha resultado atractiva y útil para fomentar prácticas de pensamiento disruptivo entre los participantes, así como para facilitar la reflexividad individual y la escucha activa en los procesos colaborativos y dialógicos que constituyen la base de los citados proyectos. Seguidamente, se detallará de qué manera se

[169] Proyecto: "Comunidad Canguro, un salto en la calidad universitaria: dando voz al silencio mediante una práctica docente rizomática y reflexiva" (ref. PINN-19-A-045) de la Universidad de Oviedo. Duración: 01/09/2019-31/07/2020. Responsable: Gonzalo Llamedo Pandiella.

[170] Proyecto: "Comunidad Canguro ante el salto a la universidad digital: interacciones humanas, silencios tecnológicos y diálogos reflexivos" (ref. PINN-20-B-007) de la Universidad de Oviedo. Duración: 01/09/2020-31/07/2021. Responsable: Gonzalo Llamedo Pandiella.

consideró en este escenario de trabajo cada uno de los cuatro valores señalados en el ensamblaje.

Por lo que respecta al valor discursivo que se le ha otorgado al silencio (*cf. supra* § 4.1), este ha sido considerado especialmente en los procesos de reflexividad individual y de evaluación integrados en ambos proyectos. Estos procesos se han canalizado mediante estímulos que invitaban al reencuentro con uno mismo y con su propia visión de la realidad académica, tales como: la realización de cuestionarios y de encuestas de satisfacción por parte del estudiantado o la labor de redacción de diarios reflexivos por parte de los docentes. En el último caso, la elaboración de narrativas personales, dedicadas al autoconocimiento y la evaluación de la propia rutina académica, estuvo pautada internamente por una configuración en dos partes: una primera semiestructurada con preguntas comunes para todos los participantes y una segunda de estructura libre, a modo de anecdotario. En la parte semiestructurada, el profesorado participante utilizó activamente el silencio en aquellos casos en los que entendió una determinada cuestión como demasiado personal, de manera que tendió a autoprotegerse eligiendo el silencio como respuesta. No hay que olvidar, en este sentido, que desnudar el pensamiento para compartir un ejercicio de introspección en el seno universitario puede considerarse un reto muy complejo cuando se lleva a cabo por primera vez, si se tiene en cuenta que tradicionalmente ha proliferado en el seno de las universidades un incómodo ambiente de secretismo y silencio del que es complicado desprenderse (Gill, 2015: 26). El profesorado está habituado a convivir en un ambiente de silencios incómodos que, en ocasiones se utilizan como una protección personal (Le Breton, 2006) ante la competitividad que existe internamente, y no siempre es sencillo proponer una dinámica de actuación diferente. En este sentido, Romaña y Gros (2003: 24) señalaban ya hace dos décadas la escasa atención que el profesorado universitario es "un administrador de silencios", una faceta a la que se le ha concedido poca importancia. El ejercicio del silencio en estas narrativas personales funciona, por tanto, como una materialidad discursiva: tiene significado e importancia, porque puede proporcionar información sobre el estado emocional

y el grado de bienestar del profesorado, así como sobre los posibles motivos que lo invitan a guardar silencio.

Por otro lado, el valor polisémico del silencio, que influye en su ambigüedad y las distintas posibilidades de interpretarlo y de trabajar con él (*cf. supra* § 4.2), se integró en la concreción del segundo proyecto, cuyos objetivos se concentraron en evaluar la experiencia académica del estudiantado en modalidad digital, a raíz de las transformaciones obligadas por la pandemia de la Covid.19. En este proyecto, se elaboró un itinerario de sesiones dialógicas dedicadas a tratar distintos aspectos sobre la digitalidad con el estudiantado. Las sesiones dialógicas sirvieron, entre otras cuestiones, para explorar algunas concepciones emergentes en torno a lo que se denominó *silencio tecnológico*, aludiendo a aquellos silencios relacionados con el panorama digital, tales como: la brecha digital, los periodos de desconexión de la tecnología o la decisión de no interactuar en determinados momentos cuando un usuario se encuentra con una colectividad en plataformas de comunicación dinámicas como la videoconferencia o los foros, por mencionar los ejemplos más relevantes. En esta era digital, Internet se ha convertido en una "suprema tecnología psicológica" (Illouz, 2007: 224) y el tiempo tecnológico ha acelerado más su ritmo con respecto al tiempo biológico (Calvo, 2018), ocasionando en muchas ocasiones una saturación que ha de ser vigilada. A este respecto, se trabajó la concepción de cada uno de estos silencios en relación con las ideas de bienestar y aprendizaje del estudiantado universitario y de su profesorado. Estas reflexiones otorgaron un valor añadido al proyecto, al invitar a los participantes a reflexionar sobre su concepción y su uso del silencio, así como sobre la relevancia que puede tener en las interacciones digitales cotidianas.

El valor pedagógico del silencio (*cf. supra* § 4.3) se vinculó a la idea de *aprendizaje rizomático*, basada precisamente en el aprovechamiento de las ocasiones o *líneas de fuga* (Deleuze y Guattari, 2004) que permiten, de una manera original, continuar avanzando en el aprendizaje. Concretamente, este valor se integró en el primer proyecto, cuando se decidió realizar experiencias de acompañamiento entre el profesorado participante. En ellas, cada docente de la red de innovación visitó a otros compañeros en sus respectivas realidades académicas, acompañándolo

en el aula, en su despacho y en su departamento. La observación en silencio y la práctica de escucha activa de cada visitante facilitaron la comprensión y la toma de datos, así como el respeto en el aula. Posteriormente, la retroalimentación aportada por los visitantes a los anfitriones exigió un cambio de roles y que los anfitriones aprendiesen a escuchar y aceptar las observaciones de los visitantes, favoreciendo el aprendizaje recíproco y colaboración (Blanchard et al*.,* 2018).

Por último, el valor creativo del silencio (*cf. supra* § 4.4) estuvo también presente y fue esencial en las asambleas de planificación y coordinación de los dos proyectos. Las asambleas constituyeron espacios discursivos para el diálogo horizontal entre el profesorado participante, necesarios a su vez para sistematizar las experiencias de innovación diseñadas, mediante la reflexión, la indagación y el intercambio colectivo. En este contexto, el silencio constituyó un blanco activo para el fomento del pensamiento creativo, necesario especialmente en el diseño colaborativo de los objetivos y el avance de los planes de trabajo. El silencio es aquí la conexión y fuente de unificación entre el yo personal, el mundo y el yo de los demás (Beuchot et al., 2019).

En definitiva, si bien se trata de una primera aproximación, esta experiencia de integración y combinación pautada del trabajo con los cuatro valores pedagógico-discursivos del silencio sirvió: por un lado, para reforzar los proyectos de innovación docente PINN-19-A-045 y PINN-20-B-007 de la Universidad de Oviedo, en sus fases de planificación, coordinación, concreción y evaluación, optimizando a su vez el aprendizaje de los participantes en las distintas actividades individuales y colaborativas; y, por otro lado, para evidenciar que la relevancia de estudiar e implementar el silencio como un recurso discursivo y pedagógico con una multiplicidad de aplicaciones, precisamente gracias a su pluralidad.

6. CONCLUSIONES

En el paradigma emergente, la sociedad del ruido reclama el silencio. La incertidumbre, la velocidad, la auto explotación y el "hiper" asociado a todas las prácticas excesivas propias de la *sobremodernidad*

piden ahora ruptura, desconexión, détox, descanso, lentitud y espacios reconstituyentes de blanco activo. Es evidente, en este sentido que se está produciendo una evolución generalizada en torno a la concepción del silencio. Se está abandonando la creencia de que se trata de un vacío molesto para el progreso del diálogo con uno mismo, con otras personas y con la vida, pasando a ser hoy un recurso significativo y demandado, ya sea en el plano lingüístico como en el sociocultural y en el educativo.

El presente estudio se ha creado con el objetivo de aprovechar esta creciente curiosidad por el silencio para invitar a la reflexión acerca del potencial pedagógico-discursivo que puede ofrecer como recurso en el ámbito educativo. A tal efecto, se ha propuesto un recorrido basado en la presentación de un ensamblaje de discursos de carácter transdisciplinar, destinados a profundizar en su descripción, y en su posterior relación con una experiencia profesional de innovación docente en el ámbito de la Universidad de Oviedo.

En esta exploración rizomática, se ha evidenciado que los discursos que configuran, desde el ámbito científico, una epistemología del silencio hacen hincapié generalmente en una serie de características que confluyen en cuatro valores fundamentales: primeramente, el silencio es materia lingüística con valor discursivo, tal y como se constata desde diversas disciplinas; en segundo lugar, el silencio tiene un carácter ambiguo y polisémico, debido a que su significado se concreta en cada situación discursiva, dependiendo de determinados códigos socioculturales; en tercer lugar, el silencio tiene un valor pedagógico susceptible de ser explorado en el ámbito educativo y entra, además, en relación con los procesos de aprendizaje rizomático; y, por último, el silencio funciona como un "blanco activo" que contribuye a optimizar los procesos de creación y el componente creativo inherente a estos.

De un modo práctico, se ha querido asimismo compartir de qué modo se podrían integrar estos cuatro valores del silencio en los procesos de aprendizaje vinculados al ámbito educativo. A tal fin, se ha realizado una descripción de su implementación en el marco de dos proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo, como estrategias para reforzar los procesos de reflexividad y de aprendizaje colaborativo que acompañan las fases de diseño, coordinación, concreción y evaluación

de cada una de estas experiencias de innovación. A raíz de los buenos resultados y de su evaluación satisfactoria por parte de los participantes y del organismo encargado de este proceso, se verifica la pertinencia de conceder espacios para el silencio en la rutina académica universitaria.

Desde este particular ensamblaje y su reflejo en la aplicación práctica descrita, se ha corroborado la riqueza que aporta el silencio como un recurso camaleónico, polisémico y adaptable a múltiples realidades y climas de trabajo. El silencio puede ser estudiado, entendido y aplicado desde una multiplicidad de perspectivas y es asimismo afín a aquellas perspectivas que redundan en un aprendizaje orientado a integrar y empoderar las emociones. En resumidas cuentas, trabajar en paralelo el conocimiento del silencio y su integración como recurso pedagógico-discursivo en los procesos de aprendizaje puede contribuir a *senti-pensar* la educación desde otro prisma.

7. REFERENCIAS

Acaso, M. (2011). Una educación sin cuerpo y sin órganos. En M. Acaso (Coord.), *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 35-60). Akal.

Alvarado, M. (2008a). Hacia una pedagogía del silencio y el goce. *Perspectivas metodológicas*, *8*(8), 91-97. https://doi.org/10.18294/pm.2008.500

Álvarez, G. (2006). Un enfoque discursivo/textual para la enseñanza de idiomas. *Onomázein*, *14*(2), 163-169.

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica de Madrid.

Beck, P. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España.

Beuchot, M., Ortiz-Osés, A. y d'Ors, P. (2019). Tres pensadores actuales responden a tres preguntas sobre el Silencio. En F. J. Francisco (Coord.). *Palabras de nunca y de nada. Herramientas didácticas y filosóficas para la aplicación del silencio en la sociedad y la educación*. Ceasga.

Blanchard, M. y Muzás, Mª. D. (2018). *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*. Narcea.

Breton, P. y Le Breton, D. (2011). *El silencio y la palabra contra los excesos de la Comunicación.* Nueva Visión.

Calvo, M. (2018). *Filosofía para la era digital*. Almuzara.

Casa per la Pace Milano APS. Consultado el 27 de julio de 2021. https://www.casaperlapacemilano.it/

Charaudeau, P. (Dir.) (2009). *Identités sociales et discursives du sujet parlant.* L'Harmattan.

Clarke, B. y Parsons, J. (2013). Becoming Rhizome Researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, *4*(1), 35-43.

Coca, J. R. (2019). Socio-hermenéutica e imaginario social del silencio en el mundo ciborg. En F. J. Francisco (Coord.), *Palabras de nunca y de nada. Herramientas didácticas y filosóficas para la aplicación del silencio en la sociedad y la educación* (pp. 37-40). Ceasga.

Corbí, M. (2016). *El conocimiento silencioso. Las raíces de la cualidad humana*. Fragmenta Editorial.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Pre-textos.

Domínguez, Mª. R. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y Palabra*, *14*(70), 1-28.

Ephratt, M. (2008). The functions of silence. *Journal of Pragmatics*, *40*(11), 1909-1938. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.009

Esteras, J., Chorot, P. y Sandin, B. (2018). *El síndrome de burnout em los docentes*. Pirámide.

Facultad de Silencio (@FaculSilencio]. (2021, 27 de julio). Twitter. https://twitter.com/FaculSilencio.

Farrell, M. (2003). La envergadura del silencio. *Asparkía*, (14), 167-176. http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia

Fernandes, C. (2020). Nem autoritário, nem cínico, apenas polêmico: as formas do discurso pedagógico atual e seus processos de identificação. *Pensares em Revista, 17*, 92-112. https://doi.org/10.12957/pr.2020.46881

Francisco, F. J. (Coord.) (2019). *Palabras de nunca y de nada. Herramientas didácticas y filosóficas para la aplicación del silencio en la sociedad y la educación*. Ceasga.

Gallardo, B. (1993). La transición entre turnos conversacionales: Silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos*, *11*(21-22), 189-220.

Gasparini, G. (2012). *C'è silenzio e silenzio. Forme e significati del tacere*. Mimesis.

Gill, R. (2015). Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal. *Arxius de Ciències Socials*, (32), 45-58.

Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.

Honoré, C. (2012). *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. RBA.

Humet, E. (2013). *Camino hacia el silencio. Pedagogía del despertar interior*. Herder.

Huzsar, O. (2016). The Role of Silence at the Retreats of a Buddhist Community. *Kome*, *4*(2), 59-73. http://dx.doi.org/10.17646/KOME.2016.25

Jaworski, A. (1993). *The power of silence. Social and pragmatic perspectives*. California: Sage.

Jaworski, A. (1988-1989). Formulaic silence. *Glossologia*, (8), 169-176.

Le Breton, D. (2006). *El silencio*. Ediciones Sequitur.

Lehtonen, J y Sajavaara, K. (1985). The silent Finn. En D. Tannen y M. Saville-Troikke (Eds.), *Perspectives on silence* (pp. 185-201). Ablex Publishing Corporation.

Lipovetsky (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Anagrama.

Loi, F. (2012). *Il silenzio*. Mimesis.

Marco, A. (1999). *Una aproximación a la semiótica del silencio* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/403397

Méndez, B. (2016). Funciones comunicativas del silencio: variación social y cultural. *LinRed*, 13, 1-22.

Méndez, B. (2014a). El silencio en el aula de ELE. Propuesta taxonómica y metodológica para su didáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *26*, 305-328. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46842

Méndez, B. (2014b). ¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (3), 1-131.

Méndez, B. (2013). El silencio en la conversación española. Reflexiones teórico-metodológicas. *Estudios Interlingüísticos*, (1), 67-86.

Méndez, B. (2011). *¿Quién calla otorga? Funciones del silencio y su relación con la variable género.* (Trabajo Fin de Máster, Universitat de les Illes Balears].

Méndez, B. y Camargo, L. (2015). La larga ausencia del silencio en la historia de la lingüística hispánica. *Estudios de Lingüística del Español*, (36), 431-448.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento Nueva Visión.

Nakane, I. (2005). Negotiating silence and speech in the classroom. *Multilingua*, *24*(1-2), 75-100. https://doi.org/10.1515/mult.24.1-2.75

Neves, G. C. (2016). *A dissimulação e os silêncios como estratégias de resistência feminina à opressão masculina, em duas obras de Ángeles Mastretta* (Tesis doctoral, Universidade Estadual da Paraíba]. http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2810

Orlandi, E. P. (2011). *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Unicamp.

Ospina Velandia, A. (2019). *Lo monstruoso en un ejercicio de ensamblaje cultural* (Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá]. http://hdl.handle.net/20.500.12209/11813

Palomares, V. (2017). *La escritura del silencio en la narrativa femenina portuguesa contemporánea. Estudio de los textos de Maria Judite de Carvalho, Maria Gabriela Llansol, Maria Isabel Barreno y Teolinda Gersão* (Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid].

Polla-Mattiot, N. (2012). *Pause. Sette oasi di sosta, sull'orizzonte del silenzio*. Mimesis.

Poyatos, F. (2018). Los estudios de comunicación no verbal como rama interdisciplinar de la lingüística. *Lingüística en la Red*, (16), 1-31.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Istmo.

Romaña, T. y Gros, B. (2003). La profesión del docente universitario en el Siglo XXI: ¿Cambios superficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*, (21), 7-35.

Ruiz, J.A. (2013). *El silencio poético como práctica ética: de la desujeción discursiva al conocimiento de sí* (Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Ciudad de México. http://hdl.handle.net/11285/628938

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio,* (41), 207-224. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006

Sini, C. (2013). *Il gioco del silenzio*. Mimesis.

Taipe, L. (2016). La semiótica del silencio. *Horizonte de la Ciencia*, *6*(11), 107-112.

Tannen, D. y Saville-Troike, M. (Eds.) (1985), *Perspectives on silence*. Ablex Publishing Corporation.

Torras, D. (2014). La esencia del silencio audiovisual. El silencio de Bergman como ejemplo. *Revista Comunicación*, *12*(1), 82-93.

Torras, D. (2012). La creatividad limitada: el uso referencial y evidente del código expresivo del silencio en la publicidad. *Actas Icono14*, (10) 135-147.

Torres, S. (2018). Silencio y creatividad: nueva categoría por explorar. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad, 6*, 76-88.

Torres, S. (2017). *Diseñar el silencio. Experiencias creativas de accesibilidad sinestésica* (Tesis doctoral, Universidad de Granada]. http://hdl.handle.net/10481/49408

Torres, S. (2012). *El silencio como material en las prácticas artísticas contemporáneas* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional. https://digibug.ugr.es

Universidad de Oviedo. Proyectos de Innovación Docente. Consultado el 27 de julio de 2021. https://www.innova.uniovi.es/innovaciondocente/pinn

Universitat Politècnica de Valencia. Cursos de verano. El silencio sin aditivos. Consultado el 27 de julio de 2021. https://www.uik.eus/es/el-silencio-sin-aditivos

Villanueva, F. J. (2019). Escrituras rizomáticas del silencio en Oculto sendero de Elena Fortún. En E. M. Moreno Lago (Ed.), *Pioneras, Escritoras y Memorias del Siglo XXI* (pp.169-182). Universidad de Salamanca.

Villegas, C.V. (2018). *Teorizando la Transcomplejidad*. Editorial Académica Española.

Xirau, R. (1993). *Palabra y silencio*. Siglo veintiuno editores.

Zavalloni, G. (2014). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Graó.

CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN Y TENDENCIAS EDUCATIVAS

PERTEGUER MUÑOZ, MARÍA DEL PINO
Departamento de Pedagogía
UNED (España)

1. INTRODUCCIÓN

Según Díaz, L. O. (2013).

> El asombro es la chispa que enciende el pensamiento –y también, a menudo, el mejor combustible para mantenerlo vivo […]

El asombro es esa capacidad que hace que las personas adquieran un nuevo conocimiento, descubriendo algo que "estaba ahí" y que de repente se desvela ante sus ojos. Es una experiencia única, motivadora, que impresiona tanto por su sencillez como por su claridad. La persona se siente inundada de la necesidad de investigar, profundizar, analizar y valorar algo que antes no significada nada para ella.

Chesterton: "en cada una de estas deliciosas cabezas, se estrena el séptimo día de la creación." Los niños tienen una curiosidad innata que hace que este momento de asombro les sea connatural. Es la educación la que hace que se estimule esta capacidad o que se pierda. Por ello es muy importante que el profesor experimente previamente este asombro a la hora de educar, para que pueda valorar la importancia de un aprendizaje a través del "asombro" tal cual lo ha podido experimentar él.

La realidad actual es contraria al asombro, en el libro de Roger-Poldroit 101 experiencias de filosofía cotidiana el autor selecciona diferentes situaciones triviales, gestos cotidianos y acciones que realizamos continuamente y que pueden ser detonantes de un aprendizaje o de una sensación placentera a través del asombro (llamarse a sí mismos, empujar una pared entre las manos, mondar una manzana en la imaginación, inventar medir la existencia, caminar en la obscuridad…).

Situaciones que requieren un "parar en el tiempo" "un esperar tranquilo" algo opuesto al "aquí y ahora" del momento actual, donde todo es "ya" y "eficazmente", es como vivir en el asombro de no poderse asombrar porque falta tiempo y si lo tenemos es aburrido y tedioso.

El asombro parte de una realidad que va más allá de los que uno piensa o sabe, es como dar una oportunidad nueva al conocimiento, es dejar la mente en blanco y sin prejuicios "respirar" e "incorporar" algo nuevo que produce belleza y conciencia de libertad en el que lo respira.

Ya desde los griegos platón, Aristóteles en sus teorías sobre el principio de la filosofía, el asombro era una pieza esencial. Montessori en el estudio con niños con problemas de retraso mental se dio cuenta de que el asombro es fundamental en el aprendizaje de los niños y lo aplico a cualquier niño, no sólo los que tenían dificultad.

Según Piaget el aprendizaje requiere un proceso de asimilación donde los nuevos conocimientos interaccionan con los conocidos y se equilibran; un proceso de asimilación con dos estadios el de asimilación y el de acomodación. Esto implica una participación activa en el individuo, es una búsqueda.

Siendo el asombro un camino para conseguir un aprendizaje significativo, ni en las políticas educativas, ni en las nuevas pedagogías o siquiera en las competencias del profesorado del siglo XXI se ha considerado un aspecto relevante.

2. OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERAL

- Comprende qué es el "asombro "y cómo influye en el aprendizaje significativo tanto de educador como de educando

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las interacciones entre profesor-profesor, profesor-alumno como plataforma para investigar nuevas propuestas de mejora.
- Analizar la percepción actual del profesorado sobre la educación actual después del cov-19 como impulso para mejorar las estrategias y metodologías de aprendizaje.
- Valorar la necesidad de confrontar situaciones nuevas con las conocidas para encontrar soluciones que sean oportunidades de aprendizaje.

3. MARCO TEÓRICO

La filosofía del concepto de asombro ha sido utilizado y analizado desde la antigüedad, una palabra que tiene mucha investigación y de la que siempre podemos encontrar algo nuevo, porque el asombro es algo nuevo en cada instante.

Ya desde la antigüedad se ha estudiado y analizado la capacidad del hombre de encontrar experiencias que le comunican algo nuevo, ya decía Platón que el hombre vive como en una caverna donde no entra la luz, y como no conoce otra cosa, está feliz en su realidad, o en la fantasía de esa realidad. Solo saliendo de esta caverna, a través de una experiencia deslumbrante que le hace ver la luz (serían los sabios) podrá contemplar la verdad que estaba para él escondida. Para Platón esta era la finalidad de la educación.

Para Aristóteles también el hombre aprende a través del "asombro", pero no comparte la fundamentación filosófica de Platón. La realidad es asombrosa, pero no porque esté más allá de lo que podemos ver sino porque su existencia hace que el hombre pueda descubrirla a través de la experiencia y le ayude a aprender a pensar. Para Aristóteles el asombro puede llegar a ser el motor de motivación de las inquietudes más profundas (Ordóñez, 2013). Aristóteles había formulado ya en la

Metafísica: el asombro es un paso crucial en el camino del pensamiento. (Díaz, L. O. 2013).

El método socrático también consigue el "asombro" al demostrar al otro, su propia ignorancia y despertar en él una sorpresa, que le deja perplejo y preparado para descubrir algo nuevo.

Hegger menciona que el asombro es una experiencia de iluminación que, pese a su caracter subjetivo, es capaz de abrir de par en par la ruta de acceso a la realidad plena, es decir, a las "cosas mismas" (Ordóñez, 2013).

Según Arendt (2009) para Santo Tomás de Aquino el niño es modelo de asombro, no da nada por sentado, deja que lo nuevo pueda ser asimilado sin partir de ningún prejuicio. Saca provecho de su experiencia y de un continuo para ir resolviendo sus propias dudas.

Según Puelles (1962) la filosofía es "el. Amor o tendencia a la sabiduría" para lo cual necesitamos el asombro, que es el impulso que hará que nuestro entendimiento pueda en un principio disfrutar del conocimiento y poco a poco aprenda a dejar de buscar y simplemente "disfrutar del encuentro".

En cuanto a los avances de la neurociencia y de las nuevas corrientes pedagógicas se comienza a entender que el ser humano no aprende mediante procesos cognitivos ni por pura organización neurológica, sino que ese motor que hace que el niño descubra cosas; algo intangible, va más allá.

El hombre ha de descubrir la verdad, pero no porque esté equivocado, tampoco porque el "otro" se lo indica sino a través de su propia experiencia, sin ninguna obligación más que la que él mismo, a través de su mirada, se autoimponga.

El asombro está relacionado con el instante no sólo y no tanto porque esta experiencia sucede siempre de forma imprevista, sino también porque tiene como objeto propio el instante mismo. Petrosino, S. (2001).

Como decía Chesterton "en cada una de estas deliciosas cabezas se estrena el universo, como en el séptimo día de la creación.

El asombro es mucho más que una búsqueda, es un encuentro. Hace del nuevo conocimiento un acontecimiento, del cual resulta un nuevo aprendizaje significativo que nace de la curiosidad innata del ser humano y de su capacidad de descubrir su entorno, tal cual es sin juicio que le dé o le quite valor.

Como decía Heidegger "De este modo, el asombro es la disposición en la que y para la que se abre el ser del ente. El asombro es el temple de ánimo dentro del cual se les concedió a los filósofos griegos el corresponder al ser del ente".

El aprendizaje por descubrimiento es un proceso educativo, inductivo que surge a partir de la investigación participativa, resolución de problemas y actividades que generan un conocimiento integrado, no fragmentado y partiendo de la realidad significativa para cada sujeto (Rodriguez, 2010).

Según Miketa () el aprendizaje significativo es la vivencia de aprendizaje vinculada al gozo y al asombro, con el cual el niño se involucra a través de sus sentidos, percepciones, emociones y cognición. La persona puede construir una identidad tanto positiva como negativa en función de cómo se valores a sí mismo o de la imagen que los demás tengan de ella.

Según Burns (1998), el autoconcepto es un conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo. Dentro de la actitud distingue tres componentes:

- Componente cognoscitivo (autoimagen): Hace referencia a la representación o percepción mental que el sujeto tiene de sí mismo.
- Componente afectivo y evaluativo (autoestima): Hace referencia a la evaluación que efectúa el individuo de sí mismo.
- Componente comportamental (motivación): Hace referencia a la importancia de la motivación en los procesos de autorregulación comportamental o de conducta.

No puede haber aprendizaje significativo sin una participación activa del sujeto. Necesitamos globalizar el mundo interior y exterior del estudiante, que puede encontrar un desarrollo integral desde lo que piensa, lo que hace y lo que siente. La verdad enamora cuando hay un orden emocional.

Un niño asombrado tiene una sensibilidad y una atracción natural hacía la belleza, porque el asombro está provocado por la belleza, y por eso solo un niño rodeado de belleza encuentra motivos para asombrarse (L'Ecuyer, 2015). Esa belleza se configura desde el interior, la persona debe sentir y vivir la verdadera belleza de su propio ser, quizá descubriéndose a sí mismo como "bello" pueda expresar al exterior esa sensación de seguridad y plenitud.

Según Montessori, educar en el asombro es replantear el aprendizaje como un viaje que nace desde el interior de la persona; una aventura maravillosa facilitada por una consideración profunda de lo que reclama la naturaleza del niño (L'Ecuyer C., 2015).

En el año 2009, Lhamo Dondhup –el decimocuarto Dalai Lama– inició un grupo de debate y estudio con Siegel sobre las bases científicas de la compasión (Cendra, 2014). Una manera de ver el asombro como algo perteneciente a la neurociencia. Se ha descubierto que la persona que se "asombra" tiene un desarrollo neurológico mayor, que muchas funciones del cerebro se activan ante la "sorpresa" del descubrimiento y cómo estimula la mejora funcional de todo el organismo.

Se puede concluir por tanto que no es necesaria la conciencia que uno tiene de Aprender así produce un conocimiento más duradero porque implica usar diferentes zonas del cerebro, como sería la amígdala, cuya función principal es el procesamiento emocional y social.

Es importante también tener en cuenta el efecto de la motivación en el aprendizaje. Se ha comprobado empíricamente que cuando se estimula la curiosidad, se activan los circuitos de recompensa mesolímbicos del cerebro (que producen sensación de placer) y aumenta la actividad en el hipocampo, estructura como hemos visto críticamente implicada en el aprendizaje y la memoria (Gruber, Gelman y Ranganath, 2014).

Se puede afirmar que la experiencia del asombro es una experiencia de palabras, porque en ella la sorpresa no se puede separar de la pregunta que lo acoge y que le sale al encuentro (Petrosino, S., 2001). Es mucho más y conlleva un salir sin ser visto. Ni siquiera uno mismo se percata de esta realidad.

La experiencia del asombro hace que el hombre tenga conciencia de su identidad y utilidad personal. Las personas serán capaces de tomar decisiones y de establecer metas realistas. A la vez que podrán satisfacer sus necesidades básicas de afecto, hay que proporcionar situaciones y oportunidades de aprendizaje donde se pueda poner a prueba las habilidades y capacidades de cada uno.

Se pueden generar emociones cuando el hombre busca la verdad de las cosas, el mero hecho de descubrir o desvelar un misterio, es para el niño el momento principal para adquirir un nuevo aprendizaje, que se hace activo porque encuentro la solución.

Es una forma de razonamiento válida haya o no haya creatividad en ese momento de forma objetiva, la creatividad es subjetiva y personal. La creatividad no es una forma de razonamiento que implica hacer bien o mal una determinada tarea, sino simplemente una forma siempre válida de expresar y manejar libremente una situación. Tiene que ver con el pensamiento divergente.

Es importante que el profesor lo mantenga y estimule siempre, no haciendo cosas diferentes ni extrañas, sino de los conocimientos cotidianos, hacer algo nuevo. El sentido común debe guiar el camino hacia el aprendizaje, todo sigue un ritmo evidente, y parece que luchamos contra toda evidencia para forzar un mundo sin lógica y sin libertad para volar, con o sin estructura. Libertad para restauras como decía Chesterton.

> "El alumno debe sentir el apoyo incondicional de su profesor durante el proceso de aprendizaje. Dicho apoyo no debe estar subordinado sus logros o fracasos. Requiere, por parte de su profesor, de un afecto que no esté condicionado por los logros, sino por el reconocimiento de su ser como único e individual. De este modo, el clima psicológico que debe predominar en el aula será un clima de tranquilidad y confianza, donde se premie la iniciativa y la innovación, y que sea a la vez

> atractivo y estimulante. De este modo, se mantendrá encendida la llama de la creación, y el instinto natural del educador y del aprendiz por crear se manifestará de forma plena y en todas sus vertientes."

El uso de las anécdotas, de las experiencias personales, de los sucesos cotidianos, la autobiografía, el comentar lo sucedido en excursiones, en el patio del colegio, en la clase de matemáticas, en la preparación de un trabajo, cuando aprendemos un instrumento, todas son situaciones que producen sorpresa y asombro. Es necesario vivir la sencillez del momento no cambiando nada, si no aprovechar todo. Como decía Chesterton al afirmar que la doctrina principal de su vida, que le hubiera gustado enseñar, es la de "aceptar las cosas con gratitud y no como cosa debida" Fazio, M. (2002).

Pensando, sintiendo y actuando desde el asombro genera oportunidades de contacto con la verdad, la belleza y la bondad. Tanto el profesor como el alumno vivirán una experiencia de comunicación que para ambos será nueva y gratificante.

No es un volver ni un cambiar la interacción profesor alumno, es una transformación personal que hace que las mismas cosas, se vean desde otra perspectiva, cambiar la actitud ante lo que va surgiendo, atención plena a lo que sucede sin juicio que anule el momento, simplemente viviendo ese momento, aceptando las emociones que vayan surgiendo. Es un ejercicio de relajación mental, que es más activo cuanto más relajado.

El profesor como agente socializador y educativo ha de ver la novedad de lo que aprende y de lo que enseña, partiendo de un análisis personal que le lleve a:

- Ser el primero en ilusionarse al dar su clase
- Perder el miedo ante el avance del alumno, que incluso deje a éste, que pueda saber igual o más que el profesor mismo
- Centrar su atención no tanto a dar una clase magistral como a incentivar al alumno en la investigación
- Caminar con el alumno en ese descubrimiento dando pocos datos y muchos interrogantes

- Ser el primero en vivir desde el asombro, no imitando a nadie, sino siendo él mismo
- Entender el asombro como un momento de la experiencia de ser
- La belleza del conocimiento a través de la interacción con el descubrimiento
- El aprendizaje activo a través del asombro, tanto formal, informal y no formal.

3- METODOLOGIA

El objetivo de realizar una metodología de tipo cualitativo ha sido conocer cuánto ha contribuido la capacidad del profesor y del alumno hacia un conocimiento desde el "asombro", si a podido ser así o la pandemia y el cambio obligado en el método de enseñanza ha producido una sacudida para "apañarse" y "salir adelante" de una manera más bien resignada.

Se ha utilizado una metodología de tipo cualitativo utilizando para ello:

- Un cuestionario con respuestas de opción múltiple que se ha pasado a 20 profesores de un colegio concertado de la comunidad de Madrid haciendo un análisis de la percepción del profesorado sobre la necesidad de adaptarse a las nuevas metodologías digitales para enseñar a los alumnos.
- Una entrevista de respuesta abierta que se ha realizado individualmente a 4 alumnos de bachillerato pertenecientes a un colegio público de la Comunidad de Madrid sobre la motivación a la hora de estudiar con estas nuevas metodologías digitales. Se han recogido las respuestas y se han analizado.

A) PREGUNTAS EN EL CUESTIONARIO REALIZADO A LOS PROFESORES "CUÁNDO NO HAY ASOMBRO"

De una escala del 1 al 3-4 de menos a más según las aseveraciones; conteste a las siguientes preguntas sobre tú adaptación como docente a

la forma de impartir las clases durante estos dos cursos de pandemia. (Se considera el tanto por ciento de la respuesta contestada En primer lugar,).

CONCEPTOS	OPCIONES	PORCENTAJE ELEGIDO COMO PRIMERA OPCIÓN
En cuanto a la materia	Me he sentido desbordado a la hora de preparar los contenidos	(60%)
	Las actividades prácticas han sido difíciles de realizar	(30%)
	He preparado las clases de otra manera	(10%)
	En la explicación lo más importante para mí es que tuvieran el material impreso	(0%)
En cuanto al uso de la tecnología	Tengo conocimiento del uso de los programas educativos que tengo que utilizar	(40%)
	Soy capaz de solucionar los problemas técnicos que iban surgiendo	(30%)
	Presento bien los contenidos, uso de videos y material multimedia	(30%)
En cuanto a la motivación personal	Dedico tiempo a aprender distintos programas educativos para irlos aplicand	(0%)
	Acepto esta situación como una nueva oportunidad	(30%)
	Disfruto dando las clases	(50%)
	Controlo la asistencia del alumno y pongo interés en que sea así	(20%)
En cuanto a las competencias docentes para estimular y motivar al alumno	Soy capaz de comunicarme adecuadamente con el alumno	(60%)
	Utilizo metodología participativa, haciendo sentir al alumno que valía la pena conectarse para entender el contenido de la clase	(27%)
	He sido creativo y he conseguido “asombrar” al alumno con iniciativas novedosas y motivantes	(13%)
En cuanto a la atención personal al alumnado	He atendido de forma particular a cada alumno	(25%)
	Me he preocupado por los alumnos con problemas de aprendizaje, modificando o mejorando mi labor docente	(35%)
	Me ha preocupado de aquellos alumnos que no se conectaban en el horario de clase	(40%)
	He dispuesto de tiempo para preparar mis clases con tranquilidad	(0%)
En cuanto a la evaluación de los alumnos	He sido capaz de evaluar al alumno de forma objetiva, asumiendo que podía tener toda la información a su disposición	(0%)
	He apoyado al alumno en sus quehaceres diarios	(20%)
	He comprobado el resultado de aprendizaje obtenido por los alumnos, ayudando a los que presentaban más problemas de aprendizaje	(80%)
En cuanto a la autoevaluación docente	Analizo el resultado obtenido	(15%)
	Busco nuevas alternativas para mejorar mi trabajo	(70%)
	Me siento satisfecho al utilizar esta metodología de trabajo y quiero seguir utilizándola	(15%)

B) ENTREVISTA A LOS ALUMNOS CON RESPUESTAS ABIERTAS

PREGUNTAS	RESPUESTAS GENERALIZADAS
1. ¿En qué dos cursos educativos has tenido que sufrir los efectos de la pandemia?	Primero y segundo de bachillerato
2. ¿Cómo era la modalidad en cada uno de ellos?	En primero, desde marzo, tuve todas las clases online y no me ayudo nada. En segundo, teníamos una semana tres días de clase y en otros dos días.
3. ¿Has podido establecer un horario regular?	No, ha sido al contrario, los días que tenía clase me levantaba muy temprano, sin embargo, al día siguiente, yo ponía el despertador y no me levantaba, es más, me conectaba para que pasaran lista y después seguía durmiendo.
4. ¿Crees que has aprendido lo que tenías que aprender?	No, cuando las clases eran online no aprendía casi nada, además los profesores no daban lo mismo al ser online
5. ¿Los profesores sabían utilizar las nuevas herramientas educativas?	En general, no, sobretodo los mayores, poco a poco utilizaban "classroom" y a través de esta plataforma nos mandaban videos y las tareas a realizar.
6. ¿Había problemas de conexión?	Al principio muchos, se cortaba la llamada, el profesor no sabía cómo conectarse bien, nos mandaba un archivo por correo y nos decía las actividades a realizar.
7. ¿Cuál era la forma más normal de dar la clase online por parte de los profesores?	Al principio todos intentaban conectarse, pero poco a poco, dejaban de conectarse todos los días y alternaban mandando un archivo PDF y añadiendo las tareas que teníamos que hacer.
8. ¿Cómo se han realizado las evaluaciones?	En el primer confinamiento se hicieron online y en el segundo año ya eran presenciales el día que asistíamos a clase.
9. ¿Crees que las evaluaciones online son objetivas y valoran bien el aprendizaje del alumno?	Para nada, era fácil acceder a los apuntes o pedir ayuda a familiares, es más si no lo hacías tenías desventaja, porque los profesores contaban con ella y ponían mayor dificultad a la hora de plantear las preguntas y actividades a realizar.
10. ¿En cuanto a los exámenes presenciales ¿Cuál es tu impresión en cuanto a los contenidos?	Bueno, muchos profesores dejaron cosas del programa sin dar, o nos decían esto entra sin haberlo explicado y esto ha generado mucha incertidumbre en todos.
11. ¿El tutor os escuchaba cuando le comentabais vuestras dudas?	Poco, ante las quejas decía que cada profesor tenía autoridad para hacer lo que le pareciere mejor, asique no sentíamos que se nos ayudara mucho
12. En cuanto a la motivación para estudiar ¿qué tal?	La perdimos muchos, más algunos compañeros han perdido el curso por falta de interés, tampoco los profesores estaban por ayudarnos, pocas actividades que nos resultaran motivante, y somos de arte, creemos que podían intentarlo porque a nosotros nos gusta diseñar, crear algo nuevo, investigar.
13. ¿Crees que a los profesores les superaba la situación?	La verdad es que llamaba la atención que los profesores estuvieran tan desmotivados, muchas bajas, poca participación y atención al alumno. Nos sentíamos solos y veíamos que ellos no sabían adaptarse. Al principio decíamos que los de más edad no iban a poder salir adelante, pero no fue tan así, muchos profesores jóvenes no sabían cómo actuar.

4. RESULTADOS

Ante la nueva situación generada por el cov-19 el profesorado aun no de forma manifiesta, ha tenido que modificar el paradigma imperante

en la relación profesor-alumno. Ya no es unidireccional, sino que el alumno o comienza a ser ente activo de su propio aprendizaje o no participa en el proceso.

Muchos jóvenes han quedado fuera del proyecto educativo, porque el profesorado que no ha podido valorar nuevas formas de interaccionar con el alumno a través de las nuevas tecnologías, de una forma u otra, les ha abandonado. Es ámbito social y familiar son muy relevantes y tienen mucha influencia en la motivación y en el apoyo, pero estos aspectos no se están analizando en este trabajo.

Este abandono, también lo ha sentido el profesor, al verse forzado a modificar su estrategia de trabajo sin preparación ninguna, y muchas veces con la única motivación de mantener su trabajo y su estatus. Es verdad que la falta de tiempo ocasionaba un significativo estrés a la hora de enfrentar las clases. Nueva forma de dar la clase, en varios profesores el aprender a utilizar las herramientas de trabajo, buscar y seleccionar contenidos relevantes, no tener oportunidad de ver cómo realizaban los alumnos las tareas en clase, confiar en que ellos aprendían con responsabilidad, etc.

Los resultados de la entrevista han sacado a la luz los siguientes aspectos:

ALUMNOS

- Desmotivación clara al tener que alternar clases presenciales con clases online
- Percepción de que algunos profesores estaban preparados para dar el salto a la tecnología y otros no.
- Descontrol de horarios.
- No se sentían animados para estudiar en la universidad, les faltó orientación y apoyo
- Algunos profesores no atendían las dudas.

- Los alumnos no sentían el apoyo del tutor, cada profesor hacía lo que podía desde su esfera personal, faltaba trabajo en equipo
- Los exámenes presenciales parecían injustos
- Muchas bajas y tardaban en poner un profesor suplente
- Se les exigía una responsabilidad y madurez que muchos no tenían adquirida
- Al principio no ir a clase era una novedad, pero poco a poco se fueron sintiendo solos, sin rumbo.

PROFESORES

- Cierto malestar sobretodo en profesores antiguos a la hora de adaptarse a la nueva metodología
- Difícil adaptar la clase a una mera presentación, en el caso de asignaturas de ciencias, lo que generaba ansiedad
- Poca motivación para mejorar la calidad educativa, el tiempo se ocupaba en aprender el uso de las nuevas tecnologías
- No era posible atender a los alumnos de manera individual,
- Se tardaba mucho tiempo en preparar y corregir las actividades que se ponían a los alumnos
- Alumnos de segundo de bachillerato que tenían que aprobar la EVAU y esto era lo más importante
- Exámenes en línea sin la seguridad de que el alumno los hiciera sin ayuda de apuntes o de personas
- Los alumnos con dificultades de aprendizaje no podían ser atendidos bien, al no poder estar con ellos de forma presencial.
- Mucha sobrecarga de trabajo.
- En el caso de tener hijos, estres al conciliar familia-trabajo, profesor-padre, tareas de alumnos-tareas de hijos.

– Si bien las muestras no son significativas, sí dan una idea general de la realidad y de la necesidad de que tanto el profesor como el alumno descubran la belleza del conocimiento a través del asombro.

5. DISCUSIÓN

La educación en la actualidad lleva tiempo generando una brecha entre lo teórico (aprendizaje significativo, fomentar la investigación del alumno, adaptación a la realidad del alumno, clases más prácticas y cercanas… y lo que sucede en las aulas (clases magistrales, el alumno mero receptos de aprendizajes, fichas de trabajo sentando, poca relación con la realidad del alumno…) y esto hace que tanto profesor como alumno se desmotiven, el ambiente de grupo general en la escuela produce esta ambivalencia, buenas ideas que parecen poco realistas.

Importante señalar que durante la pandemia el profesor se ha visto obligado a cambiar la metodología de aprendizaje de una forma radical y sin preparación, lo que ha ocasionado bastante estrés y perplejidad, como consecuencia se han tenido que renovar y modificar muchas formas de actuar y de preparar, evaluar y organizar las clases.

Los alumnos se han sentido solos, estudiar desde casa no es adecuado, primero porque el hogar es el lugar de acogida, de descanso, de actividades familiares, lugar de afecto, de seguridad y lo hemos convertido en lugar de trabajo, estrés, concentración y agobio y en segundo lugar porque es muy difícil que un alumno tenga la madurez suficiente para organizar el trabajo y el horario con responsabilidad y constancia.

El profesorado, a través del asombro, ha de hacer de lo cotidiano, lo diario, lo natural algo nuevo. Proyectando en el alumno ese impulso para iniciar un camino de aprendizaje más libre.

Falta tiempo, ilusión y creatividad.

El profesor es el dueño de la clase y puede crear con un mismo contenido cantidad de situaciones nuevas, algo similar a buscar cosas que se pueden hacer con una pintura de color amarillo (lanzarla como un avión, pintar, sacarle punta, clavarla en un papel, rodarla con el pie o

con la mano, atarle una cuerda y girar, partirla por la mitad, tocar como si fuera una flauta, hacer un yoyo, lanzarla al aire y cogerla, encestar en una fuente, utilizarla para amasar, quemarla…) Es por ello que, el desarrollo de la creatividad y el autoconcepto, están estrechamente relacionado con la existencia de un clima afectivo y una relación profesor-alumno, que favorezca la libre expresión de ambos.

En realidad, más que carencia, es falta de sorpresa, asombro, experiencia de descubrimiento, fantasía. Todos debemos aprender a asombrarnos.

Se sabe que el asombro es algo innato, que los niños de forma natural lo tienen, pero se va perdiendo poco a poco a medida que crecemos, porque la velocidad, el tener todo disponible, el no necesitar el esfuerzo para conseguir las cosas, esa obsesión por la eficacia y el cumplimiento de metas y objetivos, no nos dejan descansar en la sabiduría de contemplar el mundo que nos rodea, tal y como es.

Dos vertientes:

– Profesor frente al alumno:

El profesorado ha de abrir espacios para que los alumnos puedan desarrollar su creatividad e imaginación sin pautas positivas o negativas.

Ha de ser un modelo de "asombro" inculcando a los alumnos la curiosidad por conocer, sin preocuparse si tiene lógica o no, simplemente cuestionándose.

– Profesor respecto a sí mismo

Hacer un análisis de las competencias que debería tener un buen profesor y valorar cómo está en cada una de ellas.

Comentar con sus compañeros qué tipo de competencias son las que más coinciden con las que eligen los demás y el porqué.

Aprender cosas nuevas que les interesen que no sean necesarias para sus clases, que le relajen y hagan disfrutar.

Buscar nuevas formas de trabajo en el aula, innovar y salir de su estado de confort.

Descansar en el silencio

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

Es necesario y urgente analizar y valorar cuáles son las competencias profesionales en el ejercicio de la actividad docente y realizar un análisis crítico sobre la labor docente y si es necesario un cambio; no de paradigma, de metodología o de recursos, sino de enfoque.

El asombro es algo connatural a todo hombre, no solo en el proceso educativo se ha de dar, aunque en este trabajo se ha centrado la idea principal en la educación. El asombro es algo integral, interior e imparcial.

En todas las esferas del ser humano social, laboral, personal, el asombro parte de un encuentro y de un salir hacia los demás, enseña la libertad del que vive la verdad de las cosas tal cual es. Al final un maestro y un profesor ha de enseñar la verdad disfrutando de este conocimiento.

A nivel educativo se establecen las siguientes líneas de investigación:

- Una educación que no separe la mente del cuerpo
- "asombro" como "asombro"
- La interrelación entre el cuerpo y las diferentes materias escolares
- Búsqueda y solución de problemas a través de nuevas soluciones.
- La curiosidad como centro motivacional
- Autoestima y valor personal a través del asombro
- El asombro una emoción para el acceso a la sabiduría

En este trabajo damos el paso a sugerir cómo a través del asombro se puede conseguir ese impulso para dar ese salto entre el tedio y el entusiasmo en cualquier aprendizaje.

"Que todas las cosas se hagan nuevas en un continuo fluir por el conocimiento"

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cendra, C. L. (2014). La educación en el asombro: un enfoque nuevo (o no tan nuevo) en el aprendizaje. "Frontiers in Human Neuroscience"

Arendt, H. (2009). La condición humana. In H. Arendt, La condición humana (p. 35). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fazio, M. (2002). Chesterton: la filosofía del asombro agradecido. Acta Philosophica: rivista internazionale di filosofia, 11(1), 121-142. ISO 690

HEIDEGGER, M., ¡Qcié es eso defilosofía?, o. c., p. 53-54

Rodriguez, 8. A. (2010, agosto 08). Perspectiva sociológica "Repensando la sociedad en sus múltiples dimensiones". Retrieved 03 27, 2017, from Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner: http://berpenachi.blogspot.com/2010/08/teoria-del- aprendizaje-por.html

Siegel, J. D. (2012). In J. D. Siegel, The Developing Mind. N.Y.: The Guilford Press.

Ordóñez, L. (2013). Notas para una filosofía del asombro. TINKUY #20. Section d'Études hispaniques. Université de Montréal, 139-140.

Puelles, A. M. (1962). Fundamentos de Filosofia. Madrid: Ediciones Rialo, S.A.

L'Ecuyer, C. (2015, marzo 18). Asociación Montessori La Casa Verde. Retrieved febrero 23, 2017, from educar en el asombro: https://www.facebook.com/asociacionmontessorilacasaverde/posts/879063408823111? fref=nf

Piaget, J. (1969). The Psychology of Intelligence. NY: Littlefield, Adams.

Petrosino, S. (2001). El asombro (Vol. 3). Encuentro.

Díaz, L. O. (2013). Notas para una filosofía del asombro. Tinkuy: Boletín de investigación y debate, (20), 138-146.

EPÍGRAFE III

LA EDUCACIÓN COMO ÁMBITO DE MEDIACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y MORAL. CONTEXTOS DIVERSOS DE APRENDIZAJE

PROMOVER EL PENSAMIENTO RESPONSABLE Y AUTÓNOMO EN EL ALUMNADO PREUNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA BIOÉTICA

ÓSCAR ROMÉN BETHENCOURT PÉREZ

1. INTRODUCCIÓN

En el presente texto queremos exponer una práctica docente realizada en el pasado curso 2020/2021 en la asignatura de filosofía para alumnos de bachillerato en un colegio concertado de Madrid.

La idea versa en torno a una disciplina muy cercana al ámbito filosófico como es la bioética. Recordemos que la bioética es un saber que nos permite pensar qué significa la vida humana y qué es ser persona. De ahí, que su función sea analizar los problemas éticos que suscita la ciencia biomédica (biología + medicina). Sin embargo, su campo es más amplio, ya que podríamos decir que se trata de "la ética de la vida". Su etimología se compone de dos raíces que le dan su sentido básico: *bio*= "vida" + *ética*= "reflexión racional sobre la conducta moral del ser humano". Sus temas se agrupan fundamentalmente en tres ejes: (1) el principio de la vida, (2) el final de la vida y (3) la investigación biomédica. De estas tres esferas surgen multitud de cuestiones relacionadas como la relación entre el médico y el paciente, los derechos, la justicia, la libertad, la responsabilidad, el cuidado, la política y la economía.

Es obvio que no puede haber una disciplina más cercana al debate actual como la bioética. Por esta razón proponemos una actividad que pueda promover la virtud de la prudencia y la responsabilidad en alumnos de bachillerato.

A lo largo de este artículo el lector se va a encontrar con un texto divido en varios tiempos. En primer lugar, nos encargaremos de plantear el

objetivo general y los objetivos específicos a los que deseamos llegar y por los que nos han motivado para esta práctica docente.

En segundo lugar, haremos una exposición extensa del marco teórico para detenernos en algunas cuestiones fundamentales sobre qué es y en qué consiste la bioética y qué relación e importancia puede desplegar en alumnos preuniversitarios.

Y, en tercer lugar, detallaremos la actividad que hemos propuesto para los alumnos, así como los resultados del grado de satisfacción de los mismos.

2. OBJETIVOS

Para la presente investigación nos hemos propuesto llevar a la práctica una serie de objetivos que han sido los que han marcado la pauta de nuestra práctica docente.

2.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta propuesta de trabajo es incitar en alumnos de bachillerato el método deliberativo desde la bioética para así favorecer, por un lado, a una mayor apreciación reflexiva sobre temas de bioética, y por otro, mostrar la importancia de la reflexión bioética en el espacio público.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos que hemos querido marcarnos para nuestra práctica docente son los siguientes:

- Enseñar qué es la bioética, su *modus operandi*, sus peculiaridades y su relevancia en el espacio social.
- Presentar un dilema bioético para así ejercitar al alumnado en la autonomía y responsabilidad.
- Ofrecer un espacio para el pensamiento crítico y reflexivo en el aula sobre cuestiones bioéticas.

3. MARCO TEÓRICO

Comprender qué es la bioética y de dónde viene es primordial a la hora de entender la práctica docente que vamos a proponer. Básicamente nuestra pretensión durante este capítulo será ofrecer un marco teórico que nos sirva para dirigir la actividad en el aula. Es por ello por lo que intentaremos dar algunos pincelazos sobre el nacimiento de la bioética, sus raíces y su evolución, así como la definición de qué es la bioética, su método y características. En cierto modo, a pesar de vernos obligados a dar cuenta de este marco teórico, serán las claves que los alumnos tendrán que saber manejar para realizar nuestra práctica docente con coherencia.

3.1 EL NACIMIENTO DE LA BIOÉTICA

El nacimiento de bioética se debe a dos conflictos clínicos de distinto origen hacia los años setenta. Por un lado, por parte del oncólogo Van Rensealer Potter y, por el otro, en los trabajos realizados en Estados Unidos por el fisiólogo de embriología humana André Hellegers. Para el caso de Potter tenemos que reconocer que su mérito radica en haber forjado el concepto de bioética y sus rasgos esenciales. Para el caso del profesor Hellegers su mérito fue introducir este neoconcepto en la esfera académica, en el espacio público, en las ciencias de la salud y los medios de comunicación.

Potter publicó en 1970 un artículo titulado "Bioethics, the Science of the Survival"[171]. Según su opinión, la especie humana estaba en riesgo por el así llamado desarrollo tecnológico[172]. Por esta razón, propuso una concepción precisa de la nueva disciplina en cuanto *"ciencia de la supervivencia"*. Recordemos que, en este artículo, Potter defendía la idea de que la especie humana no sólo estaba garantizada por los avances tecnológicos, sino amenazada por la misma razón. De ahí, que afirmara:

[171] Cf. Potter, V. R. (1971). "Bioethics bridge to the future", *Prebtis Hall*.

[172] Cf. Casillas, E. (2017). "Por una historia de la Bioética", *Rev Méd Electrón*, Sep-Oct, 1172. https://bit.ly/3Cw0ILz

> "Yo soy de la opinión de que la ciencia de la supervivencia debe ser construida sobre la ciencia de la biología, ampliada más allá de sus fronteras tradicionales para incluir los elementos más esenciales de las ciencias sociales y humanidades, con énfasis en la filosofía en su sentido estricto, que significa "amor a la sabiduría". Una ciencia de la supervivencia debe ser más que una sola ciencia y por consiguiente propongo el termino bioética para poder enfatizar los dos más importantes componentes para lograr la nueva sabiduría que tan desesperadamente necesitamos: conocimiento biológico y valores humanos"[173].

De alguna manera esta vulnerabilidad a la que se refería Potter se ha complicado a partir de la segunda parte del siglo XX, debido a las peligrosas alteraciones de los equilibrios biológicos, el escandaloso avance tecnológico y la creciente contaminación de los ecosistemas. Todo ello como consecuencia de la insensatez humana. De ahí, que la razón por la cual se propone esta nueva materia de estudio es la de ofrecer juicios adecuados para constituir un progreso físico, cultural o filosófico de conservación de la humanidad. En otras palabras, el objetivo de Potter fue que la bioética constituya un lazo de unión hacia el futuro, gracias a la relación multidisciplinar en el que lo científico-técnico y las éticas deban de ir de la mano[174].

De este modo, el término bioética remite, por un lado, a "bios" que nos indica el conocimiento de lo biológico, es decir sobre los sistemas vivos. Y, por otro lado, "ética" que se refiere al conocimiento de los sistemas de valores humanos. Por tanto, el género humano necesitará de un tipo sabiduría que guíe la acción y ahí es donde toma partido la bioética en cuanto *"ciencia de la superviviencia"*. Es decir, este saber deberá construirse no sólo desde el saber de las ciencias naturales, sino buscando nuevos límites.

---

173 Cf. Potter, V. R. (1971). "Bioethics bridge to the future". *Prebtis Hall*, 2.

174 Cf. Quintanas, A. (2009). "Reseña de Bioethics Bridge to the future". *Revista electrónica Sinéctica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Nº 32, 2.
https://bit.ly/3qOXgtA.

3.2 LAS PROFUNDAS RAÍCES DE LA BIOÉTICA

Para comprender mejor el nacimiento de la bioética es preciso ir a su lugar más remoto para entender a qué nos enfrentemos. Este acontecimiento hunde sus raíces en la historia cultural de Occidente en los desarrollos históricos de la práctica médica y de la reflexión filosófica.

Los inicios debemos de centrarlos en los comienzos documentados históricamente por Hipócrates cuya síntesis simbólica corresponde al famoso juramento hipocrático en el que el primer párrafo jura y promete ante los dioses cumplir con este compromiso[175]. Sin embargo, no tenemos constancia de la fecha exacta en la que fue redactado el juramento hipocrático. Incluso hay quienes sostienen que entre los siglos VI a.C al I d.C se redactaron múltiples versiones, pero no poseemos evidencias de sus existencias. El primer escrito que se haya conocido hasta el momento es el *Codex Maxianus Venetus* (siglo XI) que se encuentra actualmente en la Biblioteca de San Marcos (Venecia)[176].

Por tanto, nos encontramos con un documento de carácter ético elaborado en una cultura pagana y que fue recogido y evolucionado años más tarde ante la presencia del cristianismo. De algún modo, a la luz de este juramento se contempló un tipo de relación médico-paciente que ha tenido vigencia hasta mediados del siglo XX. Es decir, este tipo de correspondencia nacía estrictamente desde una concepción asimétrica y paternalista, donde el médico era el único sujeto capaz de actuar y el enfermo era el objeto paciente capaz de obedecer. La idea de cuál es ese bien y con cuáles son medios le compete exclusivamente al médico. Pensemos que este tipo de autoridad se encontraba en plena sintonía con un tipo de organización social y política de tipo vertical que reservaba a unos pocos el derecho de decidir.

Con el paso del tiempo y ante la evolución de nuestra cultura actual la libertad toma un papel primordial. Todo ello gracias a la notable

---

175 Cf. Patiño, J. F. (2005). "El juramento hipocrático", *Revista Colomb Cir*, Vol. 20 nº 2. 63. https://bit.ly/3kOaUZP

176 Cf. Remis, J. A. (2009). "Pasado y presente del juramento Hipocrático. Análisis de su vigencia", *Revista Argentina de Radiología*, vol. 73 (2), abril-junio, Sociedad Argentina de Radiología. 139. https://bit.ly/3CBQsBI

contribución de la filosofía, las ciencias y la política, cuya expresión más orgánica se hizo visible en la Ilustración y las revoluciones consecuentes.

En este conjunto nuevo se origina en el siglo XX el camino del progresivo descubrimiento y afirmación de nuestras implicaciones concretas sobre el respeto a la dignidad humana de la persona, expresados en términos de derecho humanos y de libertades civiles después de las grandes guerras. De ahí nace la bioética en cuanto consecuencia necesaria de principios que han tomado forma en los países occidentales[177].

3.3 Definición de bioética

Existe una notable proliferación de la definición de bioética. Sin embargo, la investigación nos muestra que el objeto de esta reflexión plantea que la bioética como concepto nace desde dos grandes problemas y desafíos del mundo contemporáneo. Por un lado, por su interés y, por otro, por su alcance reflexivo.

Si quisiéramos empezar por una de ellas comenzaríamos por la más clásica. Su contenido se encuentra en la *Encyclopeida of Biethics* y se ha extendido universalmente dando a entender a la bioética de la siguiente manera:

> "Estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias de la vida y de la salud, examinada a la luz de los valores y principios morales" [178].

El profesor Gilbert Hottois propone que las preocupaciones o problemas del mundo y el hombre contemporáneo están en plena conexión con la bioética. De ahí, que en cuanto saber multidisciplinario e interdisciplinario, la bioética tiene como objeto analizar esos problemas dentro de un ecosistema social muy complejo y proponer procedimientos que sirvan de ayuda. De este modo, el autor presenta la siguiente enunciación:

---

[177] Cf. Cicione, L. (2005). *Bioética. Historia. Principios y cuestiones*, Palabra, 11-22.

[178] Erice, E y Gonzáliz, A. (2012). *Biología. La ciencia de la vida*, Mc Graw Hill, 220. https://bit.ly/30DhsDi.

> "La bioética cubre un conjunto de investigaciones, de discursos y de prácticas, generalmente pluridisciplinarias y pluralistas, que tienen como objeto aclarar y, si es posible, resolver preguntas de tipo ético, suscitadas por la investigación y el desarrollo biomédicos y biotecnológicos en el seno de sociedades caracterizadas, en diversos grados, por ser individualistas, multiculturales y evolutivas"[179].

Sin embargo, sigue sin ser una definición completa, ya que hace referencia a los escenarios en los cuales actúa. De ahí, que el autor complete la definición en otro artículo sosteniendo:

> "Podríamos definir la bioética, en un sentido lato, (…], diciendo que ésta designa un conjunto de cuestiones con una dimensión ética (es decir, en las que los valores y cuestiones que se ponen en juego sólo pueden resolverse mediante actos de elección) suscitadas por el cada vez mayor, poder de intervención tecnocientífica en el ámbito de la vida orgánica (especialmente, aunque no exclusivamente, sobre el hombre)"[180].

En definitiva, teniendo en cuenta estas dos definiciones del profesor Hottois podríamos concluir que la bioética se encarga de explicar el inicio o el final de la vida en unas sociedades democráticas cada vez más complejas. Es decir, sociedades con un avance tecnológico que progresa exponencialmente y con una organización social cada vez más multicultural que se caracteriza por el individualismo, el pluralismo y la integración de grupos cada vez más diversos.

3.4 MÉTODO DE LA BIOÉTICA

La bioética es un saber que tiene como objeto orientar racionalmente al ser humano en sus decisiones para así conseguir un curso de acción que pueda ser satisfactorio. Hasta el momento hemos dado cuenta que su fundamentación se basa en la multidisciplinariedad. De ahí, que se entienda que la bioética necesite de una honesta interrelación entre todas las disciplinas. Además, como todo juicio moral debe buscar el rigor

[179] Hottois, G. (2007). *¿Qué es la bioética?*, VRIN-Universidad El Bosque, 26. https://bit.ly/3ntfkXU.

[180] Hottois, G. (1991). El paradigma bioético. Una ética para la tecnociencia, Anthropos, 169-170. https://binged.it/3cqcgW8

objetivo tanto en el análisis correcto de las circunstancias en la que se encuentra, como en las derivaciones que de ella se desprenden.

De este modo, tenemos que tener en cuenta que el método de acción en el que trabaja la bioética consiste en centrarse en dos niveles primordiales. Por un lado, trabaja desde una herramienta procedimental. Es decir, se preocupa constantemente en buscar soluciones a los conflictos a los que se enfrenta. Y, por otro lado, fluctúa en torno a la fundamentación. En otras palabras, se apropia del análisis de las razones para tomar esas decisiones. Por ejemplo, hay que decirle la verdad a un paciente que va a morir, pero su familia no quiere. Para ello habrá que actuar con este doble nivel. Se aplicará, por un lado, lo procedimental ya que tendremos que decidir si se lo decimos y cómo resolvemos el conflicto. Y se aplicará por otro, la fundamentación porque tendremos que dar buenos argumentos que justifiquen la decisión.

Por tanto, el método de trabajo, desde estos dos niveles mencionados para el intercambio de opiniones, tiene como finalidad buscar la mejor opción dentro de un contexto de diálogo y consenso[181].

En efecto, la deliberación desempeña un método argumentativo de intercambio de argumentos que busca encontrar la respuesta más prudente y responsable ante un problema o conflicto. Pensemos que los actuales dilemas morales son abordados a partir de la responsabilidad. En otras palabras, en toda disyuntiva moral se pone en juego dos o más valores en el curso de acción que hacen más compleja la decisión correcta. Por esa razón, la toma de decisiones debe de seguir una serie de pasos[182]. Conviene distinguir tres momentos:

En primer lugar, *la deliberación sobre los hechos*. Es decir, plantear el problema en cuestión, así como la explicación técnica-médica de lo que está sucediendo. No se puede deliberar éticamente si no se aclara el conflicto al que se ha visto convocado. Si se discute, Por ejemplo, sobre el aborto, habrá que aprender qué es el aborto, no sólo desde un punto de

[181] Cf. Gracia, D. (1991). Procedimientos de Decisión en Ética Clínica, Eudema, Madrid.

[182] Cf. Fleito, L. (2016). Ética y ciudadanía. En Gracia, D. (Coord.), *Deliberando sobre valores*, (pp. 154-165). PPC.

vista fisiológico o médico, sino desde categorías jurídicas, antropológicas, sociales, filosóficas, e incluso teológicas.

En segundo lugar, *la deliberación sobre los valores*. Habrá que determinar cuáles son los problemas éticos fundamentales y una vez elegido uno analizar cuáles son los valores implicados.

Y, en tercer lugar, *la deliberación sobre los deberes*. Es decir, sobre las acciones concretas. Una vez captado el problema y el conflicto de valores habrá que buscar aquella decisión, o aquella acción, que pueda desempeñar el mayor número de valores y resulte más valiosa. Sólo una decisión tras este proceso de argumentación y deliberación conjuntas puede ser considerada responsable, prudente, autónoma.

Por tanto, la deliberación es un ejercicio moral que nace de la acción de la prudencia[183]*. Es decir, de la virtud cognitiva sobre la cual descansa la racionalidad de los saberes prácticos como la ética y la política*. Es por ello por lo que la racionalidad práctica no ofrece certezas al hecho mismo, sino más bien posibilidades, ya que su objetivo no es demostrar y evidenciar, sino persuadir y llegar a un consenso. Por tanto, la deliberación no posee un carácter universal, sino que está contextualizada dentro de una malgama de opiniones, usa el consenso dialógico y desarrolla la aplicación de argumentos racionales.

De esta manera, la deliberación debe estar interconectada con la virtud de la prudencia. Por ella se tendrán en cuenta los valores, las circunstancias, sus bases fundacionales, así como la valoración de las consecuencias que se derivan. En efecto, sus derivaciones procuran aclarar el mayor número de posibilidades en conexión a la verdad. Por tanto, su objetivo no es alcanzar la certeza. Al contrario, busca la participación de todos los que se encuentran dentro del dilema. En otras palabras, pretende encontrar solución a los problemas desde el consenso dialógico y evita los resultados coaccionados e impuestos.

Por consiguiente, la deliberación se convierte –a nuestro juicio- en un método coherente y valioso para nuestras sociedades actuales ya que

183 Sobre esta cuestión hace referencia el sociólogo M. Webber al entender que la responsabilidad es la prudencia aristotélica. Véase en Weber, M. (1966). *El Sabio y la Política*, Brujas.

puede ser eficiente para enfrentarse en un diálogo armónico, considerado y respetuoso. Hasta el momento, la medicina no se había enfrentado a tanta dificultad a la hora de establecer una decisión de tipo racional en sus acciones. En este nuevo escenario en el que vivimos es necesario crear una mesa multidisciplinar que tenga como objeto buscar consensos basados en la deliberación prudente.

En definitiva, y con la intención de aglutinar lo hasta ahora planteado, tenemos que destacar que la deliberación en el contexto bioético es una expresión que debe nacer de la prudencia y responsabilidad. De esta manera, la bioética se convierte en un saber primordial para regular moralmente la acción de la humanidad sobre la instrumentalización de la vida en general y de la vida humana en particular. No basta con resolver los problemas. Es preciso fomentar un diálogo responsable y prudente sobre los contenidos de fondo que se dirimen en cada una de las cuestiones. Precisamente promover estas dos virtudes puede ayudar a esta tarea de fundamentación, porque quien está dispuesto a ofrecer las razones que sustentan sus convicciones asume presupuestos deliberativos de capital importancia. Es decir, reconoce al interlocutor en cuanto moralmente digno de respeto, ofrece un espacio de diálogo y reivindica la dialéctica entre el perspectivismo y la inexistencia de una única verdad[184].

3.6 EL PRINCIPIALISMO

Para tomar decisiones en bioética se han propuesto muchos modos de trabajo. Entre ellos, uno de los más importantes han sido el principialismo que será el que tomaremos como *modus operandi* de la deliberación para la actividad docente con los alumnos.

Recordemos que el principialismo supone la fundamentación de los juicios o acciones en cuestiones bioéticas. Este ejercicio se realiza en función de una serie de nociones que sirven de salvaguarda de valores fundamentales, son universalmente válidos, y tienen la obligación de guiar la toma de decisiones.

[184] Cf. Fleito, L. (2016). Ética y ciudadanía. En Gracia, D. (Coord.), *Deliberando sobre valores*, (pp. 160). PPC.

La función de estos principios es establecer elementos básicos y estables para que puedan sostener el consenso en la toma de decisiones. Sin embargo, a pesar de su vigencia, no dejan de ser simples constructos racionales. De ahí, que tengamos que reconocer que no son en absoluto elementos inmutables. Podríamos añadir que son como especies de criterios normativos de conducta que no tienen ningún tipo de cumplimiento. Por eso el consenso sobre los principios no exime de la labor de pensar y dialogar para lograr una decisión razonada. Recordemos que tales principios solo orientan en el proceso, ya que tienen como objetivo respetar la vida.

En bioética, los principios propuestos surgen en 1978 a partir de un informe denominado "Informe Belmont"[185]. En él se recogieron las conclusiones de una comisión encargada de estudiar las cuestiones éticas sobre investigación en biomedicina, creada en EEUU en 1974. Estos principios estaban pensados inicialmente para regular la investigación biomédica con seres humanos. Sin embargo, un año más tarde, los autores T. Beauchamp y J. Childress propusieron ampliar dichos principios en el ámbito clínico. De este modo formularon cuatro principios *prima facie* que tendrán como función principal orientar la bioética. Dichos autores los definen como "*guías generales que dejan lugar al juicio particular en casos específicos y que ayudan explícitamente en el desarrollo de reglas y líneas de acción más detalladas*"[186].

Expliquemos brevemente cada uno de ellos para entender con más precisión la actividad que se ha realizado con los alumnos. En primer lugar, los autores proponen el *principio de no maleficencia* que tiene como objeto procurar no hacer daño, o al menos intentar evitarlo haciendo lo indicado. Este principio es universal, ya que no permite hacer mal a nadie.

---

[185] El informe Belmont (1979). Principios y guías éticas para la protección de los sujetos humanos de investigación.

https://bit.ly/3yucO5Z

[186] Beauchmap, T. y Childress, J. (1999). *Principios de ética biomédica*, Masson, p. 34.

https://bit.ly/3DJgh4h

En segundo lugar, los autores nos presentan el p*rincipio de beneficencia*, que pretende por encima de todo buscar el bien al paciente de acuerdo con sus opiniones. A diferencia del anterior este principio no es universal ya que puede ayudar a que el agente haga trato de favor por tener una especial relación con el paciente.

En tercer lugar, se encuentra el *principio de autonomía* que busca velar la voluntad y las opciones del paciente. Este principio exige el respeto que cada sujeto posee a la hora de tomar decisiones sobre sí mismo. En este principio se debe tener en cuenta la exigencia del "consentimiento informado" en la práctica médica.

Y, por último, el *principio de justicia* que tiene como objeto distribuir equitativamente los recursos evitando discriminaciones. Este principio está llamado a estar pendiente de que el principio de beneficencia y autonomía no vayan en contra de los derechos humanos de los demás.

Una vez planteados estos cuatro principios la pregunta es obvia: ¿cómo jerarquizar los principios para entender cuál es el indicado? La respuesta a esta pregunta la encontramos en lo expuesto hasta el momento sobre el método deliberativo. En efecto, para resolver los casos habrá que determinar qué principio se ve afectado y tratar de resolver el posible conflicto entre ellos por medio de un análisis consensuado y racional de la situación concreta. De este modo, se podrá decidir cómo aplicar cada principio, o cómo jerarquizarlos, de modo que se salvaguarden los elementos más esenciales y ajustados a la prudencia y la responsabilidad.

3.7 Los comités de bioética

Este trabajo de consenso bioético se lleva a cabo en comités que se encargan de analizar estos problemas y ofrecen soluciones en calidad de asesores.

Recordemos que los comités bioéticos son espacios deliberativos con presencia multidisciplinar que tienen una doble finalidad. Por un lado, se responsabilizan de los dilemas bioéticos que se ponen sobre la mesa, y por otro, velan para que la decisión sea lo más ajustada a los principios

morales[187]. Y de estas dos finalidades surgen los valores a los que está llamado el comité: la integridad, la honestidad, la confidencialidad, la participación voluntaria, la imparcialidad y la evitación del riesgo personal a los individuos o a los grupos sociales.

Existen multitud de comités. Podemos encontrar tres tipos. Por un lado, están los "Comités de Ética Asistencial" que se ubican en los hospitales y ayudan a resolver los conflictos que se produzcan en ese lugar. Por otro lado, están los "Comités Éticos de Investigación Clínica" que analizan los protocolos de investigación para velar por su corrección técnica y ética. Y, por último, los "Comités de Ética en Intervención Social", que asesoran a los profesionales del ámbito de los servicios sociales.

4 PRÁCTICA DE INNOVACIÓN

La presente actividad tiene lugar en la asignatura de Filosofía para alumnos de 1º de Bachillerato en un colegio concertado de la comunidad de Madrid. Esta actividad se encuadra en la asignatura dentro del Seminario de Bioética que se realiza después de haber trabajado las unidades didácticas relacionadas con la ética y la política.

Para el caso que nos ocupa contamos con la presencia de 73 alumnos de tres líneas y la realizamos en el mes de mayo del curso 2020-2021. El modo de trabajar con los alumnos ha sido de manera semipresencial y se ha dividido en varias sesiones que vamos a especificar a continuación.

4.1 PRIMERA SESIÓN: APORTACIÓN DE EXPERTO

La primera sesión de la práctica docente comienza con la presencia en formato online de la doctora-profesora Dña. Lydia Fleito que realizó una magnifica conferencia para introducir a los alumnos en las nociones básicas de la bioética.

187 Cf. Apitz, R. (2002). "Comités de bioética", *Gac Méd Caracas*, v. 110 (1) enero, 110-113. https://bit.ly/3DETupW

Durante la sesión participaron todos los alumnos. Por cuestiones relacionadas con la pandemia, la mitad de los alumnos se encontraban presencialmente en el aula, y la otra mitad estaban en sus domicilios conectados de manera online por la plataforma TEAMS de Microsoft.

En dicha sesión la experta se encargó de explicar qué es la bioética, su breve historia, sus características, sus funciones y método a trabajar. Cabe destacar la elegancia, la sencillez y la cercanía que la profesora tuvo con los alumnos a pesar de las dificultades de una conferencia en formato online.



Fuente: Óscar Bethencourt.

Tras la aportación de la Doctora Fleito se abrió un interesante diálogo en el que los alumnos planteaban sus dudas, preguntas e inquietudes a partir de la ponencia realizada. Cabe destacar de esta sesión la maravillosa implicación y sensibilidad que la profesora creó en la mayoría de los alumnos.

4.2 SEGUNDA Y TERCERA SESIÓN: RECAPITULACIÓN Y ANÁLISIS DE CASOS

En la segunda y tercera sesión, procurando trabajar con todos grupos de manera presencial, se realizó una recapitulación de lo trabajado en la sesión anterior con la experta. En cierta manera, el objetivo sería ver su grado de satisfacción, así como subrayar y reforzar los puntos fundamentales de qué es la bioética, sus características y su método.

Tras la recapitulación se les hace entrega de unas fichas de trabajo. En ellas se encuentran los cuatro principios de bioética y cuatro casos reales llevados a comités de bioética. Para ello, los alumnos se reúnen en grupos y leen juntos caso por caso y los van analizando para ir familiarizarse con lo que se va a realizar en la cuarta y quinta sesión.



Fuente: Óscar Bethencourt.

4.3 CUARTA Y QUINTA SESIÓN: JUEGO DE ROL

Después de haber entendido qué es la bioética y la importancia del método deliberativo, así como de haber reforzado los principios y la importancia de la jerarquización de los mismos y haber leído

concienzudamente los casos bioéticos, realizamos en estas sesiones un juego de rol de un comité de bioética.

Recordemos que el juego de rol no es otra cosa que un pequeño teatro, en el que cada uno de los alumnos interpretan un papel concreto. El profesor se encargará de acompañar y dirigir el juego para que los alumnos no se distraigan en el objetivo y pueda dar pautas en la deliberación.



Fuente: Óscar Bethencourt

El desarrollo de la actividad consiste en que a algunos alumnos se les da la oportunidad de que elijan un rol concreto para desarrollarlo en el comité ético. Como se puede observar en la imagen cada alumno desempeñará un rol concreto. En este caso la distribución ha sido del siguiente modo:

- *un médico*, que será elegido para dar su punto de vista como profesional de la salud.
- *un ciudadano*, que será elegido por el comité por su formación y que no puede conocer a los sujetos implicados en el caso.
- *un trabajador social*, que será quien conozca el caso del paciente y su familia para dar un punto de vista.
- *el gerente del hospital*, que será quien dirija el comité y tenga el rol de distribuir los turnos de intervención.

– *el abogado del hospital*, que será elegido por parte del gerente y tenga como objetivo velar para que las decisiones que se realicen velen por el bien del hospital.

– *un filósofo*, que será quien tenga que aportar su punto de vista racional desde una visión racional y lógica.

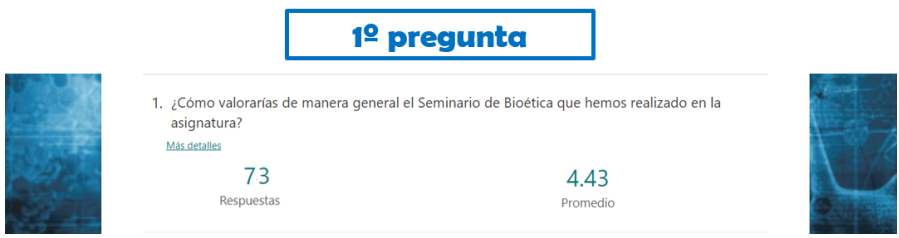
Tras la comprensión del rol de cada uno de los alumnos se lee nuevamente el caso y cada miembro del comité hará una intervención para crear un debate deliberativo con el objetivo de resolver el dilema bioético.

Con esta herramienta se podrá alcanzar una serie de estándares que harán que los alumnos tomen la iniciativa a la hora de organizar los argumentos para el análisis y la discusión, ayudará a que sepan ponerse en el lugar del otro, y entenderán que pensar en bioética en un conflicto es hacerlo desde la racionalidad y el respeto.

4.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE SATISFACCIÓN

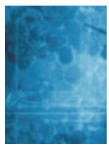
Después de las cinco sesiones desarrolladas, tal como hemos explicado, a los alumnos se les han enviado un cuestionario online para ver el grado de satisfacción[188].

En dicho enlace se plantearon 7 preguntas a los 73 alumnos que participaron en la práctica docente. A continuación, os presentamos los pantallazos extraídos del formulario y el resultado de las respuestas (1 sobre 5):



[188] El enlace al que han podido acceder los alumnos es este: https://bit.ly/3BwjoLp.

2º pregunta

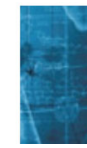


2. ¿Cómo valorarías la ponencia online realizada por la profesora Lydia Fleito?

Más detalles

73
Respuestas

★★★★★
Clasificación media 4.71



3º pregunta



3. ¿Qué es lo que más te ha gustado o llamado la atención de la ponencia de la profesora Lydia Fleito?

Más detalles

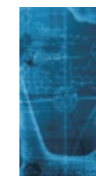
73
Respuestas

Respuestas más recientes

"Los principios de la bioética, ya que no los conocía"

"Sus amplios conocimientos"

"Lo bien que explicó las en tan poco tiempo."



4º pregunta

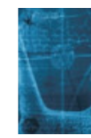


4. ¿Cómo valorarías el juego de rol que hemos realizado sobre el comité ético?

Más detalles

73
Respuestas

★★★★★
Clasificación media 4.71



5º pregunta



5. ¿Qué es lo que más te ha gustado o llamado la atención del juego de rol sobre el comité ético?

Más detalles

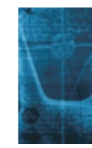
73
Respuestas

Respuestas más recientes

"La dificultad que hay en la toma de decisiones."

"que pudiesemos participar todos"

"Que una opción por ser más justa no siempre se va a poder realizar."



6º pregunta



6. A modo general, ¿qué es lo más te ha gustado de lo propuesto en el Seminario de Bioética?

Más detalles

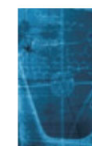
73
Respuestas

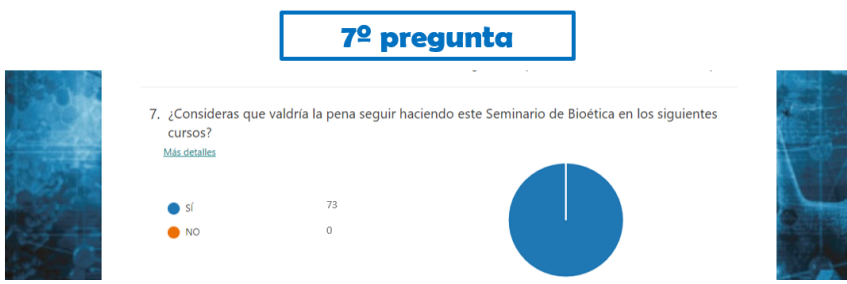
Respuestas más recientes

"La práctica que hicimos (juego de rol)"

"el juego de roles"

"Poder ver los argumentos que se esconden detrás de los distintos pu..."





Como se puede comprobar habiendo expuesto los pantallazos sacados del formulario el grado de satisfacción ha sido un éxito. Todos los alumnos en una valoración sobre 5 han valorado muy positivamente las actividades. Fundamentalmente la aportación de la experta y el juego de rol. Es por ello por lo que entendemos como una actividad exitosa en la que hemos alcanzado gran parte de los objetivos propuestos al principio de este texto.

5. CONCLUSIONES

Llegados al final de este texto nos complace exponer que la experiencia docente que hemos realizado en clase ha sido un verdadero éxito. Y esto lo afirmamos, no sólo porque la puntuación del grado de satisfacción de los 73 alumnos fue más que favorable, sino porque descubrimos una serie razones beneficiosas que nos animan a confirmarlo y a seguir consolidándolo en el aula en los siguientes cursos académicos.

En primero lugar, contar con la presencia de una experta al aula ha sido una buena iniciativa. Los alumnos han conectado mucho mejor con un discurso distinto al habitual en la clase. Esto facilitó un alto grado de comprensión del asunto a exponer, ayudó evidentemente a dar mayor seriedad y autoridad al tema, así como sensibilización y cercanía a un asunto que para muchos de los alumnos era lejano.

En segundo lugar, esta actividad docente en la que hemos puesto el foco en el saber bioético dispone a los alumnos a que comprendan filosóficamente qué como especie, qué estamos haciendo con el entorno que nos rodea y cuán vulnerables somos ante la realidad. Abrir esta ventana al alumnado ha sido, desde nuestro punto de vista, el mayor ejercicio de filosófico que le podemos regalar.

En tercer lugar, el juego de rol que hemos realizado tras la exposición de la experta ayudó a que los alumnos lo vivieran con mucho entusiasmo y valió la pena aplicarlo en clase por varias razones:

- Trabaja en el alumno la emoción de la empatía ("ponerse-en-el-lugar-del-otro"). Hemos observado en nuestra experiencia docente que las nuevas generaciones de estudiantes llegan adoleciendo una cierta falta de empatía ante los problemas de los demás. En cierto modo, la pandemia ha puesto en evidencia este defecto. Para el caso que nos ocupa que un alumno tenga que interpretar un rol concreto ha ayudado a que tenga que trabajar emocionalmente un personaje que le exige salir de su punto de vista y ponerse en el lugar del otro, así como entender el problema al que está llamado.

- Desarrolla en el alumno la habilidad de tener que buscar nuevos argumentos que se ponen sobre la mesa ante la variedad de opiniones. En cierto modo, el alumno que interpretaba un rol entró al comité ético con un argumento ya establecido y es en el desarrollo de la actividad en el que con mucha probabilidad tuvo que cambiar de criterio. Es por ello por lo que el juego de rol ha exigido al alumno pensar de manera responsable en la búsqueda de un consenso.

- Facilita tanto al alumno que interpreta el papel que le ha tocado como aquellos que están de espectadores que las cuestiones relacionadas a la bioética que son llevadas a un comité no son cuestiones baladís que se pueden resolver desde la emoción o el sentido común. Muy al contrario, ayudó a que entendieran la complejidad de la vida y la multitud de variables que se ponen en juego en el que la decisión sobre la vida de una persona es muy complicada. Y para el caso de la asignatura, la intención de esta actividad pretende hacerles ver que la filosofía no es un saber preocupado por pensar sobre lo abstracto, sino que tiene una función de transformación de la realidad.

– Y, por último, dispone a los alumnos a que aprendan que dentro de un debate o en un consenso el respeto es un valor fundamental. En cierta manera, les ayudará a que entiendan que nuestras sociedades actuales cuentan con multitud de formas de vidas y de pensar. Hacer filosofía es pensar junto a otros enfoques y que ese ejercicio democrático se realiza por medio del diálogo respetuoso y razonado, y no desde la imposición, el desprecio y la violencia.

6. REFERENCIAS

Apitz, R. (2002). Comités de bioética. Gac Méd Caracas, v. 110 (1) enero, 110-113. Instituto Venezolano de Investigación Científicas

Beauchmap, T. y Childress, J. (1999). Principios de ética biomédica. Masson.

Casillas, E. (2017). Por una historia de la Bioética. Rev Méd Electrón, Sep-Oct. Organismo Público Descentralizado Servicios de Salud del Municipio de Zapopan.

Cicione, L. (2005). Bioética. Historia. Principios y cuestiones. Palabra.

El informe Belmont (1979). Principios y guías éticas para la protección de los sujetos humanos de investigación.

Erice, E y Gonzáliz, A. (2012). Biología. La ciencia de la vida. Mc Graw Hill.

Fleito, L. (2016). Ética y ciudadanía. En Gracia, D. (Coord.), Deliberando sobre valores. PPC.

Gracia, D. (1991). Procedimientos de Decisión en Ética Clínica. Eudema.

Hottois, G. (1991). El paradigma bioético. Una ética para la tecnociencia, Anthropos.

Hottois, G. (2007). ¿Qué es la bioética? VRIN-Universidad El Bosque.

Patiño, J. F. (2005). El juramento hipocrático, Revista Colomb Cir, Vol. 20 nº 2, 63. Asociación Colombiana de Cirugía.

Potter, V. R. (1971). Bioethics bridge to the future. Prebtis Hall.

Quintanas, A. (2009). Reseña de Bioethics Bridge to the future. Revista electrónica Sinéctica, Nº 32, 2. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Remis, J. A. (2009). Pasado y presente del juramento Hipocrático. Análisis de su vigencia, Revista Argentina de Radiología, vol. 73 (2), 139. Sociedad Argentina de Radiología.

Weber, M. (1966). El Sabio y la Política. Brujas.

TOPOLOGÍA DEL TRANSHUMANISMO EL VALOR DE LO HUMANO EN LA IDEOLOGÍA DEL MEJORAMIENTO

AGUSTÍN SÁNCHEZ COTTA
Universidad de Córdoba

Examinamos las ideologías como compañeros de viaje,
no como observadores neutrales.
—Andrew Vincent. Ideologías Políticas Modernas

1. INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas acometo la tarea de analizar una de las parcelas históricas del pensamiento transhumanista, considerándolo como una ideología que permea actualmente en nuestra consciencia colectiva. La etapa en concreto, denominada transhumanismo moderno, refiere a los primeros textos que mencionan este término y lo asocian con la búsqueda del mejoramiento humano.

Esta introducción contiene dos apartados: el primero, donde establezco una definición de transhumanismo moderno, acorde con sus fuentes y la literatura académica; y el segundo, donde reafirmo aquellas tesis que consideran al transhumanismo como una ideología.

En el apartado de objetivos, expongo el elenco de textos que conforman su evolución ideológica. También muestro el enfoque principal de esta investigación: dilucidar cuál es el valor de lo humano dentro de los discursos transhumanísticos.

En el apartado metodología, describo una herramienta diseñada para el análisis de estructuras ideológicas cuyas fuentes principales son textos filosóficos.

En el apartado resultados, muestro los análisis elaborados acorde con la metodología. En las discusiones describo las dudas que han surgido de esta labor, la selección de textos escogida y las limitaciones propias de

este trabajo. Finalmente, en las conclusiones expongo las implicaciones de estos resultados según el enfoque aplicado.

1.1 ¿A QUÉ LLAMAMOS TRANSHUMANISMO MODERNO?

Con la inmensidad de títulos, particularmente en lengua anglosajona, abordando la tarea de comprender el movimiento transhumanista, es un reto aún mayor definir sus periodos históricos. Ya realicé un trabajo bibliográfico con el que traté de responder a la pregunta *qué es transhumanismo* de la forma más amplia posible, llegando a la conclusión de que

> "Es un conjunto interdisciplinar de filosofías emergentes centradas en el ideal del mejoramiento humano, a través del conocimiento científico y la tecnología. Sus objetivos son el alcance de la inmortalidad y de una inteligencia superior a la humana, instanciando con ello la llegada del posthumano, una nueva especie, fruto de una evolución artificial, ingenieril y controlada". (Sánchez Cotta, 2021, p. 262)

Por omniabarcante y exacto ese es mi punto de partida. Sería necesario ahora elaborar su recorrido cronológico, estableciendo una serie de etapas, y así poder ubicar en el tiempo y en el espacio cuál sería el transhumanismo moderno.

La Historia del Pensamiento Transhumanista, escrita por el filósofo y defensor de la corriente Nicholas Bostrom, ha sido hasta ahora la fuente principal sobre este tema. Su objetivo fue enlazarla con la historia del pensamiento humano, convirtiendo al mejoramiento en una constante de nuestra civilización. Por una parte, nos invita a considerarla como *nihil novum sub sole,* pero por otra también lo hace tan humano como nosotros mismos.

Ese relato comienza con una etapa mitológica y religiosa, donde la búsqueda de la mejora sería la aventura hacia lo divino[189]; y continúa con una etapa humanista e ilustrada, donde el conocimiento científico y la

[189] Como serían el taoísmo, la Épica de Gilgamesh, la fuente de la juventud, o el conflicto que representa el concepto griego de *hybris,* y la búsqueda de la inmortalidad a través de la alquimia en época medieval.

razón son los medios para forjar nuestro ser y destino[190] (2012, pp. 1-5). Estos dos periodos serían el paso del mito al logos de la filosofía transhumanista.

Sigue con una etapa especulativa, cuyo marco temporal y geográfico se encuentra en la Inglaterra de la primera mitad del siglo XX[191]. Se cierra con el ensayo *Transhumanismus* (1957)[192] escrito por Julian Huxley, distinguido biólogo de la época, y en aquel entonces primer director de la UNESCO y fundador de la WWF. La cuarta es la moderna, ubicada en Estados Unidos y es el resultado de la inspiración de los defensores de la criogenia[193], la nanotecnología[194] y la singularidad tecnológica[195]. Culmina con dos formulaciones filosóficas de esta corriente: la de FM-2030[196] en su obra *¿Eres un transhumano?* y los ensayos filosóficos de la revista *Extropía* de Max O'Connor, en los que se configuró el Instituto homónimo[197], la primera organización social del movimiento y germen de la actual Asociación Mundial del Transhumanismo[198] (2012, pp. 5-15). Otros defensores de esta corriente también admiten que F.M.-2030 fue el progenitor del de esta corriente, y que en los noventa tanto

---

190 Refiriendo a Pico della Mirandola y su oración *De Hominis Dignitate* y Francis Bacon *Novum Organum*, Inmanuel Kant con *¿Qué es la ilustración?* y el Marques de Condorcet con *Esbozo para un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, amén de otras referencias menos evidentes.

191 Un recorrido que comenzaría con la J.D.S. Haldane (1923) y su conferencia *Dédalo, o el Futuro de la ciencia,* que inspiraría al ensayo de J.D. Bernal *El Mundo, La Carne y El Demonio* (1927).

192 Esta es la primera elaboración filosófica que utiliza este nombre para designar una corriente de pensamiento que plantea usar tanto el conocimiento científico como el humanístico para elevar y mejorar nuestra calidad de vida.

193 Refiere a Robert Ettinger y sus trabajos *The Prospect of Inmortality* (1957) y *Man into Superman* (1962)

194 Refiere a Eric Drexler y sus trabajos *Engines of Creation* (1985) y *Nanosystems* (1992)

195 Refiere a I.J. Good y su artículo "Speculations Concerning the First Ultraintelligent Machine" (1965) y al de Vernor Vinge "The Coming Technological Singularity" (1993).

196 Este acrónimo es el nombre que adoptó Fereindoun M. Esfandiary, con el que trataba de reflejar su filosofía futurista y sus anhelos de vivir más allá del año 2030. Siempre advirtió tener "nostalgia por el futuro", y por ello tras muerte decidió criogenizarse.

197 Max O'Connor y Tom W. Bell fundaron dicha revista e instituto. Siguiendo el ejemplo de F.M.-2030, con el tiempo ellos también se cambiaron los nombres para reflejar su compromiso con su filosofía: O' Connor decidió llamarse Max More (Max Más), y Tom W. Bell Tom Orrow (juego de palabras con la palabra *tomorrow,* mañana, pero metafóricamente referido a futuro). Los primeros artículos de esta revista fueron firmados con sus nombres originales, y luego con los adoptados.

198 World Transhumanist Association, WTA por sus siglas en inglés.

transhumanismo como extropía eran sinónimos (Sirius & Cornell, 2015, pp. 75-77).

A principios del siglo XXI comienza su etapa contemporánea, la quinta, caracterizada por la discusión académica y científica sobre los preceptos de esta corriente, su impacto e influencia. La fuerza de este debate ha reformulado el discurso de esta corriente, llegando incluso a rebautizar la WTA como *Humanity+*[199] (H+) (Sirius & Cornell, 2015, p. 96).

Max More, filósofo transhumanista y fundador de la corriente extropiana, coincidió en gran medida con este relato. No obstante, estipuló algunos cambios en la etapa moderna, que definió como "temprana": añadió el Manifiesto Transhumanista (1983) elaborado por Nancy Clark[200], y rechazó el ensayo de Huxley puesto que este defendía la esencia humana en lugar de su transformación (2013, pp. 8-12). Recientemente Vita-More también relató esta historia y advirtió que el posterior Transhumanismo académico fue una necesidad, un alzamiento contra la crítica establecida por otra corriente filosófica, más robusta a mi parecer, denominada posthumanismo (2019, pp. 51-54).

Sin aceptar a rajatabla este Gran Relato Histórico elaborado por la élite intelectual del movimiento, que enlaza la búsqueda del mejoramiento humano con su condición existencial, ciertamente en las dos últimas décadas la filosofía y las ciencias han investigado esta corriente y su historia (González-Melado, 2010, p. 208). En esa labor, Por ejemplo, Ranisch y Sorgner han considerado que el ensayo de Huxley debe incluirse también como parte del movimiento transhumanista del siglo XX (2014, pp. 9-15), de la misma manera que ya se hizo con Haldane y J.D. Bernal[201].

Sin duda estos dos últimos autores han sido grandes fuentes de inspiración para el Transhumanismo. Sin embargo, y siendo más cauto, defino aquí el Transhumanismo moderno como aquel periodo de fuentes escritas que comenzaron a asociar tal nombre con una corriente de

[199] Más humanidad.

[200] Nancy es la actual directora de *Humanity+*, esposa de Max More y también decidió cambiarse el nombre a Natasha Vita-More.

[201] Destacan de hecho que estos autores frecuentaban los mismos círculos sociales.

pensamiento basada en el mejoramiento humano. Atendiendo a ese criterio, al relato de sus propios defensores, y a la crítica académica, esa etapa debe iniciarse con el ensayo de Huxley, continuar con el manifiesto de Clark y el libro de F.M.-2030, y finalmente terminar con la reformulación filosófica de los artículos de More en la última década del siglo XX. Aunque con ello claramente no deseo negar el relato histórico establecido por los transhumanistas, si afirmo que estos textos son los primeros que nombran como tal a una corriente de pensamiento centrada en la mejora humana.

1.1. El Transhumanismo como ideología

Existen ya una serie de investigaciones que exponen las aspiraciones ideológicas de este movimiento filosófico. Gonzalez-Melado define muy bien esa relación entre lo político y lo teórico, admitiendo que el "Transhumanismo es una ideología de trasfondo filosófico que se presenta como el nuevo paradigma para el futuro de la humanidad." (2010, p. 206). Según dicha tesis, esta corriente ha generado un discurso ideológico, cuyo *telos* fundamental sería establecer una buena sociedad futura, la posthumana, compuesta por seres superiores intelectualmente a nuestros individuos más brillantes, o por aquellos invulnerables tanto a las enfermedades como al envejecimiento ("Transhumanist FAQ", s. f., sec. ¿Qué es un posthumano?).

En su promulgación de medios con los que alcanzar estos fines, el experto en esta corriente Antonio Diéguez expone que esta ideología:

> "Está sirviendo para legitimar ciertas prácticas tecnológicas y para intentar cambiar la realidad de acuerdo con ciertos fines, valores y principios. Tiene, pues, un carácter ineludiblemente normativo. Marca unos fines que considera deseables y justifica al tiempo los medios que en la práctica ya pueden acercarnos a dichos fines". (Diéguez, 2020, p. 375)

Así, en los objetivos del Transhumanismo estaría su aspecto ideológico. Por el contrario, Mariano Asla defiende una tesis similar cuyo argumento está más centrado en el pasado. Señala que esta ideología "contiene un programa de acción orgánica que se justifica en una linealidad histórica" (2018, p. 88). Es decir, el interés de sus pensadores en

acompañar a la historia de la humanidad con la corriente, que vimos en el apartado anterior, es parte de su matiz ideológico.

Tanto la definición ideológica centrada en sus objetivos futuros, como ésta centrada en su historia para interpretar la condición humana y su presente, son justificables según los propios discursos del movimiento. A pesar de ello, un buen defensor podría argumentar en contra que estaríamos ante descripciones *ad hoc* del término ideología. Por ello lo consecuente es contrastarla con una más general, como la que propone Heywood en su manual de ideologías políticas, donde establece que estas tienen las siguientes características:

a. Ofrece un relato sobre el mundo actual, una cosmovisión.

b. Avanza un modelo de futuro deseado, una visión de 'la buena sociedad'.

c. Explica cómo el cambio político se puede y se debe hacer-como ir de a) a b)[202]. (Heywood, 2007, p. 12)

Dicha descripción encaja perfectamente con las dos áreas del transhumanismo: su relato histórico produce esa cosmovisión en la que el mejoramiento es parte de la condición humana, y sus profecías posthumanistas describen su visión de la buena sociedad. De esta manera, la tecnología es el medio para avanzar de un estadio a otro.

No obstante, Asla aclara una diferencia importante entre el transhumanismo y las restantes ideologías ya conocidas: mientras que tradicionalmente estas han planteado la transformación del mundo o de la sociedad, el transhumanismo lo que propone es la transformación del ser humano (2018, p. 79). Curiosamente, lo mismo hacen aquellas nuevas ideologías centradas en el ecologismo individual, como el vegetarianismo y el veganismo que, en lugar de transformar el sistema de producción alimentario, proponen transformar la manera en la que el individuo consume. Cambiar al ser humano, en lugar de cambiar su sistema.

[202] Es reseñable destacar aquí por coherencia que, todas las citas procedentes de obras en lengua inglesa han sido traducidas por mí.

Aquí radica el *quid* de la cuestión: ¿Qué implicaciones tiene una ideología cuyo objeto de transformación es la propia esencia humana? Abordando dicha tarea, tanto Diéguez como Melado han elaborado listas de presupuestos ideológicos del transhumanismo, y claramente estas apuntan a la necesidad de la transformación humana[203]. Otra dimensión de este problema es examinar el valor de lo humano, dentro de un discurso que exige su completa modificación.

Sin adelantar más elementos de este trabajo, podemos resumir que el transhumanismo es una ideología cuyas fuentes filosóficas han intentado reescribir la historia de la humanidad, han establecido que la tecnología es el medio ideal para modificar nuestra condición, y han promulgado que ese proceso es *conditio sine qua non* de la sociedad ideal.

2. OBJETIVOS

A estas alturas ya podemos admitir que el transhumanismo moderno es un periodo específico de esta ideología, cuyo trasfondo filosófico debería incluir la siguiente lista exhaustiva de fuentes filosóficas en orden cronológico:

- Julian Huxley. "Transhumanismus". En *Nuevos Odres para Nuevos Vinos*, 13-18, 1957.
- Nancy Clarck. El Manifiesto Transhumano. 1983.
- F.M.-2030. *¿Eres un Transhumano? Monitorizando y Estimulando tu Tasa de Crecimiento Personal en un Mundo Rápidamente Cambiante,* 1989.

[203] Por orden, según Melado el transhumanismo presupone que la naturaleza humana es mera biología y materia, que la idea de persona se reduce a su operatividad, y que la dignidad está vinculada a la calidad de la vida humana (González-Melado, 2010). Según Diéguez, aunque no estaría de acuerdo con la lista completa y de hecho él mismo reconoce que quizás otros estudiosos tampoco lo estarían, el transhumanismo rechaza la naturaleza humana, considera necesario mejorar al ser humano mediante la tecnología, cae en un determinismo tecnológico y pone las esperanzas en la sociedad posthumana (Diéguez, 2020).

- More, Max., "Transhumanismo: Hacia una filosofía Futurista" y "Los principios extrópicos", en *Extropía 6. Vacuna para un impactante futuro*, 1990.
- More, Max., "Humano-Transhumano-Posthumano", en *Extropía 8. Vacuna para un impactante futuro*, 1992.

Una ideología centrada en la transformación del ser humano tiene un impacto evidente en nuestro valor como individuo, como comunidad y como especie. Esto exige el deber filosófico de ubicar jerárquicamente ese valor para decidir si queremos aceptar, o no, su influencia ideológica. Ese es el objetivo principal de este trabajo, una labor axiológica: analizar los valores de la ideología transhumanista, establecer su jerarquía, y encontrar el concepto "humano" dentro de ella.

Para ello, es necesario plantear los siguientes objetivos secundarios:

- ¿Cuáles son los conceptos principales de la ideología transhumanista moderna?
- ¿Cuáles son los conceptos secundarios?
- ¿Cómo ha ido evolucionando la jerarquía de esos conceptos a lo largo de las publicaciones?
- ¿Cuál es la ubicación final del concepto "humano" en esa jerarquía?

3. METODOLOGÍA

El profesor Antonio Rodríguez de las Heras Pérez elaboró dos interesantes metodologías en el campo de las humanidades: la identificación de estrategias en los discursos políticos[204], y de estructuras conceptuales en las ideologías. Su publicación se produjo en formato digital con el programa Hypertexto/set, del cual actualmente solo nos han quedado

[204] Ya publiqué un artículo con el uso de esta herramienta: Vázquez, Manuel Bermúdez, María José Ramos Rovi, y Agustín Sánchez Cotta. «Poder, autoridad y persuasión. Un análisis crítico-histórico del discurso político de Barack Obama." *Pensamiento al margen: revista digital sobre las ideas políticas*, n.º 13 (2020): 210-41.

sesgadas capturas de pantalla[205], y lamentablemente no muestran la totalidad del marco teórico. Por fortuna, gracias a esa labor floreció un laboratorio de Historia, con múltiples publicaciones que exigieron explicar tanto las herramientas como sus principios y fundamentos.

El catedrático de historia contemporánea Mario Pedro Díaz Barrado, de los más prolíficos en su uso, reconoció que el análisis de estructuras podía aplicarse de forma singular a las fuentes filosóficas fundadoras de ideologías. Estableciendo las bases para ello, y poniendo en práctica un análisis de las ideologías occidentales, escribió *Memoria de la palabra, Análisis del discurso contemporáneo* (1998). Esta herramienta, denominada **Topología del discurso**, es la que nos ha servido para analizar las fuentes textuales del transhumanismo moderno. Como bien han hecho otros trabajos, urge aquí explicar brevemente los elementos propios de esta metodología.

Un excelente punto de partida procedería del especialista en ideologías Michael Freeden, quien señala que para examinar este fenómeno debemos resaltar su morfología, esto es, establecer sus conceptos clave. De la misma manera que la disposición de los muebles distingue una habitación de una cocina o del salón de la casa, toda ideología está caracterizada por un núcleo conceptual y sus conceptos periféricos (en Heywood, 2007, p. 14).

La pregunta que debemos hacernos es: ¿Cómo caminamos desde las fuentes filosóficas a ese mobiliario de conceptos?

Dar ese paso consiste en aplicar esta herramienta. Por ello la primera tarea es una labor de lectura y traducción de las fuentes textuales a aquellas palabras que significan sus sentencias más relevantes. Tales vocablos son denominados *términos,* y las sentencias de las fuentes que refieren son sus *definiciones.* (Barrado, 1998, p. 51). La segunda tarea urge establecer relaciones entre tales *términos*, según sus fuentes, lo que los redefine como *conceptos*: *términos* que encuentran su significado en las relaciones. Barrado denomina a este proceso como *filtración y*

[205] Rodríguez de las Heras Pérez, Antonio. «El hipertexto: didáctica y comunicación científica". *Norba: Revista de geografía*, n.º 8 (1989): 255-92.

pliegue de información (1998, p. 42), el paso del texto al entramado conceptual.

Los conceptos no tienen idéntica importancia dentro del entramado ideológico. Al contrario, sus relaciones establecen su mayor o menor relevancia. Por ello también podemos llamarlos *valores.* Estas relaciones, según la herramienta, pueden ser de *complementariedad* o de *antagonismo*. Mientras que las primeras complementan el significado del concepto, las segundas, por rechazo, refuerzan los significados complementarios ya establecidos. (Barrado, 1998, pp. 37-38). Aquí tenemos la primera distinción jerárquica: aquellos valores con relaciones complementarias serán más importantes que aquellos con relaciones antagónicas. Su representación puede encontrarse en la siguiente tabla.

***TABLA 1**. Símbolos que representan relaciones en la metodología.*

═══	para las relaciones complementarias
⟶	para las relaciones antagónicas

Fuente: elaboración propia

Es evidente para quien aplica esta práctica que, una vez elaborado el entramado conceptual, no todos sus elementos están plenamente relacionados. Es decir, la topología surge incompleta. Para poder completarla, esta herramienta posee una ley de composición, basada en el marco teórico de *Las regulaciones del conflicto* (Rodríguez de las Heras Pérez, 1981) y que se formula de la siguiente manera:

***TABLA 2**. Ley de composición de la metodología.*

═══	y	═══	resultan una tercera relación complementaria	═══
═══	y	⟶	resultan una tercera relación antagónica	⟶
⟶	y	═══	resultan una tercera relación antagónica	⟶
⟶	y	⟶	resultan una tercera relación complementaria	═══

Fuente: elaboración propia

Además de su labor principal, al completar la topología con las relaciones no especificadas, esta ley puede comprobar si las ya establecidas observan su cumplimiento. En caso de refutación, se estaría produciendo una errónea regulación de los conflictos ya establecidos entre los conceptos, escondidos a través de recursos gramaticales. Barrado define estos casos como *incoherencias ideológicas* (1998, p. 41).

Usar esta herramienta para elaborar una topología implica preguntarse, constantemente, si el nivel de complejidad conceptual es el adecuado. La metodología considera que la topología debe reflejar las relaciones conceptuales de la fuente filosófica, pero al mismo tiempo debe poder apreciarse de un vistazo. Cuando el investigador confronta una fuente rica en relaciones conceptuales, como suelen ser las filosóficas, es conveniente usar el *constructo:* establecer algunas relaciones como internas de otros conceptos, lo que conlleva una topología más pequeña en un plano subordinado del mapa principal (Barrado, 1998, p. 49).

A la hora de ubicar los conceptos en el espacio del papel, la metodología exige una configuración concéntrica. Aquellos conceptos con más relevancia, entendido como los más mencionados por el texto, se sitúan en el centro, mientras que los menos relevantes son abandonados a la periferia. Esto, junto con la diferencia entre relaciones complementarias y antagónicas, permite establecer una jerarquía de valores encontrados en el entramado ideológico. Así, podemos responder a la cuestión de si un valor se encuentra en un punto hegemónico, periférico o subordinado a un *constructo* dentro de una topología.

3.1 Evolución ideológica.

Hemos resumido anteriormente todos los elementos de una topología ideológica concreta, sin embargo, en nuestro objeto de estudio estamos ante varias fuentes ordenadas cronológicamente. Esto conlleva a poder analizar la evolución temporal de la ideología.

Este proceso permite observar si las relaciones conceptuales se consolidan, se cambian o son sustituidas. Tanto los cambios como sustituciones son denominadas *fracturas* dentro de la ideología, y definen esas relaciones como e*structuras inestables* en ella. Por el contrario, las

relaciones consolidadas en una evolución temporal topológica son definidas como *estructuras estables* (1998, p. 55). Al mismo tiempo, con un mayor número de fuentes podemos encontrar un mayor número de repeticiones conceptuales, lo que claramente implica una jerarquización más efectiva.

Para terminar, debemos hablar de la tensión entre ideología y mentalidad. Barrado establece que las fuentes filosóficas más tempranas son fuentes ideológicas, en el sentido en que en ellas encontramos la mayoría de los conceptos definidos. Sin embargo, a medida que evoluciona el discurso, surge un irresistible avance hacia la *mentalidad:* hacia la elaboración de mensajes más fáciles de transmitir, pero también más limitados, dependientes de la determinación ya elaborada por los textos anteriores (1998, pp. 53-55). Como bien expone en la reflexión inicial de la obra, esto indica suponer que la mayoría de los conceptos se encuentran ya en la memoria de quienes participan de la ideología, haciendo innecesario su declaración.

Esta metodología, aplicada al *corpus* filosófico del transhumanismo moderno, nos permite dilucidar cuáles son las relaciones conceptuales que circundan el concepto de lo humano y en qué posición axiológica se encuentra.

4. RESULTADOS

En este apartado expongo los resultados de la aplicación de la herramienta a los textos seleccionados. Cada subapartado está centrado en un texto, siguiendo su orden temporal, y en ellos expongo:

1. Una breve introducción contextual de la fuente.
2. El análisis de la topología, cuyo último párrafo índica la aplicación de la ley de composición.
3. Un gráfico de la topología elaborada con todas sus relaciones.

He señalado los conceptos de las definiciones en negrita, puesto que en su importancia radica la jerarquía de valores que establece.

4.1 Julian Huxley. Transhumanismus. 1957

Este texto inaugura la etapa moderna del transhumanismo. En la introducción a la obra, Huxley aclara que su contenido es una recolección de ensayos ya publicados. Al editarlos de forma conjunta, regresó a sus reflexiones, y ello permitió escribir este ensayo introductorio. En cierto modo, tiene un valor capital dentro del pensamiento del autor.

En estas líneas podemos vislumbrar su comienzo:

> "Como resultado de miles de millones de años de evolución, el universo se está volviendo consciente de sí mismo, capaz de entender algo de su historia pasada y su posible futuro. Esta consciencia cósmica de sí mismo está siendo realizada en un pequeño fragmento del universo- en unos pocos de nosotros los seres humanos". (1957, p. 17).

Sin duda Huxley empieza referenciando un cambio reciente y rápido, fruto de un proceso evolutivo anterior más largo y lento: este es un cambio hacia la consciencia. Curiosamente, el término **revolución**[206], precisamente designa una serie de cambios acelerados, y por ello sería el más adecuado para estas proposiciones. No obstante, es evidente que los conceptos **consciencia** y **humano** también están presentes. Esta triada e inicio de la estructura se desarrolla con más profundidad en las siguientes líneas.

Continúa hablando de **conocimiento**, y como este da al ser humano el control de la evolución universal, una labor que marca su destino: "Lo que es más, no puede rechazar este trabajo" (1957, p. 18). Define esta actividad como la realización de las posibilidades máximas del ser humano, lo que traducimos por **dirección** y **potencialidad**.

Las siguientes líneas profundizan sobre esos últimos conceptos, para luego señalar que esa **dirección** debe apuntar al disfrute, la paz espiritual y la ausencia de frustraciones. Así aparece el nuevo concepto de **bienestar**. Tras ello viaja por los conceptos de **potencialidad**, **consciencia** y **conocimiento**, pero siempre a través de **humano**.

Prosigue con la única referencia negativa del texto:

---

[206] revolución | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE Cuarta acepción.

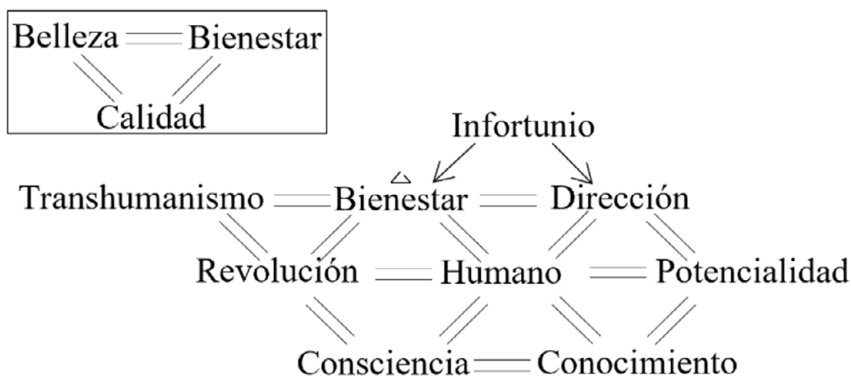
> "Hasta ahora la vida humana había sido generalmente, tal como Hobbes la describió, "desagradable, brutal y corta"; la gran mayoría de los seres humanos (si no habían ya muerto jóvenes) habían sido afligidos con alguna miseria u otra – pobreza, enfermedad, mala salud, explotación, crueldad u opresión". (1957, p. 16)

Un término ideal para designar todos estos hechos de la vida humana sería **infortunio**. La labor de este es reforzar los significados en torno a la idea de **bienestar**, teniendo ambos una clara relación antagónica. Luego define el camino del infortunio al bienestar con el verbo **trascendencia**. Al llegar a bienestar profundiza en los ideales de **belleza** y **calidad**, lo que implica situarlos en una estructura de *constructo*. Es entonces cuando establece que la creencia en la **trascendencia** podría denominarse **transhumanismo**:

> "Necesitamos un nombre para este tipo de creencia. Quizás *transhumanismo* servirá: el hombre permanecerá hombre, pero trascendido, al realizarse de las nuevas posibilidades de su y para su naturaleza humana". (1957, p. 21)

Termino aplicando la ley de composición. Con ella relaciono **conocimiento** con **potencialidad** y con **dirección**. Este último también con **infortunio** de forma antagónica. Finalmente demuestra que **Revolución** tiene una relación complementaria con **trascendencia** y **bienestar**.

FIGURA 1. Topología ideológica del ensayo Transhumanismus, Julian Huxley (1957).



Fuente: elaboración propia

4.2 NANCY CLARK. EL MANIFIESTO TRANSHUMANISTA. 1983

Nancy Clark protagoniza la rama estética del transhumanismo. Como preámbulo para sus obras artísticas escribió El Manifiesto Transhumanista, que comienza con el siguiente poema:

> Soy una transhumana.
> En un intento por integrar creatividad y razón
> con el propósito de mi consciencia y longevidad
> -promovida por la persistencia
> consciente de las posibilidades, informada por los riesgos,
> alerta al nuevo descubrimiento, dando la bienvenida al reto,
> siempre cambiante
>
> me convierto. (1993, sec. Transhuman Statement (Manifesto) 1983)

Se aprecia la referencia al **conocimiento** (creatividad y razón), a la **consciencia** y a la **potencialidad** (consciente de las posibilidades), la redefinición de **bienestar** por **longevidad** (que conlleva la destrucción del constructo) y la mención a la **revolución** (nuevo descubrimiento). A quien no encontramos es al **humano** en el centro de todas esas características, sino al **transhumano**, lo que también nos exige eliminar **Transhumanidad** por superfluo.

La prosa comienza así: "Soy la arquitecta de mi existencia" (1993, sec. Transhuman Statement (Manifesto) 1983). Esta es una mención a **dirección.** Las siguientes líneas refieren al concepto **revolución**¸ entendido como un futuro basado en la **tecnología**.

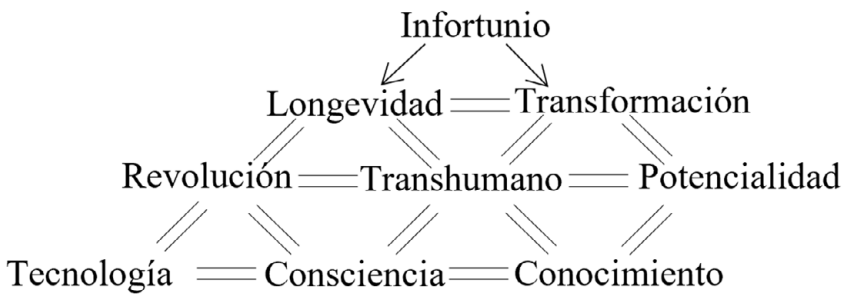
En el siguiente párrafo promueve auto-morfologización de la mente y del cuerpo. En principio, lo describe como ser "neo-cibernético", pero más adelante utiliza "autotransformación", lo que nos permite sustituir **dirección** por **transformación**. En los últimos párrafos encontramos las siguientes sentencias: "

> "Como alcanzamos nuestras intenciones es una cuestión de nuestra elección individual y selectiva (…] somos participantes activos en nuestra propia evolución, conformando la imagen de en lo que nos estamos convirtiendo". (1993, sec. Transhuman Statement (Manifesto) 1983)

Sin duda aquí a refiere a **transformación**, pero también regresa a la idea de **revolución**.

Estamos pues ante un camino drástico hacia la mentalidad. El texto claramente confirma la mayoría de los elementos ideológicos ya establecidos, pero cambia algunos muy importantes. La ley de composición nos permite establecer relaciones complementarias entre **tecnología** y **consciencia**, y entre **transhumanismo** y **revolución**.

FIGURA 2. Topología ideológica del Manifiesto Transhumanista, Nancy Clark (1983)



Fuente: elaboración propia

4.3 F.M. -2030. ¿ERES UN TRANSHUMANO? MONITORIZANDO Y ESTIMULANDO TU TASA DE CRECIMIENTO PERSONAL EN MUNDO RÁPIDAMENTE CAMBIANTE. 1989

Estamos ante un libro muy particular, concebido como una serie de pruebas que permiten al lector juzgar el nivel de transhumanización en el que se encuentra, según su estilo de vida y forma de pensar. Para analizarlo es necesario recorrer esas bases de principio a fin.

Nada más comenzar, el autor referencia la necesidad de medir nuestra adaptación a un mundo de cambios acelerados y constantes:

> "Tal como explico en el capítulo final- estamos en el principio de la era de los transhumanos (un estadio más allá de lo humano). Los avances persistentes en muchas áreas de la vida están forjando transformaciones fundamentales en la condición humana". (F.M.-2030, 1989, p. 6)

Estos "avances" son nuestro ya conocido concepto de **revolución** en relación con **transhumano**. Ahora bien, mientras antes hablábamos de **transformación**, aquí hablamos de **adaptación**. Según el pensamiento de F.M.-2030, no somos la voluntad de esos cambios, sino un ser pasivo, que ha de adaptarse a su nueva realidad.

Como buen profesor de sociología de la New School de Nueva York, F.M.-2030 defiende la tesis del comienzo de la era postindustrial, en la que el eje central dejaba de ser el sector secundario de la industria para ser el sector terciario de los servicios. La **Revolución** sería parte de ese proceso de cambio. En su filosofía utiliza **telesfera** para designar esta nueva realidad: "Llamo al mundo postindustrial la era telesférica precisamente porque las telecomunicaciones jugarán más que nunca un papel central." (1989, p. 15). Así profetiza, con bastante acierto, que casi todas las actividades humanas se realizarán por medios telemáticos. Añade pues concepto de **telesfera** a la **adaptación**.

Los fundamentos de las pruebas continúan revalorizando los conceptos de **conocimiento** y **adaptación**, hasta el punto de redefinir este último con el vocablo **fluidez**, que a su modo de ver aporta un mejor matiz. El ser fluido hacia la telesfera solo es posible gracias a medios telemáticos y de transporte, de manera que el texto viaja hasta el concepto **tecnología**.

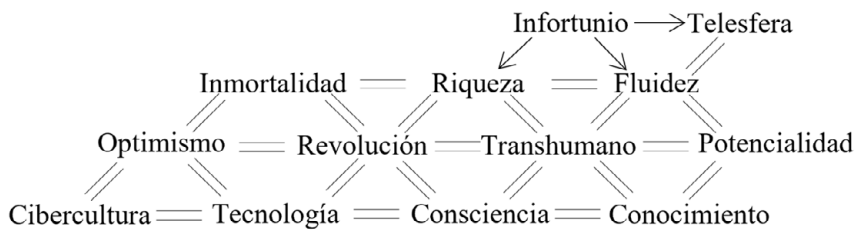
> "Los medios electrónicos nos están ayudando a reconfigurar nuestra forma de comunicación. Nos están ayudando a reducir y racionalizar. Estamos aprendiendo a decir más en menos tiempo y con menos palabras. Desechamos automáticamente formalidades superfluas de épocas más lentas". (1989, p. 38).

Continúa señalando que esta **tecnología** acaba generando una cultura electrónica, una forma de vivir a través de los dispositivos. Esto lo definimos con el concepto **cibercultura**. Se trata de una forma de vida que tiende hacia la abundancia económica, base para una vida satisfactoria. Así, modificamos el concepto de **longevidad** por el de **riqueza**. Desde este punto, vuelve a valorizar el **conocimiento** y la capacidad telecomunicativa del lector, esto es, la **fluidez** y la **telesfera**.

Las pruebas finales reflexionan sobre el futuro de forma afirmativa. Un reclamo para vivir con miras al porvenir: "No puedes vivir en el presente. Tan solo puedes vivir en el futuro. Toda vida es movimiento hacia el futuro" (1989, p. 122). A ese futuro, la **revolución** que viene, podemos añadirle el concepto de **optimismo**[207]**.** Más adelante, desde esa perspectiva se entiende la posibilidad de la **inmortalidad**.

Es hora de aplicar la ley de composición. En la parte izquierda del esquema, debemos relacionar **optimismo** complementariamente con **tecnología**, **cibercultura** e **inmortalidad**. Nuevamente en la parte derecha, **infortunio** debería tener una relación antagónica con **telesfera**, lo que justifica la relación de **optimismo** con **revolución** en la izquierda. Este último tendría una relación complementaria con **inmortalidad** también. La topología completa puede apreciarse ya en la siguiente imagen:

FIGURA 4. Topología ideológica del libro ¿Eres un Transhumano?, F.M.-2030 (1989)



Fuente: elaboración propia

4.4 Max More. Transhumanismo: hacia una filosofía futurista. 1990

Estamos ahora ante el texto principal del transhumanismo dentro de los artículos de *Extropia, vacuna para un impactante futuro.* En la mayoría de ellos, More se concentró en desarrollar el pensamiento extropiano, su propia rama del transhumanismo. Aquí consideró necesario reformular el núcleo principal de la corriente para permitir que, tanto su

[207] Es relevante señalar aquí que Huxley también rebosaba optimismo por los cambios revolucionarios que profetizaba. Ahí podemos ver la continuidad ideológica de estos textos. A pesar de que optimismo no era un concepto en Huxley, sin duda el texto lo transmitía, y ahora ha brotado como concepto.

pensamiento como el de F.M.-2030 y el de muchos de los lectores y escritores de la revista, pudieran adherirse. Así, estamos ante otra fuente que camina hacia la ideología, que redefine los conceptos para poder albergar múltiples corrientes y convertir al transhumanismo en un movimiento tan polifacético.

Como siempre, el punto de partida es una definición de **revolución**, pero esta vez contiene una nueva interpretación de la **riqueza**, que en principio podríamos interpretar como **ilimitación**:

> "La Humanidad está en las primeras etapas de un periodo de expansión explosiva en conocimiento, libertad, inteligencia, longevidad, y control sobre la experiencia". (1990, p. 6)

Es entonces cuando expone que el mayor enemigo de la transhumanidad es la religión, aquello que está en contra del avance humano. Para fundamentar aún más esta oposición, More plantea que transhumanismo es un pensamiento liberador, mientras que la religión es dominadora: "Brevemente, reliberium deriva de la raíz "liberar de nuevo" en contraste con religión que deriva de la raíz "dominar de nuevo"." (1990, p. 6). Continúa explicando que el pensamiento humanista ya era en si liberador, sin embargo, este no anticipaba los grandes cambios futuros, es decir no mencionaba el concepto **revolución**. En consecuencia, no está hablando de **ilimitación** sino de **liberación**, el cual tendría una relación antagónica con el concepto **religión**.

Habiendo resumido su estado de la cuestión, considera relevante refutar pues el pensamiento religioso. Tal argumentación, desarrollada en los párrafos centrales del artículo, se alejan de nuestro objeto de estudio. Sin embargo, en ellos se vuelve a nombrar al ser humano, entendido como un individuo que necesita del pensamiento religioso:

> "Los humanos necesitan creencias metafísicas y existenciales para su salud psicológica y su fuerza, capaces de dotar a sus vidas con sentido de significado. La religión hace un trabajo muy efectivo, especialmente considerando la falsedad de sus principios". (1990, p. 8)

Así, el concepto humano regresa a la topología en un espacio periférico y antagónico. Esa necesidad religiosa es, a de ojos More, la búsqueda del sentido de la vida y de la existencia. De esta manera, no solo añade

el concepto **sentido**, sino que además considera que solo la metafísica transhumanista puede confrontar la religiosa. Los párrafos finales defienden al transhumanismo como esa correcta búsqueda de **sentido**, junto con la defensa de la **inmortalidad** y esa posición secundaria de lo humano. Como bien acaba afirmando: "La humanidad es un estado temporal en el camino de la evolución, no somos el cenit del desarrollo natural."(1990, p. 11). La ley de composición nos permitiría establecer una relación adicional, que curiosamente uniría el concepto infortunio con religión de forma complementaria.

FIGURA 5. Topología ideológica del artículo Transhumanismo: hacia una Filosofía Futurista, Max More (1990)



Fuente: elaboración propia

4.5 Humano-Transhumano-Posthumano. 1992

Este último texto ideológico propone la clarificación de los conceptos Humano, transhumano y posthumano. Nuevamente la cita inicial refiere a esa idea general de **revolución**:

> "Hasta ahora la ciencia no había alterado nuestra naturaleza física, aunque debido a los efectos culturales si han evolucionado comportamientos enraizados. Pero ahora estamos ante el umbral en el que hacer cambios profundos en la naturaleza humana". (More, 1992, p. 43)

Tras exponer en las líneas siguientes una concepción más profunda de esta **revolución**, More declara la dificultad de la tarea que acomete en este artículo. Poniéndose manos a la obra, expone que el ser humano es único en la medida en la que puede mejorar, sin embargo, esto lo define

más como humano que como transhumano. Este último acontece cuando la mejora rebasa lo natural:

> "Las personas pueden permanecer humanas incluso con aumentos considerables. Nos movemos hacia una fase transhumana cuando nuestras habilidades fundamentales son mejoradas y cuando restricciones fundamentales, como la muerte y los cerebros no suplementados, son superados". (More, 1992, pp. 42-43).

En consecuencia, nos es necesario añadir el concepto **mejora** en relación con **humano** y con **inmortalidad**. Desde este punto, pasando por la superación de lo natural -sufriendo esa **revolución-** alcanzaríamos directamente al **transhumano**. Finalmente sobre el posthumano, More aclara:

> "Posthumano" no es para nada un término de especie; es una clase amplia que incluye muchos tipos de especies posthumanas como individuos pueda haber (aunque algunos individuos quizás sean el único ejemplo de una especie particular posthumana". (1992, p. 43)

El posthumano es pues, una amplia posibilidad, pues posibilidades puede haber tantas como individuos sean. Podemos perfectamente ahora incluir su concepto en relación complementaria con potencialidad y fluidez. Debido a la coherencia ideológica entre este artículo y el anterior, lo cual debería de ser lo propio al tratarse del mismo autor, la ley de composición es innecesaria, y en la propia topología se encuentran todas sus relaciones conceptuales que, por cierto, son el mapa final de la ideología transhumanista moderna.

FIGURA 6. Topología ideológica del artículo Humano-Transhumano-Posthumano, Max More (1992)



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIONES

Claramente de estos análisis se pueden extraer conclusiones más profundas de las que voy a abordar aquí. Tales no serán plasmadas por motivo de espacio y por no formar parte del enfoque de esta investigación. Un ejemplo sería reflexionar sobre por qué todos los textos transhumanistas comienzan profetizando una revolución tecnológica futura que nunca ha acontecido en el presente, a pesar de que cada texto tiene el suyo propio.

Considero que ha quedado justificada la selección de textos que conforman el transhumanismo moderno. Sin embargo, es posible que la lista no esté completa. Se podría plantear que los artículos que definen la rama *Extropía* deberían forman parte de ella, también otros libros de F.M.-2030. Será parte de mi labor en el futuro regresar a este trabajo y revisar si surge alguna fuente adicional que modifique la evolución ideológica de este movimiento.

También debo destacar que este trabajo aborda sus orígenes y no su situación actual, que puede haber tomado derivas discursivas diferentes. No examina cómo es, sino cómo era y de dónde procede. Esto abre la puerta a preguntarnos cuánto han influido los textos trabajados aquí en sus argumentos contemporáneos.

Queda claro que investigar el valor de lo humano en el transhumanismo es una labor aún en desarrollo. Será el objetivo final de mi trabajo doctoral, seleccionar los textos actuales del transhumanismo y someterlos al mismo proceso de análisis.

Finalmente, quien rechace de forma rotunda la narración histórica de los defensores transhumanistas, consideraría probablemente que estos textos serían la etapa inicial, y no moderna, de esta ideología. Dado que en este trabajo no me centro en refutar esas tesis, no he realizado tal distinción, pero sería posible considerarla.

6. CONCLUSIONES

Como hemos podido ver con Huxley en la *génesis* del transhumanismo moderno, esta ideología comenzó colocando al ser humano en el centro

de la mejora, haciéndolo el concepto más transitado, sin el cual la topología no tendría sentido alguno. El ser humano está a la cabeza de la evolución universal, un proceso cuyo objetivo no es la eficiencia sino el bienestar. En suma, el comienzo del transhumanismo fue una búsqueda de la felicidad.

Sin embargo, el manifiesto de Clark produjo la primera fractura en el desarrollo ideológico. Inmediatamente sustituyó la identidad humana por la transhumana, llegando a valorar más la longevidad existencial que el bienestar en la propia vida. De proclamar el control del universo, pasamos a controlar nuestra propia transformación, un proceso para el cual la tecnología es lo necesario. Todos estos cambios son muestras de inestabilidad en el discurso transhumanista, pero todavía tendría coherencia al mantener la mayoría de las estructuras.

Con F.M.-2030 se produce la siguiente fractura ideológica. Aquí, el transhumano no es el humano transformado con tecnología, sino quien se adapta a ella y a sus designios. El bienestar es sustituido por la abundancia material, que hemos definido como riqueza, y la longevidad avanza hacia su siguiente estadio: la búsqueda de la inmortalidad. Algunos de estos cambios modifican ligeramente el sentido de los conceptos, de manera que presenta cierta inestabilidad, aunque la coherencia aún se mantiene.

En los textos finales de More encontramos como esa riqueza es ya algo insuficiente, ahora es necesario que todo nos sea ilimitado, que nuestra existencia y nuestro campo de acción carezca de fronteras. Así es como acaba definiendo la idea de libertad, entendida no como un derecho natural, sino como el poder hacer sin límites. En contra de ella estaría el dominio de la religión, entendida como una necesidad de la esencia humana. Justo aquí regresa este concepto, en una condición antagónica, periférica y peyorativa. Desde este punto, es absolutamente lógico que el transhumanismo proponga su superación.

En su último texto, donde concibe la necesidad de definir las relaciones entre el humano, el transhumano y el posthumano, reconoce que la mejora es el único medio que puede salvar al individuo actual de la dominación religiosa. Sin embargo, este proceso debe llevar primero al ser

transitorio y finalmente al posthumano. Esto implica que la auténtica libertad exige de un cambio ontológico. Dado que posthumanos puede haber de tantos tipos como individuos, tan solo aquél que es único disfruta de la plena libertad.

La evolución de la ideología transhumanista moderna tiende, en algunos aspectos, a la mentalidad. La coherencia ideológica justifica la determinación de algunos conceptos desde sus albores, como la revolución, el conocimiento o la potencialidad. Sin embargo, mayormente la corriente resiste en el espacio ideológico: cada texto reformula y añade nuevos conceptos.

En definitiva, el transhumanismo es una ideología de cuyo trasfondo filosófico ha querido redefinir nuestra historia, haciendo de la mejora su condición esencial de lo humano. Con esta perspectiva ha planteado un impulso que nos lleva a abandonar nuestra propia ontología para alcanzar la sociedad ideal. Esta necesidad está justificada en todo momento por un proceso revolucionario de avance tecnológico, una profecía que lleva protagonizando las primeras líneas de sus discursos durante más de cincuenta años. Es, claramente, un caso de determinismo tecnológico. Es curioso que, en esta primera etapa busque la liberación humana de la creencia religiosa, cuando precisamente está declarando una nueva dominación de la creencia tecnológica, un mito del progreso que conlleva la deshumanización de sus individuos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Deseo expresar mi agradecimiento En primer lugar, a mi tutor del doctorado, el profesor de filosofía Manuel Bermúdez Vázquez de la Universidad de Córdoba, fue su guía quien me llevó a descubrir estas metodologías. En segundo lugar, agradezco al Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Extremadura, Mario Pedro Díaz Barrado, cuyas publicaciones y atención personal me ha facilitado el acceso completo a esta herramienta de análisis.

8. REFERENCIAS

Asla, M. (2018). El Transhumanismo (TH) como Ideología. Ambigüedades y dificultades de la fe en el progreso. *SCIO. Revista de Filosofía*, *15*, 63-96.

Barrado, M. P. D. (1998). *Memoria de la palabra. Topología del discurso contemporáneo*. Universidad de Extremadura.

Bostrom, N., & Rectenwald, M. (2012). A History of Transhumanist Thought. En *Academic Writing Across the Disciplines*. Pearson.

Diéguez, A. (2020). The ideological function of transhumanism and some its assumptions. *Isegoria*, *63*, 367-386. Scopus. https://doi.org/10.3989/ISEGORIA.2020.063.05

F.M.-2030. (1989). *Are you a Transhuman? Monitoring and Stimulating Your Personal Rate of Growth in a Rapidly Changing World*. Warner Books.

González-Melado, F. (2010). Transhumanismo (humanity+) La ideología que nos viene. *Pax et Emerita*, *6*, 205-228.

Heywood, A. (2007). *Political Ideologies: An Introduction* (4th edition). Palgrave Macmillan.

History of Transhumanism. (2019). En *The Transhumanism Handbook* (pp. 49-60). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16920-6

Julian Huxley. (1957). Transhumanismus. En *New Bottles For New Wine* (pp. 13-18). http://archive.org/details/NewBottlesForNewWine

More, M. (1990, junio). Transhumanism: Towards a futuristic Philosophy. *Extropy 6. Journal of Transhumanist Thought*, *1*(1), 6-13.

More, M. (1992, enero). Human-Transhuman-Posthuman. *Extropy 8. Journal of Transhumanist Thought*, *3*(2), 42-44.

More, M. (2013). The Philosophy of Transhumanism. En *The Transhumanist Reader: Classical and Contemp. Essays on the Sci., Technol., and Philos. Of the Hum. Future* (pp. 3-17). John Wiley and Sons; Scopus. https://doi.org/10.1002/9781118555927.ch1

Ranisch, R., & Sorgner, S. L. (2014). *Post- and Transhumanism: An Introduction* (Vol. 1). Peter Lang.

Rodríguez de las Heras Pérez, A. (1981). Las regulaciones del conflicto. *Norba: Revista de arte, geografía e historia*, *2*, 273-280.

Sánchez Cotta, A. (2021). Afrontando la definición contemporánea del pensamiento transhumanista. *Revista Filosófica El Búho*, *21*, 249-264.

Sirius, R. U., & Cornell, J. (2015). *Transcendence: The disinformation encyclopedia of transhumanism and the singularity*. Disinformation Books, an imprint of Red Wheel/Weiser, LLC.

The Transhumanist Manifesto. (1993). *Natasha Vita-More PhD*. https://natashavita-more.com/transhumanist-manifesto/

Transhumanist FAQ. (s. f.). *Humanity+*. Recuperado 3 de septiembre de 2021, de https://humanityplus.org/transhumanism/transhumanist-faq/

UNIVERSALIDAD, CRÍTICA Y ÉTICA: EL ENCAJE DE LA FILOSOFÍA EN UN CURRÍCULUM COMPETENCIAL

VICTOR BERMUDEZ TORRES
Profesor de Filosofía en Educación Secundaria y Asesor Técnico Docente en el Ministerio de Educación y Formación Profesional

1. INTRODUCCIÓN

Al hilo de la nueva reforma legislativa dispuesta por el gobierno español en el ámbito de la educación no universitaria, vuelven a estar en discusión (si es que alguna vez han dejado de estarlo) los principios y los currículos educativos, un asunto complejo que supone volver a plantear, una vez más, y entre otras cosas, el lugar de la formación filosófica en los planes de estudio.

Con respecto a todo esto, propondremos y discutiremos, a título de hipótesis, tres claras funciones o roles que, a nuestro juicio, pueden justificar el lugar y el papel fundamental de la filosofía en el marco de una educación de tipo competencial como la que establece la nueva legislación educativa[208]. Tres funciones que, además, están directamente relacionadas con tres de las "lecciones" que nos ha enseñado la cercana y traumática experiencia de la pandemia de coronavirus: la confirmación (por si a alguien le quedaban dudas) del carácter global de los acontecimientos, el aumento del acceso universal a la información pero también de la capacidad para falsearla, y el déficit de criterios éticos y políticos sustantivos con los que hacer frente a problemas de la dimensión planetaria del que nos afecta ahora y de otros muy probablemente por venir.

[208] Con respecto al enfoque competencial en educación, asunto que exigiría un apéndice o estudio más amplio, vamos a suponer en el lector una cierta información básica de lo que, en el espacio educativo europeo, representan las competencias clave para el aprendizaje permanente.

2. OBJETIVOS

El objetivo es mostrar cómo la formación filosófica en educación secundaria no solo contribuye al desarrollo del alumnado en determinadas competencias clave, sino que resulta insustituible para el desenvolvimiento, en general, de una educación concebida desde un enfoque competencial. Nuestra hipótesis es que, supuestas las condiciones óptimas para su impartición[209], la educación filosófica cumple tres funciones específicas y competencialmente relevantes que resultan muy difíciles, si no imposibles, de realizar desde ningún otro ámbito disciplinar. Estas tres funciones son: (1) el desarrollo de la "competencia global"; (2) el ejercicio pleno del pensamiento crítico; y (3) una formación en valores de carácter no dogmático. Debatiremos, igualmente, y de manera breve, en torno a las objeciones que estas tres hipotéticas funciones y su atribución específica a la filosofía suelen suscitar.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un trabajo de naturaleza filosófica y especulativa, en el que se tratan aspectos relativos a la *metafilosofía* y la filosofía de la educación, al hilo, en ocasiones, de la consideración de ciertos aspectos de la actualidad política o social, por lo que la metodología se ciñe al uso y análisis crítico de los argumentos.

4. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

4.1 FILOSOFÍA Y GLOBALIZACIÓN

4.1.1. Tesis

La primera de las funciones o papeles que tiene la filosofía en una educación de tipo competencial se relaciona con la dimensión *global* de los acontecimientos, no ya históricos, en un sentido grandilocuente de la palabra, sino incluso cotidianos, que configuran hoy, a todos los

[209] Sobre esto, cf. Bermúdez, V. (2019) Simulación e ironía. Notas para una didáctica no dogmática de la filosofía. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica, Vol. 39* (Nº 114), pp. 43-57.

niveles, nuestra existencia (Bauman, 2017). La globalización o mundialización irreversible de los acontecimientos y de la experiencia cultural a todos los niveles (ecológico económico, social, político o ideológico) que nos ha recordado la reciente pandemia, exige saber orientarse teóricamente y manejarse prácticamente (en un sentido ético-político) en un entorno cultural global.

Se trataría así de hace hincapié en la necesidad de desarrollar en los alumnos una "competencia global", entendida, básicamente, como la capacidad para analizar asuntos, relacionarse con los demás y adoptar compromisos cívicos y morales desde una perspectiva cosmopolita. Ahora bien, ¿cómo podríamos hacer que nuestros alumnos desarrollen, de verdad, esta competencia, sin que todo quede en retórica biensonante y preparación de pruebas puntuables? ¿Cómo tratar educativamente el tema de la "globalización"?

La respuesta a esta pregunta es compleja, pero creemos que, para el desarrollo de una perspectiva global, en un sentido profundo, tanto cognitivo como cultural, no basta con conocer idiomas, la historia de otras culturas, contar con habilidades digitales, o dominar el lenguaje más o menos universal de la ciencia. La comprensión global o integral de los problemas, tanto teóricos como, subsidiariamente, prácticos (es decir, éticos y políticos), a un nivel universal y fundamental, remite a ese saber tópicamente "especializado" en el análisis de lo universal y fundamental que es la filosofía (Negrete, 2015; 39).

Entrar a explicar y debatir ahora sobre el carácter universal y radical de las cuestiones y propuestas de la filosofía nos llevaría demasiado tiempo y espacio. Tendríamos que empezar por penetrar en complejas cuestiones *metafilosóficas* y, desde luego, asumir la crítica moderna y contemporánea a las pretensiones universalizadoras y sistemáticas de la filosofía. Pero, pese a todas esas dificultades, no cuesta trabajo reconocer que uno de los rasgos específicos, si no el más específico de todos, de la filosofía, es esa tentativa de escudriñar aquellos elementos, más o menos ocultos, que, más allá de cualquier determinante previo, podrían explicar o esclarecer la complejidad y diversidad de los fenómenos (Martínez Marzoa, 1974, p. 187 y ss.).

Esta búsqueda de explicación de lo múltiple y complejo por lo más unitario y simple – esto es: por lo más universal y esencial –, lo comparte la filosofía con la ciencia, e incluso con la religión (o, cabría decir, que con toda explicación posible: pues no hay un orden de la explicación que no consista en esto: en explicar lo mucho por lo poco, lo compuesto por lo simple, o lo condicionado por lo incondicional), si bien debemos afirmar que la aspiración a una comprensión universal de la realidad es más propia de la filosofía que de la ciencia (en tanto la primera no se limita al ámbito de lo factual) y más rigurosa, racionalmente, que la de la religión.

Si la filosofía ha de tener, pues, una primera función en un currículo competencial es justo esta: la de contribuir al desarrollo de una competencia de análisis y reflexión *global* (es decir, universal y fundamental) acerca de los acontecimientos mundiales que informan nuestra existencia, así como de nuestra propia experiencia de los mismos; una experiencia que, justo por eso, debería estar "curtida" desde muy pronto en el hábito de comprender, categorizar y valorar integralmente (y no bajo prejuicios de ninguna clase) todo lo que pasa y es, fuera y dentro de nosotros mismos.

Tradicionalmente, la disciplina filosófica dirigida al estudio del ser o realidad (esto es: de lo máximamente universal y fundante), en sus diversos grados, articulaciones o categorías, ha sido la ontología. Además, dado que lo real nos es dado a través de complejas mediaciones cognoscitivas y simbólicas, la ontología es, a su vez, indesligable de la gnoseología y la epistemología. La "competencia global" no solo habría de desarrollar, pues, la capacidad para analizar o debatir sobre diversas concepciones del mundo y lo que las conecta o articula universal y esencialmente (todo ello como paso previo en la consideración del marco global necesario para la comprensión y la acción empática y cosmopolita con respeto a lo diverso y *otro*), sino también la pericia del alumnado para comprender la trabazón entre las diversas ciencias y lenguajes desde las que se generan aquella concepciones y relaciones; y esto no ya solo con espíritu interdisciplinar, sino en ese sentido mucho más profundo que es el de aunar o relacionar los presupuestos, ideas y

procedimientos de dichos saberes en la perspectiva de un saber y un lenguaje igualmente universal.

4.1.2. Dificultades y objeciones

Esta consideración de la ontología y la gnoseología como herramientas fundamentales para la adquisición de la "competencia global" resulta, sin embargo, extraña a oídos de la mayoría, e incluso de no pocos filósofos y profesores de filosofía, que la consideran superflua, inútil y hasta en cierto sentido "esotérica". *Superflua* porque se cree superada por la ontología ingenua de la ciencia, *inútil* por lo mismo y por la aparente falta de criterios para resolver las controversias filosóficas en torno al asunto, y, en cierto modo, *esotérica* por todo lo anterior y por la creencia prejuiciosa de estar lo ontológico y lo metafísico ligado a un tipo de especulación subjetiva e ininteligible, o incluso con cierto tinte religioso.[210]

Sobre esto hay mucho que, precisamente, filosofar[211]. Negar que la filosofía sea un lenguaje de primer orden sobre la realidad en su dimensión más radicalmente global es, como mínimo, una cuestión a debatir; algo que habría que hacer comprender, más allá del marco académico, a los propios expertos, a los gobernantes y a la opinión pública, en gran medida convencidos de que la filosofía, en el ámbito educativo al menos, y especialmente en el de la educación secundaria, es hoy reducible a divulgación científica, educación en valores y cierta "filosofía

[210] Cf. el clásico exponente de la filosofía más reacia a sí misma es el positivismo lógico del s.XX. Cf. vg. Ayer, A.J. (1965) *El positivismo lógico*. Fondo de Cultura Económica.

[211] Si la ontología no tiene sentido o valor, bien porque se suponga la "muerte de la metafísica" y los grandes discursos (discurso este, grande y metafísico donde los haya), o bien porque el discurso ontológico se pretenda hoy competencia de las ciencias particulares, lo más justo es acabar con la filosofía misma. Ahora bien, esto parece imposible. Nadie y nada escapa del campo de la reflexión ontológica, que es imprescindible hasta para negar su propia pertinencia. Tampoco la ciencia, que, aunque no hace propiamente ontología, sí que supone, constantemente, una determinada ontología. Sobre la "muerte de la metafísica" y los grandes discursos o *relatos*, una referencia clásica es la Lyotard, J-F. (1984) *La condición postmoderna.* Cátedra. Acerca de los supuestos ontológicos de la ciencia y la controversia sobre el realismo científico cf. vg. Ajdukiewicz, K. (2002) *Introducción a la filosofía. Epistemología y Metafísica*. Cátedra; p. 115 ss., y Bunge, M. (2007), *A la caza de la realidad*. Gedisa.

práctica" relacionada con la formación para el liderazgo, la retórica o la inteligencia emocional.

4.2 FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

4.2.1 Tesis

La segunda de las funciones o papeles que suele reconocérsele a la filosofía en una educación de tipo competencial se relaciona con el "pensamiento crítico", una competencia en la que convendría educar al alumnado desde muy temprano, pues del desarrollo de esta dependen la capacidad analítica y la autonomía de criterio imprescindibles para afrontar y gestionar de manera coherente y eficaz el cúmulo de información, ideas y creencias que conforma nuestro entorno cultural[212].

Ahora bien, ¿en qué consiste el "pensamiento crítico"? En primer lugar, el pensamiento crítico no es reducible a una destreza transversal que se pueda ejercer igual en cualquier campo del conocimiento o ámbito educativo. Es, Por ejemplo, obvio que en el campo de la ciencia se imponen determinados principios ontológicos y metodológicos (una cierta concepción de lo que es real y de lo que significa conocer esa realidad), además de axiomas, postulados y un sinfín de elementos determinantes de lo que es un *paradigma científico* (Kuhn, 1971) que, por ser condiciones mismas de la investigación, no admiten una crítica sustancial. Solo en el seno de la reflexión filosófica cabe un pensamiento crítico exhaustivo, capaz de comprender todo otro saber, empezando por el de la filosofía, bajo un rigoroso análisis racional. Más exactamente, diríamos que el pensamiento crítico supone una criba radical de las ideas desde un enfoque que es, a la vez, ontológico, epistemológico y axiológico.

La relación del pensamiento crítico con la ontología obedece a la necesidad de categorizar u organizar de modo consciente y consistente la información que recibimos. Para evaluar críticamente toda esta

[212] Cf. Bermudez, V. (20 de marzo de 2019) ¿Qué es pensamiento crítico? El Periódico Extremadura.https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2019/03/20/pensamiento-critico-44047537.html

información es preciso, antes, comprenderla y contextualizarla adecuadamente. De hecho, gran parte de las estrategias de desinformación se sirven de la confusión que genera difundir representaciones indebidamente mezcladas y desorganizadas (mezclar la ficción o la realidad inmediata, las partes con el todo, lo que *parece* con lo que *es*, lo necesario con lo contingente, lo que *es* con lo que *debe ser*, lo sustantivo con lo accesorio, etc.). Otras veces, el problema proviene no tanto de la confusión categorial y de la argumentación falaz que suele acompañarla, sino de la falta de explicitud de la estructura ontológica que supone la información que recibimos. Por ejemplo, la información científica presupone habitualmente ciertas distinciones categoriales (entre hechos e ideas y valores, entre perceptos y datos, entre lo matemático y lo físico, etc.) que no se hacen presentes en el mismo marco de investigación en el que se aplican. Por dar otro ejemplo: en la información publicitaria, o en el mismo conocimiento común, se suponen determinadas concepciones de lo que es la naturaleza o la vida humana que, igualmente, no se sacan a la luz ni se discuten, algo de lo cual depende, probablemente, su eficacia comunicativa y la de sus fines pragmáticos. Clarificar y someter a un análisis ontológico todos estos supuestos es, justamente, la tarea primordial del pensamiento crítico, que ha de atender a preguntas, como las que siguen, de carácter netamente filosófico. ¿Cómo organizar en general todo aquello que se nos aparece o representa diariamente en multitud de escenarios, empezando por el omnipresente y continuo escenario de representación mediático? ¿En qué lugar cabría clasificar a las propias representaciones, Por ejemplo, las digitales o virtuales, cada vez más confundidas con lo que se suele entender por real? ¿Dónde situamos *la propia perspectiva*, esto es, al propio sujeto organizador en ese mapa ontológico de lo real? Ninguna de estas cuestiones es trivial, pues en la respuesta que demos a ellas se sustenta el resto de los discursos que conforman las ideas, intenciones, emociones e incluso las propias percepciones sociales y personales[213]. Diríamos, en fin, que todo sujeto crítico y, por ello, autónomo y consciente de sus propias determinaciones, ha de ser capaz de analizar y ponderar el sustrato

[213] Cf. Foucault, M. (1974) *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.

ontológico desde el que piensa y actúa, lo que, insistimos, convierte al pensamiento crítico en una actividad fundamentalmente filosófica.

La relación del pensamiento crítico con la epistemología es igualmente clara: en la medida en que este tiene como función principal la verificación de la información, no puede dejar de atender a la verificación misma y previa de los modos vigentes de verificabilidad, esto es: a los métodos estipulados de generación de conocimiento. La epistemología es justamente la especialidad filosófica ocupada en el análisis crítico de tales métodos, especialmente del método científico. De este modo, un pensamiento crítico que quiera ir más allá de la denuncia de *fake news* o del análisis de la argumentación falaz, ha de partir de un conocimiento exhaustivo de determinadas cuestiones metalógicas y epistemológicas y, por lo mismo, filosóficas.

Por último, la relación del pensamiento crítico con la axiología deviene del carácter trascendente o trascendental de aquel, esto es, de la naturaleza de los juicios de valor en que se expresa. La crítica expresa o supone *lo que deben ser* las cosas, no lo que son *de facto,* de ahí que remita no al ámbito empírico o descriptivo de los hechos, sino al ámbito prescriptivo o trascendente de los valores, esto es, al ámbito de la axiología. El conocimiento del estatuto de lo valioso en sí, y el análisis de los valores o del lenguaje normativo, esto es, de todo lo que constituye el objeto de la ética filosófica, han de formar parte, por ello, del bagaje cognitivo necesario para ejercitar de forma plenamente consciente el pensamiento crítico.

El desarrollo del pensamiento crítico supone, pues, una formación, fundamentalmente filosófica, larga y específica. Tal como cualquier otra competencia compleja. La diferencia está en que la competencia en pensamiento crítico es fundamental para entender la educación no ya como simple correa de transmisión de conocimientos, algo que en el contexto de la actual sociedad de la información carece cada vez más de sentido, sino como desarrollo de la capacidad para estructurar, analizar críticamente y valorar toda esa información de acuerdo a criterios propios y a una concepción coherente de la realidad, de manera que, así informados, podemos interactuar con el entorno de manera activa, libre y responsable.

Creemos que el pensamiento crítico habría de constituir así una de las competencias clave en torno a las que diseñar las estrategias educativas[214] a todos los niveles educativos, comenzando por la educación primaria, pues es justo en la infancia cuando más problemático resulta prever las consecuencias a todos los niveles de una exposición acrítica al torrente de información (y de las creencias y valores asociados a ella) al que estamos constantemente sujetos[215].

4.2.2 Dificultades y objeciones

La habitual objeción a esta propuesta de incardinación de la competencia de pensamiento crítico en la filosofía es, como insinuábamos, la creencia de que el pensamiento crítico está igualmente presente en todas las áreas y materias. Pero esto, como hemos visto más arriba, resulta discutible. Que en otras materias escolares se haga uso del pensamiento crítico no quiere decir que *este* sea el objeto propio las mismas (igual que el uso del lenguaje o de los números por parte de la mayoría de las materias no quiere decir que estas tengan a la lengua o a la aritmética como objeto). En este sentido, la tematización del pensamiento crítico como un procedimiento específico ligado, como hemos visto más arriba, a la ontología, la epistemología y la axiología, no puede ser objeto más que de la filosofía, que es el saber que atiende a aquel de manera exhaustiva y propiamente crítica o problematizada, tratando de sus fundamentos, sus condiciones de posibilidad, sus propiedades y los límites de su uso. Como hemos dicho en otro lugar (Bermúdez, 2019b), solo la filosofía admite y manifiesta de forma modélica una aplicación plena del pensamiento crítico, pues solo ella se precia de actuar (en el más preclaro sentido de lo que significa actuar) sin supuestos ontológicos, epistemológicos o axiológicos que no sean, a la vez, puestos filosófica y constantemente en cuestión.

---

[214] De hecho, habría que plantear una competencia clave (y no transversal) de pensamiento crítico, que es donde, a nuestro juicio, más y mejor cabría incluir a la filosofía, sin perjuicio de su relación con la "competencia global" incorporada en los informes PISA, o con la competencia ciudadana.

[215] Por ejemplo, a través de la metodología de la llamada filosofía para niños, una disciplina didáctica desarrollada originalmente por Matthew Lipman en los EE.UU., y ya plenamente consolidada. Cf. Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S. (1998) *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

4.3 FILOSOFÍA Y VALORES

4.3.1 Tesis

Analicemos el tercero de los roles o funciones que, a nuestro juicio, corresponden a la filosofía en el nuevo marco de la educación competencial: el de la educación ética como marco de toda posible formación en valores.

Problemas de dimensión global como el de la reciente pandemia exigen de la ciudadanía (no digamos de sus gobernantes) un esfuerzo extraordinario de responsabilidad moral y política. Ahora bien, un esfuerzo tal (y a ese nivel global) no puede llevarse a cabo sin un grado suficiente de implicación y convicción en la ciudadanía, algo que, sin duda, dependerá fundamentalmente de su capacidad para analizar y generar argumentos y juicios de carácter ético.

La ética tendría que ser, así, el elemento fundamental de la llamada "competencia ciudadana", esto es, de la educación en valores que precisa toda sociedad y estado político, más aún de aquellos que, como es el caso de los regímenes democráticos, dependen del ejercicio político de la propia ciudadanía[216].

Que la ética forme parte esencial de la competencia ciudadana significa, ante todo, que la educación en valores cívicos-democráticos haya de estar filosófica o éticamente fundada y, por ello, en permanente cuestionamiento (eso significa estar "filosóficamente fundada"). Este cuestionamiento crítico, lejos de ser un problema, es la condición misma de toda práctica democrática. Dado que la democracia es el sistema político en que la soberanía (la facultad de hacer la ley) corresponde a todos, educar a todos en el tipo de competencia critico-trascendental, dialéctica, argumentativa y racional que requiere la discusión y decisión en torno a lo normativo (a lo que *debe ser* la ley) es una condición esencial para una democracia de calidad o, mejor dicho, de una democracia "real" (es decir: cercana a su ideal). En este sentido, podríamos decir que una educación para la ciudadanía democrática no consiste

[216] Cf. Council of Europe (2016) *Referencia Framework of Competences for Democratic Culture*. Estrasburgo: Council of Europe.

esencialmente sino en educar en las capacidades específicas de lo ético-filosófico, esto es, en la competencia critico-trascendental con que acceder dialéctica y racionalmente al ámbito de lo axiológico (al ámbito del debe) a través del logos, esto es: a través del diálogo, el argumento y la razón. No es ya, pues, que la filosofía sea una "escuela de democracia" (Cifuentes, 1997, p. 105) sino es que, para eso, la democracia también ha de ser una "escuela de filosofía".

Igualmente, y del mismo modo que solo cabe ejercer una ciudadanía democrática *real* (esto es: realmente libre o soberana) desde la crítica filosófica o ética de los valores, también podemos decir que solo cabe una educación competencial en valores desde una formación crítica y filosófica que permita asumir esos valores de forma autónoma (es decir: también libre y soberana, y desde el ejercicio de la propia reflexión trascendental). Otra forma de aprenderlos no solo es democráticamente inconsecuente, sino pedagógicamente imposible. La educación solo es posible y tiene pleno sentido como una búsqueda personal, crítica y, diríamos, filosófica o dialógica del conocimiento.

4.3.2 Dificultades y objeciones

El principal obstáculo con el que se encuentra la consideración de la ética como marco de la educación en valores es el de la confusión común entre ética y moral particular. A este respecto podemos encontrar dos problemas especialmente relevantes.

El primero de estos problemas es el de la reducción de la educación ética en valores a la exposición retórica (aun cuando sea con una retórica filosófica) de tales valores como naturalmente deducibles de una determinada ética particular identificada, capciosa o inconscientemente, con la ética en sí. Es el caso de los profesores que solemos llamar "concienciados". Esto es, de aquellos que, aprovechándose de su superioridad intelectual y su inevitable posición de poder en las aulas, inculcan, bajo un barniz retórico dialéctico (a través de un presunto diálogo en que las conclusiones están preestablecidas de antemano), determinados valores, empezando por aquellos valores que son propios al sistema y las leyes educativas en que se enmarca su actividad docente. Así, diríamos que, para que la relación entre ética y valores cívicos sea

propiamente filosófica o ético-filosófica, hay que empezar por evitar todo tipo de apología, ni tan siquiera de los valores e ideales propiamente democráticos. Precisamente, el privilegio que tiene la filosofía para el uso libre y crítico de la razón en todos los ámbitos es lo que mejor garantiza su rol mediador en el ejercicio de legitimación en que ha de estar constantemente inmerso toda democracia que se precie de serlo. Cómo puede afrontar el profesor esta compleja tarea de combinar su rol de funcionario comprometido con los valores del Estado que representa y de profesor de filosofía obligado a cuestionar dichos valores, es una cuestión muy interesante, que hemos tratado en otro lugar (Bermúdez, 2019), pero en la que no podemos extendernos aquí.

El otro problema que suele impedir una relación adecuada (esto es: propiamente filosófica, democrática y educativa) entre ética y educación en valores es la actitud positivista y legalista adoptada en ocasiones por el Estado con respecto a los valores cívicos, instrumentalizando para ello el lenguaje, la forma e incluso el prestigio que pueden prestar la ética y la filosofía a lo que no es sino simple información legal y adoctrinamiento ideológico. Así, mientras que los más simples pretenden que los alumnos asuman los valores cívicos casi por mera empatía o por imitación, sin plantear el problema de su legitimidad ni debatir con aquellas perspectivas que niegan dicha legitimidad, otros, más astutos, dan a esta actitud dogmática un barniz más ético y filosófico, prestándose a una suerte de diálogo preconcebido y con unas conclusiones predeterminadas hacia las que el profesor debe sofísticamente dirigir a sus alumnos. En todos los casos, bajo esta actitud subyace la idea de que ciertos valores deben aprenderse como fundamento incuestionable de nuestro sistema de convivencia, y de que, en relación con ellos, solo cabe a lo sumo debatir ciertos matices, verificar algunos conflictos o explicar su origen histórico, pero no, de ninguna manera, entrar a cuestionarlos. Esta posición no solo es, diríamos, poco o nada filosófica (y, por lo mismo, poco o nada democrática), sino también inútil o ineficaz desde un punto de vista pedagógico: es inútil (y es lógico que así sea) intentar inculcar al alumnado determinados valores y normas de comportamiento si no se le proporcionan antes las herramientas necesarias para convencerse a sí mismo de la necesidad y legitimidad de dichos

valores y normas, asumiendo así como ciudadanos libres y soberanos su vínculo moral con aquellos.

5. CONCLUSIONES

La educación filosófica no universitaria resulta imprescindible no solo para llevar a cabo los principales objetivos educativos que desgranan habitualmente los decretos ministeriales, consagrados al logro de la autonomía personal y la capacitación de los alumnos y alumnas como ciudadanos activos y responsables, sino también para el desenvolvimiento pleno, no ya solo de las competencias clave para el desarrollo permanente formuladas por el Consejo de la Unión Europea, singularmente la competencia ciudadana, sino de aquellas otras competencias que deberían incorporarse a dicho plantel, como la denominada "competencia global" presente en los recientes informes PISA, y la competencia en pensamiento crítico, a nuestro juicio erróneamente concebida como transversal. Los motivos para entender la filosofía como un agente educativo esencial para el desarrollo de tales competencias son, tal como hemos mostrado: su dimensión ontológica y epistemológica, por la que cabe comprender y relacionar distintas concepciones y lenguajes sobre la realidad y el mundo (algo fundamental para el ejercicio de la "competencia global"); su vocación inquisitiva con respecto a la validez de toda determinación o condición tanto del juicio como de la acción, lo que la convierte en el espacio idóneo para la práctica del pensamiento crítico; y, por último, su aspecto práctico o ético-político, por el que se genera un marco de reflexión y diálogo racional en el que cabe el análisis de los diversos sistemas de valores sin comprometerse de manera dogmática o apriorística con ninguno, y que es sobre el que debe hacerse patente un verdadero aprendizaje activo y propiamente democrático de la competencia ciudadana.

Además, cada entrada en su lista de referencia debe tener una sangría francesa a media pulgada (1,27 cm) del margen izquierdo

REFERENCIAS

Ajdukiewicz, K. (2002) Introducción a la filosofía. Epistemología y Metafísica. Cátedra

Ayer, A.J. (1965) El positivismo lógico. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2017) La globalización. Consecuencias humanas. Fondo de Cultura Económica.

Bermúdez, V. (2019) Simulación e ironía. Notas para una didáctica no dogmática de la filosofía. Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica, Vol. 39 (Nº 114), 43-57.

Bermudez, V. (20 de marzo de 2019) ¿Qué es pensamiento crítico? El Periódico Extremadura. https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2019/03/20/pensamiento-critico-44047537.html

Bunge, M. (2007). A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo. Gedisa.

Cifuentes, L.M. (1997). Un problema meta-filosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender filosofía? En: Cifuentes, L.M, Gutiérrez, J.M., Álvarez, F., Arroyo, J., Díaz, M., Escandell, J.J., García, J.Mª. Izuzquiza, I., López, J., Millán, A., Rozalén, J.L. Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria (pp. 87-100). ICE/Horsori. Universitat de Barcelona.

Council of Europe (2016) Referencia Framework of Competences for Democratic Culture. Council of Europe.

Foucault, M. (1974) Las palabras y las cosas. Siglo XXI.

Kuhn, T.S. (1971) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.

Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S. (1998) La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.

Lyotard, J-F. (1984) La condición postmoderna. Cátedra.

Martínez Marzoa, F. (1974) Iniciación a la filosofía. Istmo.

Negrete, J.A (2015) De la filosofía como dialéctica y analogía. Ápeiron.

LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA MORAL EN TITULACIONES NO FILOSÓFICAS: EL ENFOQUE DELIBERATIVO EN LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA CÍVICA Y PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO MISMO

JONATAN CARO REY
Universidad de Deusto

MIGUEL RAMÓN VIGURI AXPE
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

La numeración de los apartados y subapartados se hará de forma manual, no se usará la numeración automática. Siga el formato de los ejemplos.

El cuerpo de texto general tendrá el estilo NORMAL cuyo atajo de teclado es ALT+Q. Este trabajo presenta una innovación pedagógica de tipo metodológico: un nuevo procedimiento de deliberación prudencial aplicado en la Universidad de Deusto, por profesores del CEA (Centro de Ética Aplicada), a las asignaturas de ética cívica y profesional de diferentes grados que no están directamente relacionados con el ámbito de la reflexión filosófica (en este caso concreto, el Derecho). Su contribución específica es la mejora del aprendizaje significativo de la naturaleza, los fines, los principios y los métodos de deliberación en el ámbito de la ética cívica y profesional.

Cuando hablamos de aprendizaje significativo, en general, nos referimos a la teoría del aprendizaje elaborada por el psicólogo y pedagogo David Ausubel (Ausubel et al. 1989). Éste intentaba superar un esquema de aprendizaje meramente memorístico, basado en la repetición mecánica de conceptos o de acciones, creando un entorno de aprendizaje interactivo entre los alumnos y el profesor para que los alumnos

comprendiesen el sentido de la información que se les suministre o sugiera (Bas y Guerra 2012).

Nuestro conocimiento opera por analogía o comparación de lo nuevo con lo ya conocido; esto es, conectando o subsumiendo los conceptos nuevos con conceptos más generales que ya comprendemos. Y el acto de comprensión significativa consiste en un bucle de retroalimentación entre un marco teórico previo (del que siempre disponemos -aunque se trate de una cosmovisión básica- puesto que se adquiere por inmersión en el entorno social e identificación con el mismo) y la nueva interpretación de la realidad, definida por dicho marco, en función del significado que se atribuye a los nuevos datos. Dicha nueva interpretación provoca la necesidad de reajustar el modelo o marco teórico, que a su vez posibilita nuevas interpretaciones, etc. (Moreira 2012).

El aprendizaje significativo, en este caso de una asignatura de ética cívica y profesional, supera el enfoque meramente deontológico (códigos de conducta obligatorios que se pueden memorizar, pero cuyo cumplimiento no queda garantizado porque no hay una asimilación comprensiva), busca que el alumno interprete adecuadamente el sentido de las distintas normativas y su función profesional y social (Vilar 1999). Sólo la comprensión del sentido de la norma posibilitará una motivación adecuada para su cumplimiento y, es más, su aplicación en contextos nuevos y cambiantes que modifican el significado de la norma misma (Cortina 1985). Evidentemente, el aprendizaje significativo de la ética (en este caso ética cívica y profesional) implica una superación de un enfoque meramente deontológico, más pragmático o más proclive a orientaciones positivistas (Esteban et al. 2018). No existe ninguna ciencia puramente positiva; es decir, meramente descriptiva de la realidad sin interpretación filosófica del significado de los datos que maneja y sin la formulación de preguntas e hipótesis de trabajo (que también superan el nivel del dato positivo).

En el caso de la Universidad de Deusto, el modelo de aprendizaje significativo es denominado MAUD (Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto) y forma un binomio con el Modelo de Formación de dicha universidad. Dicho modelo consta de cinco fases: Contexto experiencial, observación reflexiva, conceptualización, experimentación

activa y evaluación-feedback. El primer paso, el contexto experiencial, busca situar al estudiante ante el tema o cuestión a desarrollar. Interesa motivar al estudiante a través de su experiencia y contexto, para que consiga una primera idea global del tema. El objetivo es vincular el aprendizaje con su contexto personal (preconcepciones, expectativas, preguntas). La observación reflexiva busca que el alumno se haga preguntas, lo cual implica que perciba una extrañeza con respecto a los previos de los cuales partía (o bien una discrepancia entre lo que el alumno sabía y lo que necesita saber). La conceptualización acerca al estudiante las diversas teorías y herramientas conceptuales que pueden responder a los interrogantes que han surgido fruto de la experimentación inicial y la reflexión, y también ayudarle a formular nuevas preguntas, de tal manera que el aprendizaje pueda situarse en contextos cambiantes, dinámicos y evolutivos. La experimentación activa busca favorecer la aplicación de los nuevos conocimientos, que el alumno ha adquirido significativamente, a los problemas propios de su futuro ámbito profesional. Busca la utilidad y la eficacia, la competencia en un marco humano y social que también le exigirá una competencia humana (y por tanto ética). La evaluación o feedback no es una mera rendición de cuentas del alumno al profesor, sino un hábito, a desarrollar en el alumno, de autopreguntarse críticamente por el resultado de su proceso de aprendizaje para que aprenda a captar dónde han estado las lagunas, los errores y los puntos fuertes del mismo. Así se consolida el aprendizaje con un meta-aprendizaje -o aprender a aprender- (Novak y Gowin 1988) que va a influir modificando el significado de los conceptos y su articulación en un nuevo marco teórico que, a su vez, será nuevo punto de partida (Moreira 2012).

En la Universidad de Deusto, este modelo de aprendizaje significativo está integrado en un Modelo de Formación que hace pivotar la comprensión del alumno sobre el desarrollo de unas actitudes y unos valores que, junto a la información teórico-técnica, cuaja en forma de unas competencias profesionales, personales y sociales que capacitan para la excelencia personal y profesional, entendiendo que ambas no pueden ir separadas (Caballero et al. 2010). No se puede ser un buen profesional y estar desprovisto de una sensibilidad, unas actitudes, unos valores y

unas virtudes humanas que favorezcan el crecimiento personal y la mejora social.

Dicho Modelo de Formación, que forma un binomio con el Modelo de Aprendizaje, responde a la identidad educativa propia de las universidades jesuitas, expresada en el llamado "Paradigma Ledesma-Kolvenbach" (Villa 2016). Este paradigma educativo está integrado por cuatro dimensiones inseparables, interconectadas y mutuamente inmanentes, que se retroalimentan constantemente entre sí de forma sistémica: la utilidad, la justicia, la humanidad y la fe (Guibert 2020).

La utilidad responde a la necesidad de formar profesionales que sepan dar respuestas concretas a problemas concretos que acucian a la sociedad en el área de las distintas disciplinas. La justicia es el resultado de una profesión que se ejerce sobre la finalidad de sus bienes propios y no sobre sus bienes externos. Esos bienes propios no son indiferentes a la vida de las personas. Las profesiones -y la capacitación para las mismas- sólo se entienden como aportación a unas necesidades sociales que permitan el desarrollo y la felicidad de las personas (Cortina 1993). El desempeño profesional se sitúa en un marco social que desborda la racionalidad meramente instrumental. La humanidad o espíritu humanista responde a la visión jesuita sobre la necesidad de superar el individualismo consumista propio de nuestras sociedades occidentales opulentas y favorecer el cuestionamiento crítico que lleva a preguntarse por los fines de nuestras acciones como profesionales: a quién o a quiénes servimos realmente con nuestros conocimientos y habilidades. ¿Es realmente este mundo y esta forma de organización social algo inamovible que responde a una esencia inmutable? ¿O podemos pensar en futuros y posibles modelos de convivencia ciudadana que mejoren la calidad de vida y la humanidad de nuestra sociedad, y a lo que podemos contribuir mediante nuestro desempeño profesional? (Martínez Contreras 2011). La fe cristiana, finalmente, como vivencia fundamental de la espiritualidad y el ideario jesuita, conduce a un modelo de formación y aprendizaje en el que toman cuerpo las opciones básicas del cristianismo: la opción por priorizar a los pobres, a los desfavorecidos, a los colectivos más vulnerables y, desde la empatía-solidaridad crítica,

buscar activamente su justa inclusión y la defensa de sus derechos y dignidad humana.

Este modelo Formativo y de Aprendizaje, motivado por las apuestas del Paradigma Ledesma-Kolvenbach, sitúan la formación profesional y académica dentro de la aspiración a la creación de un entorno cívico-político adecuado al desarrollo de una humanidad que pueda solucionar sus problemas priorizando la cooperación sobre la competitividad y el humanismo sobre el pragmatismo positivista (Lanceros, Martínez y Sáez 2018). Esto es lo que se desprende del Plan Estratégico "Transforming our World Together", al cual se adhirieron todas la universidades jesuitas del mundo, en un Congreso Internacional celebrado en Bilbao en Julio del año 2018 (y que está íntimamente vinculado con los distintos planes estratégicos de los distintos gobiernos del mundo en torno al desarrollo de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, y a la defensa de los Derechos Humanos, tal y como son recogidos en la Declaración Universal de derechos Humanos de Naciones Unidas).

Desde este triple marco de enseñanza-aprendizaje, el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, hizo una opción por una enseñanza significativa de la ética profesional que superase el carácter apriorístico y meramente intelectual del enfoque deontológico, de tal manera que el aprendizaje de dicha materia fuese vinculado al desarrollo de un espíritu cívico que la dotara de contenido significativo y adaptabilidad social.

Así nació la actual asignatura de Ética Cívica y Profesional, que conjuga diversos principios de reflexión ética (como, Por ejemplo, el teleológico, el deontológico y el paradigma de la ética de la virtud) con los principales paradigmas de ética cívica (como, Por ejemplo, el liberalismo, el contractualismo y el comunitarismo). Esta conjugación se desarrolla mediante un procedimiento de deliberación prudencial, racional y crítico, que permite una mejor comprensión –significativa- de lo que la ética implica en cada diversa situación profesional (Conill 2006). La opción por el modelo deliberativo que aquí presentamos, también capacita al alumno para comprender mejor el alcance social que tienen sus acciones profesionales, al tiempo que le motiva para

desarrollar éticamente su labor en beneficio de toda la sociedad, a la par que en su propio beneficio y desarrollo personal y profesional

2. OBJETIVOS

Los planes de estudio universitarios vinculados al ámbito social suelen incluir asignaturas de deontología profesional. Aunque su enfoque no está exento de reflexión, suele ser preferentemente descriptivo: trata de dar a conocer las líneas rojas y pautas de comportamiento, más o menos codificadas, que deben regir el ejercicio profesional. En este sentido las aportaciones de la filosofía moral, cuando no ausentes, son difusas o implícitas.

En este contexto los profesores de Ética cívica y profesional del CEA que impartimos en las titulaciones de Derecho (en sus diferentes modalidades y especialidades) detectamos pronto un obstáculo para una educación rigurosa en materia ética: el extendido arraigo de una mentalidad jurídica positivista.

La confusión del "Imperio de la Ley" - de obligado reconocimiento en cuanto juristas - con la aceptación incondicional del *status quo* como sustrato desde el que la configuración concreta de dicho imperio se alza y consolida, sumada a la carga de estudio puramente legalista o técnica a la que se ve sometido el alumnado de derecho, contribuye a aminorar, cuando no a erradicar - por pura falta de ejercicio y de tiempo -, el necesario espíritu crítico que cualquier disciplina social y humanista ha de incorporar necesariamente.

Formados en filosofía y convencidos de que esta disciplina contribuye de manera privilegiada a la forja y promoción de dicho espíritu crítico, varios profesores hemos tratado de incorporar la filosofía moral (en sus planteamientos más importantes y generales) al estudio de los códigos deontológicos y directrices éticas que guían las diferentes profesiones jurídicas (abogacía, judicatura, asesoría fiscal, …).

El desconocimiento de la historia de la filosofía y, sobre todo, de los diferentes conceptos que, en su seno, han ayudado a definir las posturas cívicas hoy tópicas, supuso un reto difícil de abordar: la explicación

filosófica puramente teórica, en un programa tan comprimido, pronto se reveló inoperante. El resultado fue una asignatura dividida de manera esquizoide, entre una parte teórico-filosófica dedicada al estudio de los paradigmas de la ética cívica y fundamental, y una ética profesional vagamente orientada por los principios de no-maleficencia, beneficencia, justicia, autonomía y responsabilidad que, en la mayoría de los casos, se resolvía en estricta (y simple) aplicación (una vez más) de los códigos deontológicos y/o las fórmulas consabidas, cargadas de insuficiencias éticas y no exentas de retórica políticamente correcta, pero sustancialmente vacía de compromiso ético a nivel profesional, sobre las virtudes del Estado de Derecho.

Viendo que uno de los principales problemas era lograr un enfoque integral entre el potencial crítico de la filosofía moral y la deontología (y ética) de las profesiones jurídicas, optamos por desarrollar una herramienta de deliberación prudencial desde la que contribuir al logro de los siguientes objetivos:

– Presentar el enfoque específicamente deliberativo como un marco de comprensión capaz de hacer transferible los conceptos fundamentales de la filosofía moral a las titulaciones (y profesiones) no filosóficas.

– Mostrar cómo los propios códigos y prácticas deontológicas puramente profesionales arraigan en una tradición conceptual que las dota de una mayor profundidad.

– Posibilitar, por lo anterior, un fomento del espíritu crítico para que los y las juristas del futuro puedan preguntarse por los fundamentos, consecuencias y límites éticos de su ejercicio profesional.

– Reivindicar el papel crítico de la profesión (en este caso la jurídica, pero extensible a cualquier otra) frente a una visión puramente técnica de la misma: si la universidad tiene sentido es no sólo como formación de profesionales utilitariamente capacitados, sino desde la perspectiva cívica de la interrelación de las profesiones con amplitud de miras (universalidad como sello distintivo del ámbito universitario, podríamos decir). En este sentido la herramienta debía

incorporar la diferencia entre el técnico jurídico (el profesional del derecho técnicamente virtuoso) y el jurista (el profesional del derecho virtuoso en sentido ético-crítico).

3. METODOLOGÍA

La propia herramienta supone una metodología en el sentido literal (etimológico) del término: propone un camino que insta al alumnado a analizar detalladamente los conflictos morales que surgen en el marco del ejercicio profesional, haciéndose preguntas y teniendo que resolverlas, del mejor modo posible, en un sentido crítico.

Por ello en este espacio describimos el proceso metodológico de la herramienta, evaluado a su vez desde una doble metodología: a través de un cuestionario optativo que se ofreció al alumnado de dos cursos de Ética Cívica y profesional (y que obtuvo una respuesta de 109 sobre 121) y a través de una sesión de evaluación abierta al profesorado que imparte la asignatura en el grado de Derecho.

3.1 La opción estructural

Para estructurar las distintas dimensiones de la metodología deliberativa nos decidimos por una opción simple: puesto que se trataba (como objetivo principal) de ir más allá de la deontológica fáctica hacia el trabajo de la *crítica*, articulamos dichas dimensiones en torno a esta palabra. Nos servimos para ello, de forma abierta de la etimología griega y de la asociación fonética, ya que tal opción nos permitía romper un primer prejuicio muy presente en el alumnado de derecho: la confusión entre *escepticismo* (inviable para quienes han de consagrarse al Estado de Derecho) y *crítica*. Es habitual en nuestras aulas detectar una polarización poco cultivada entre una mayoría para la que, con todas las reservas, su opción profesional se entiende como la aceptación (y por tanto reproducción acrítica) del sistema jurídico; y una minoría escéptica que, en cuanto tal, asume el rol de ciudadanía pretendidamente "crítica". La etimología del verbo griego *kríno* nos daba pie a explicar cómo la crítica incluía otros elementos que compartían la misma raíz, y que impedían aceptar la ecuación entre las actitudes escépticas y las críticas.

En concreto cuatro palabras nos ayudaron a articular la herramienta: *crisis, criterio, críptico* y *criba*.

3.1.1. Crisis

En primer lugar, se planteaba la *crisis* como el momento inicial en el que detectamos los puntos morales de *in-flexión* que requieren *re-flexión* posterior (los puntos *críticos* del caso). A nivel intuitivo metáforas como una "enfermedad en estado crítico" ayudaban a entender la importancia de detectar problemas morales que, a la larga, podían socavar la legitimidad ética del Estado de Derecho si no se articulaba una respuesta adecuada por parte de sus "gestores". En este punto, y tras ejercitar de manera intuitiva la detección analítica de problemas morales en casos de ética profesional, se les ofreció una breve explicación de la tabla kantiana de las categorías, remodelada como matriz para elaborar ese análisis de una manera más sistemática, menos dependiente de la ocurrencia personal del momento. La reelaboración traducía en indicaciones concretas aplicables al caso el entramado categorial del filósofo alemán. En concreto se presentaba la siguiente tabla:

Tipo	Categoría	Traducidas en preguntas
Relación	• **Sustancia / accidente** • **Causa / efecto**	• Lee detenidamente el caso y **detecta lo moralmente importante** (lo sustancial), distinguiéndolo de otras cuestiones menores (accidentales) que se planteen. • Identifica los sujetos agentes (causales) y pacientes (los que padecen los efectos)
Modalidad	• **Posibilidad**	Podemos sacrificarnos hasta el extremo como profesionales por un ideal moral o nuestros principios éticos, pero no mandamos sobre toda la profesión. Teniendo esto en cuenta ¿cuáles son los cursos de acción posibles ante este caso? **Descartamos lo imposible**, lo que no depende de nosotros.. Sólo listamos los cursos de acción posibles desde el punto de vista del sujeto agente.
Cualidad	• **Realidad** • **Negación** • **Limitación**	Cursos de acción definidos: • En positivo, es decir, lo que **realizamos** (realidad); • En negativo, cuando el curso acción propuesto consiste más bien en **negarnos a hacer algo** • En relativo: vamos a **hacer algo pero con ciertos límites**
Cantidad	• **Unidad** • **Pluralidad** • **Totalidad**	Se trata de pensar a quiénes afectarían moralmente los cursos de acción. Plantéalo en negativo: **¿quién saldría perjudicado o menos beneficiado: uno, muchos, todos?**

3.1.2. Criterios

Si la filosofía (a través de la mediación kantiana) ya hace su aparición en esta primera fase de la herramienta, es en la segunda donde se

convierte en la gran protagonista. Lo habitual, tras el análisis de las variables guiado por algunas preguntas lanzadas por el profesor, era la aplicación directa de los principios de la ética profesional: no maleficencia, beneficencia, justicia, autonomía y responsabilidad, ganados para la misión académica por el profesor Augusto Hortal (Hortal: 2002).

Una visita medianamente superficial a la obra de este autor permite ver cómo la filosofía es sin duda el gran acervo conceptual que sirve de base para la forja y concreción de los principios de la ética profesional. Sin embargo, la aplicación directa de los mismos presentaba dos problemas interconectados:

En primer lugar, las directrices de su aplicación resultan en ocasiones contradictorias. La razón es que los principios no son unívocos y han tomado interpretaciones diferentes según las distintas tradiciones filosóficas. Baste como ejemplo la diferencia que a lo largo de la obra de Hortal se puede apreciar en torno al concepto de "Autonomía":

Como autoelección: en clave utilitarista, como capacidad para decidir la propia opción sin coacciones y prejuicios que, a priori, las invaliden moralmente; como autolegislación: en consonancia con la tradición kantiana, entendida en clave universal como capacidad de decidir racionalmente más allá de las propias inclinaciones o posiciones circunstanciales; como autenticidad: en el sentido comunitarista de la libre elección dentro de la coherencia con la identidad propia asumida desde una identidad colectiva previamente heredada.

Esta contradicción desanimaba al alumnado a confiar en la validez de la herramienta. La falta de claridad es quizá el punto más delicado con el que el docente que quiera enseñar filosofía se las tiene que ver para hacer significativas las aportaciones de su disciplina en asignaturas acostumbradas a posiciones unívocas o resoluciones más o menos estereotipadas de problemas.

A medida que avanzaba el tiempo, se hacía más evidente que era necesario tomar decisiones sobre el significado concreto (sin evitar no obstante la complejidad) de los principios de la ética profesional para hacerlos verdaderamente operativos. Pero el paso previo era comprender

los marcos conceptuales de las tradiciones filosóficas donde, efectivamente, cada principio (autonomía, beneficencia, justicia, …) adquiere un significado o una matización distinta. Desde estas preocupaciones diseñamos la segunda fase de la herramienta: detectados los puntos críticos (la crisis) y antes de pasar a la aplicación de los principios de la ética profesional para resolver el caso en una dirección o en otra (lo que entenderemos como "Criba"), propusimos abordarlo desde el punto de vista cívico, incorporando en este momento (los) tres paradigmas básicos que, con base en arraigadas tradiciones filosóficas, suelen configurar el argumentario de la ciudadanía (sin adjetivos profesionales) ante un dilema ético: el utilitarismo, el comunitarismo y el contractualismo.

El primer paso en esta fase es la explicación teórica de los modelos, aunque orientada a la resolución práctica de los casos, se reformulan desde el principio de manera operativa, haciéndolos más comprensibles para el alumnado. En concreto, pensamos cómo se reflexionan los distintos cursos de acción posibles (detectados en la "Crisis"):

- Utilitarismo: en su versión más purista del utilitarismo, representada por Bentham. Sobre todo, se aprovechaban tres ideas: El colectivo es una suma de individuos; se busca lo mejor para la mayoría de tales individuos, aunque perjudique a una minoría y con exclusión del resto de personas de la humanidad que forman parte del colectivo en el que se presenta el problema moral. Para la reflexión se pide emplear algunos criterios del cálculo hedonista: intensidad, duración, certeza, proximidad, pureza, fecundidad, extensión.

- Contractualismo: adoptando el punto de vista del individuo que cree en la razón por encima de las circunstancias profesionales, lo cual nos lleva a defender unos mínimos universales éticamente irrenunciables. Nos centramos en la propuesta de Rawls, sin perder de vista las aportaciones de la ética discursiva. Se pide salvar las pretensiones de validez argumentativas para que el diálogo sobre lo que hay que hacer como marco para la búsqueda de imparcialidad (inteligibilidad, corrección, verdad y veracidad). Desde ahí se plantea trascender (velo de la ignorancia) la particularidad de cada cual y

situarnos en una posición originaria neutral en la que seamos sólo racionales, no interesados. En segundo lugar, se aplica el criterio maximin: ¿qué decidiremos preventivamente como posible resolución en previsión de que podemos ser la parte más vulnerable una vez se levante el velo de la ignorancia?

– Comunitarismo: con base en las reflexiones de Burke y MacIntyre se asienta el principio de que la comunidad posibilita la identidad individual, no al revés y que tras el mundo ilustrado la reconstrucción de esta auténtica identidad colectiva es posible, preferentemente, desde el bien profesional, puesto que el cuerpo profesional, frente a una moral abstracta, forja valores desde el "conocimiento de" (experiencial) y no desde el "conocimiento sobre" (abstracto). Adoptamos pues el punto de vista de un colectivo (el cuerpo profesional) que busca promover el bien intrínseco de su práctica (bien social, bien común) por encima tanto de los derechos pretendidamente universales, como de los intereses puramente egoístas del individuo.

Con la siguiente diapositiva se les indican algunas preguntas concretas que operativizan estas ideas filosóficas básicas

Paradigma	Indicaciones para orientarnos
Utilitarista: lo mejor para la mayoría de los individuos implicados en el caso	• ¿***Cuántas*** personas salen beneficiadas en cada curso de acción? • ¿Cuáles son las ***consecuencias previsibles*** para la mayoría a corto y largo de plazo en cada curso de acción? • Piensa lo anterior desde los criterios del ***cálculo hedonista***. No hace falta ser extensivo (si no te sirven todos los criterios no los uses). Pero sí debes articular un razonamiento utilitarista de calidad suficiente
Contractualista: Lo universalmente exigible a nivel moral por y para cada sujeto racional	• Imagina que ***conoces todos los detalles de la situación*** excepto los estrictamente personales: ***no sabes qué rol*** de entre todos los que entran en escena te tocará representar. En estas condiciones (posición original) valores como la verdad, la veracidad, … son lo que mejor sirve a cualquier interés. Se aplica el ***criterio maximin***: maximizar los mínimos al que el más desfavorecido de los roles podría acceder. ¿Si fueras el eslabón más débil… por qué curso de acción optarías? Se trata de decidir ***lo mejor posible*** para todos pero sin sacrificar los ***mínimos de justicia***.
Comunitarista: lo mejor para el proyecto colectivo (mi empresa, mi profesión).	• ***Corporativismo inmediato***: Dentro de tu colectivo (tu empresa, tu proyecto, tu despacho, …) ¿Cuál sería el curso de acción mejor visto? • ***Corporativismo amplio***: Dentro de tu profesión (a nivel de "gremio", sector, colegio profesional) ¿Cómo se vería esa opción – más allá de la competitividad – y qué efectos tendría esa imagen sobre tu colectivo profesional inmediato? • ***Reconocimiento social***: ¿Cómo podría defenderse el bien social de esa opción?

3.1.3. Críptico

Una vez analizados los núcleos conflictivos a nivel moral, y planteadas las posibles respuestas desde los paradigmas de la ética cívica, nos adentramos en el terreno de lo críptico. En esta fase, y con base nuevamente en la etimología, pedimos a los alumnos que valoren las consecuencias previsibles de cada uno de los cursos de acción posibles. Las preguntas guía son: "¿Qué nos dejamos en el "tintero"? ¿Qué variables no atendemos si optamos por cada uno de estos cursos de acción? ¿Quiénes salen más perjudicados en cada caso? ¿Qué intereses ocultos puede haber detrás de las justificaciones teóricas e ideológicas que permiten justificar los diferentes paradigmas?"

3.1.4. Criba

Con toda la información anterior estamos en mejor disposición de concretar los principios de la ética profesional que van a servir para la solución del caso. Siguiendo con la opción etimológica lo relacionamos con la palabra cribar. La trabajamos desde las tres acepciones que encontramos en el diccionario de la RAE: 1. tr. Pasar una semilla, un mineral u otra materia por la criba para separar las partes menudas de las gruesas o para eliminar las impurezas. 2. tr. Someter a una selección rigurosa un conjunto de personas o cosas. 3. tr. Med. Realizar un examen médico a un conjunto de personas para detectar una determinada enfermedad y descartar otras.

Particularmente sugerentes a efectos didácticos resulta la metáfora hortícola para explicar la relevancia del principio de responsabilidad en la aplicación del resto de principios de la ética profesional. Se les insiste en que deben dar una respuesta (responsable es quien responde) cuyas consecuencias previsibles (por más que inintencionadas) tienen que asumir. Siguiendo de cerca dicha metáfora, se recuerda al alumnado que se trata de una criba de semillas no de oro, lo cual implica no sólo dar una respuesta, sino cultivar y hacer un seguimiento de la misma, cuidar lo plantado y estar dispuestos a cosechar las consecuencias no deseadas (hacerse cargo) de dicha elección-siembra-cultivo. También,

desde luego, cosechar sus frutos. En definitiva, una llamada a su responsabilidad.

Correlativa a tal responsabilidad se les plantea que tienen un derecho: sin purismos de escuela, tienen margen para intentar combinar las propuestas utilitaristas, contractualista y comunitarista, con vistas a elegir el curso de acción más justo, adecuado, proporcionado y fecundo que les parezca posible. Se les advierte de que incluso es posible que, a lo largo de esta reflexión, alguno de los cursos de acción (semillas) sea reformulado o surja otro nuevo fruto de esa combinación entre argumentos paradigmáticos (semilla híbrida). Insistimos en que no se le plantea ningún límite ni objeción al respecto. El principio de responsabilidad más que como un quinto principio, actúa más bien, por tanto, como una referencia ideal de articulación de los otros cuatro: no-maleficencia, beneficencia, justicia y autonomía.

Pues bien, una vez han visto su arraigo en las tradiciones éticas correspondientes, se les plantean las siguientes indicaciones para la resolución, las cuales buscan redirigir los principios de la ética profesional a los enfoques teleológico o/y deontológico, según se aproximen más (aunque no en exclusiva) a una u otra tradición filosófica. En concreto se les pide:

Criba teleológica: Pasar lo trabajado por el filtro de los principios de beneficencia y no maleficencia (este último propiamente deontológico, pero, en cuanto sombra del principio de beneficencia, indirectamente teleológico). Teniendo en cuenta el fin o bien intrínseco de la profesión, se les pide que decidan cuál de los cursos de acción posible lo cumple mejor o más de cerca. Los límites al respecto vienen impuestos por el principio de no maleficencia que, traduciendo en negativo la teleología profesional, significa no hacer el mal del que se aparta la profesión en su búsqueda de su bien (consensos institucionales, códigos deontológicos, …). Es decir, dentro de las opciones y salvada la no maleficencia: ¿cuál es la opción que persigue más de cerca el bien intrínseco de la profesión? ¿Cuál produce el mayor bien intrínseco y por qué? Se les recuerda que ese bien intrínseco mira hacia dentro por el bien de la propia profesión y de su cliente-usuario (en el caso de profesiones jurídicas

como la abogacía, Por ejemplo, el defendido) y hacia fuera (el bien común al que sirve en términos de administración y gestión de la justicia).

Criba deontológica: Pasar lo trabajado por el filtro de los principios de autonomía y justicia. Presuponiendo el consentimiento informado y la capacidad racional del usuario- cliente, se les pide priorizar la opción que mejor respete la autonomía de los distintos implicados en el caso (usuarios, jefes, compañeros, ..) siempre que sea compatible: con la autonomía de los demás implicados en el proyecto profesional y cívico (Justicia como igualdad contractual: racionalidad universal, DDHH); con lo debido a cada cual según su mérito o demérito (rol) dentro del contexto profesional y cívico (justicia comunitaria); y con las posibilidades y deseos de cada cual en relación a las necesidades y posibilidades colectivas de la profesión y de la sociedad (justicia utilitaria).

3.2 Un momento crucial: Virtud y deontología profesional

El último paso de la criba se explicita bajo el título de Virtud. En múltiples ocasiones las respuestas éticas que, ante un determinado dilema moral, puede dar el alumnado dentro de su marco profesional, no son lo suficientemente satisfactorias e incluso (como de hecho sucede frecuentemente en las profesiones jurídicas) puede resultar éticamente cuestionable en su totalidad desde el punto de vista de la ciudadanía. La legítima defensa del culpable, el secreto profesional del abogado, la aplicación de leyes injustas, … Todas estas cuestiones (y muchas otras) pueden dar al traste con los intentos de una asignatura de ética cívica y profesional, si no van acompañadas de una reflexión final en la que el alumnado pueda reconocerse como un "buen técnico" sin dejar de reconocerse como un buen ciudadano, o quizá mejor expresado, como un ciudadano profesional éticamente cualificado.

La clave para ello es hacerles entender que, si bien quizá no se pueden dar respuestas integradas en algunos momentos o ante determinados casos, sí pueden ejercer su papel crítico en cuanto especialistas que, como universitarios, van más allá de lo técnico, pudiendo ofrecer una reflexión crítica sobre los límites y posibilidades de su misma profesión. A este ir más allá de la mera decisión profesional posible lo enmarcamos dentro del horizonte de las éticas de la virtud, por cuanto responde al

esquema de la excelencia cívico-profesional: se trata de hacer no sólo lo posible, sino lo mejor posible. Por ilustrar lo que buscamos con este enfoque, el/la profesional del derecho no es sólo jueza, abogado, fiscal… también es un/a jurista que, al tiempo que aplica la ley bajo cuyo imperio opera, es capaz de cuestionarla, de sensibilizar incluso en sentido contrario y de reflexionar críticamente sobre el sentido y las posibilidades de seguir o no aplicando de esa manera la legislación vigente; o de gestionar y promover cierto grado de reforma o derogación. Algunas preguntas que lanzamos al respecto en este ejercicio final son: "Más allá de la decisión tomada desde los enfoques teleológico y deontológico: ¿qué harías desde lo aprendido? Si no de manera integrada, como profesional, al menos como ciudadano, en paralelo a tu profesión: ¿Cómo intentarías mejorar las condiciones morales de tu profesión para orientarla más hacia su bien intrínseco? ¿Qué trabajo hay que hacer en la sociedad para hacerla entender el valor de estas decisiones? ¿Cómo contribuir a la reflexión e incidencia en y de la opinión pública?". La referencia a la dignidad ontológica y a los Derechos Humanos como topos comunes resulta obligatoria y de inestimable ayuda en este punto decisivo de la deliberación.

3.3 Sinopsis

De cara a fijar el aprendizaje y a que el alumnado sea capaz de interiorizar y de retener el sentido de la integración de la filosofía moral en el conjunto del proceso deliberativo, se termina el trabajo sobre la herramienta (una vez ha sido aplicada a un número suficiente de casos, a fin de asegurar que el alumnado pueda estar suficientemente familiarizado con ella) con dos gráficos sinópticos orientados a la retención de los conceptos nucleares y a hacer más fluido su ejercicio:



Crisis: *Puntos de inflexión y cursos de acción posible en positivo, negativo y relativo*		Curso de acción 1:"hacer caso a…"	Curso de acción 2:"hacer caso pero sólo hasta…"
Criterios: *Posible defensa de los cursos de acción desde los paradigmas de la ética cívica*		Comunitarista :" esta opción favorece el espíritu corporativo…."	Utilitarista:"la mayoría obtiene el mayor beneficio de aplicar …"
Críptico: *Sombras de esa legitimación: Efectos negativos que deja en el tintero*		"Desprecia…"	"No atiende al mérito de…"
Criba		" no provoca un daño, pero esta opción no es la más eficaz para el bien intrínseco de la profesión…"	"daña el fin de la profesión, es incompatible con el código deontológico"
Responsabilidad como profesional	*Teleología*: beneficencia y no maleficencia	+	+
	Deontología: autonomía y justicia	"respeta la autonomía de todos los implicados"	" discrimina y es injusta para algunos…"
	Decisión:	**Formúlala de la manera más completa y precisa posible**	
Responsabilidad como ciudadano	*Virtud*: integrado o en paralelo	"Como profesional por el momento o puedo hacer nada mejor pero como ciudadano dinamizaría una campaña de sensibilización…". Construir precedentes (Telmo Vergara).	

4. RESULTADOS

Para poder valorar la experiencia elaboramos un breve cuestionario con tres preguntas a las que se pedía responder con una escala de 0 a 5 (siendo 0 nada en absoluto, 1 muy poco, 2. poco, 3. suficientemente 4. bastante y 5. mucho). Participaron voluntariamente 109 de los 121 estudiantes a los que se ofreció el cuestionario, con los siguientes resultados: ¿Consideras que la herramienta puede ayudar a detectar las insuficiencias éticas de la práctica deontológica en tu profesión? La puntuación media obtenida fue de 4,1. ¿Ha facilitado la herramienta la

comprensión de los conceptos filosóficos trabajados en la primera parte de la asignatura (Ética cívica y fundamental)? La puntuación media obtenida fue de 4,2. ¿Consideras que la herramienta ayuda a entender la "herencia" de las tradiciones filosóficas en los principios de la ética profesional? La puntuación media obtenida fue de 3,8.

Con estos resultados es evidente que podemos valorar altamente la capacidad de la herramienta para responder a los objetivos que formulamos al principio del presente capítulo.

Por lo que respecta a nuestra percepción como profesores, tomando como referencia los resultados obtenidos en la evaluación y la corrección de los ejercicios finales de resolución deliberativa de casos, se ha notado una mejora considerable en la puesta en práctica de los conceptos filosóficos trabajados, más allá del amplio margen de mejora. Así lo indican tanto el número de suspensos (a la baja) como la propia calidad de los trabajos corregidos.

5. DISCUSIÓN

Como esperamos haber mostrado suficientemente, el aprendizaje significativo de la ética profesional, en el alumnado de aquellas disciplinas que no son estrictamente filosóficas, se realiza de manera más adecuada con el estudio y discusión de casos prácticos mediante la aplicación del proceso de deliberación prudencial propuesto. En efecto, este proceso deliberativo sitúa la deontología o el "deber profesional" en un contexto sociopolítico concreto, que ayuda a visualizar las complejas relaciones entre unos principios éticos que no siempre tienen una definición o una aplicación clara y distinta.

El esfuerzo pedagógico de ayudar al alumno a situar el problema de praxis profesional concreta en los paradigmas sociales de ética cívica, busca capacitarle para una reflexión crítica sobre las consecuencias de su manera de entender la sociedad (y la tarea de construcción de su propia identidad cultural como persona y como profesional) y las consecuencias de unas acciones profesionales que, además, están intrínsecamente vinculadas a opciones de vida que afectan necesariamente a

los demás (incluso global e intergeneracionalmente, como propone Hans Jonas en su principio de responsabilidad).

En definitiva, la aplicación de la propuesta de deliberación ética prudencial del CEA (UD) sobre casos prácticos busca desarrollar la competencia del compromiso ético-cívico en el alumno a través del cultivo práctico de una actitud o sensibilidad para un diálogo filosófico fundamental. Quizá en este punto aparece una dificultad que hemos experimentado e identificado desde la práctica docente en la aplicación del mencionado procedimiento, y que merecería alguna consideración teórica y práctica.

Lo principal de todo este asunto consiste en hacer entender al alumno que la deliberación ética no es una mera herramienta para la toma de decisiones o la resolución práctica de problemas (y mucho menos entendida como negociación para alcanzar pactos o acuerdos mayoritarios) aunque naturalmente que la deliberación se produce en torno a un problema concreto y va a desembocar en una decisión que ha de tener en cuenta a todos (Cortina 2009). Tampoco es un procedimiento algorítmico, aunque obedezca a algunos principios y reglas lógicas y dialógicas básicas y haya una serie de pasos a dar de forma insoslayable. Lo central es ayudar al alumno a comprender que la legitimidad de una decisión se fundamenta más en el proceso de formación de las opiniones que en la coherencia formal de las opiniones ya formadas (Jorba 2010).

El núcleo duro de la deliberación es un diálogo (en el sentido etimológico del griego diá-logos o "razón compartida") y un debate que debiera tener algunas características básicas: benevolencia (conceder al otro el beneficio de la duda; esto es, pensar que la voluntad del que dialoga conmigo es, al igual que la mía, formarse una opinión lo más correcta posible por encima de intereses previos), igualdad e inclusividad (debieran poder participar todas las personas afectadas por el problema que se debate con la única fuerza del argumento mejor construido y más persuasivo) y empatía (la disposición de salir de mi propio querer e interés para adoptar los distintos puntos de vista, necesidades e intereses del resto de las personas afectadas).

Pero la realidad es que al diálogo se acude con una postura instrumental (para solucionar el problema que me interesa) y con una toma de

postura de contenido socio-político o unas opiniones ya formadas. De esta manera, el debate puede convertirse en un ejercicio no argumentativo, sino más bien dialéctico y retórico para convencer a los demás de mi postura inicial. Insistimos en que no se trata de no tener una postura inicial (lo cual es imposible), sino de ser consciente de que se tiene esa postura por una serie de razones sociales e históricas, y que esa postura no es la única posible ni tiene por qué ser la mejor desde el punto de vista de las consecuencias.

Para Aristóteles, el ejercicio de "buena deliberación", tal y como se recoge en su ética nicomaquea, no es tanto un proceso lógico específico para tomar una decisión particular, sino más bien de una actitud del sujeto para deliberar de cierta manera (Farieta 2017). Concretamente, la "buena deliberación", según Aristóteles, se produce cuando existe una disposición a deliberar de manera prudente. Y la persona prudente no es la persona analítica, sino la que, en general, parte de la consciencia de la situación de los demás y de la propia flaqueza intelectual y moral (de ahí la sospecha inicial para consigo mismo y la necesidad de contrastar su opinión para formarse una opinión más adecuada). La buena deliberación implica prudencia y ésta es una característica de un modo de vida más que una actividad específica del intelecto.

Como profesores de la materia de ética cívica y profesional, con los alumnos de la facultad de Derecho, hemos visto que esta dificultad puede subsanarse en parte combinando la resolución de casos prácticos con el role-playing. O, incluso, durante la deliberación en el aula, haciendo que los distintos grupos (a los que previamente se les ha asignado la argumentación en pro de un determinado paradigma cívico), cambien de punto de vista o de paradigma. El propósito de esta actividad es hacer que el alumno se acostumbre a no realizar todo su análisis desde un único punto de vista cívico-político, sino desde varios, considerando de esta manera diversos cursos de acción posible que inicialmente no habían tenido en cuenta.

También es muy importante que aprendan a identificar correctamente la situación vital, social y jurídica de todos los agentes que intervienen en el caso, para posicionarse desde la persona o personas más débiles o vulnerables de dicha situación. Cuando este proceso de cambio de roles, y asunción del papel de las víctimas, se realiza correctamente, la

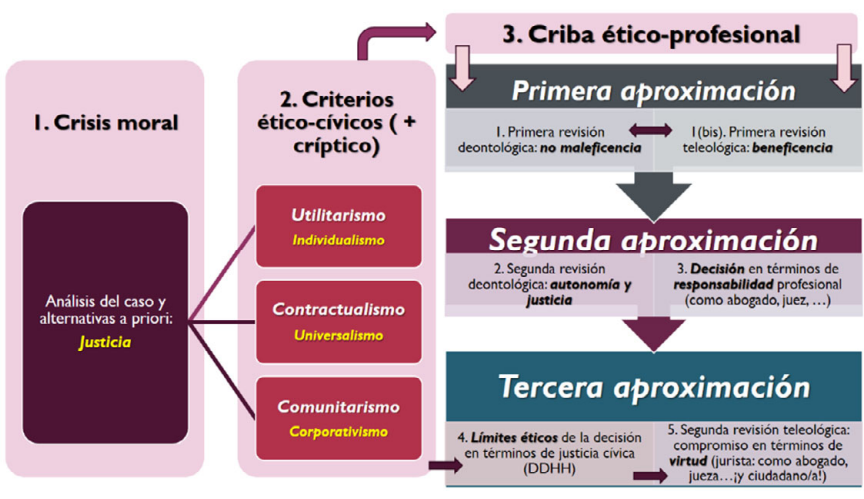
descripción o el mapeo conceptual del caso suele variar sustancialmente. Ese es un buen indicador de que el procedimiento de deliberación ética prudencial que presentamos se está realizando correctamente.

6. CONCLUSIONES

En un mundo altamente profesionalizado se precisa una reflexión ética que potencie al máximo el componente crítico del pensamiento y el compromiso cívico, más allá de la mecánica aplicación y reiteración de los códigos deontológicos.

No obstante, lo habitual en esta encrucijada es optar de forma polarizada: o bien se acepta que la profesión responde a un campo acotado de acción que define el único marco en el que, en cuanto profesional, se es responsable "de algo", renunciando a reflexionar más allá de dichas "líneas rojas" sobre el sentido del quehacer propio y sus consecuencias sociales; o bien se huye del deontologismo profesional hacia una posición que, en ocasiones bienintencionada, termina por confundir el escepticismo (más o menos beligerante… y siempre tendente al dogmatismo) con la crítica. La cual, al menos desde la perspectiva del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, exige un compromiso con el entorno cívico. Compromiso polifónico, pero decididamente distante de varias voces: de la complacencia de los silencios adaptativos, de la cobardía de los susurros retóricos y de la agresividad (pasiva o activa) de los gritos integristas.

La filosofía moral es un depósito de sabiduría irrenunciable para esta tarea, para este compromiso. Es preciso salvar, a este respecto, los dos escollos fundamentales que se han apuntado a lo largo del presente trabajo: 1) la dificultad del aprendizaje, en un tiempo reducido, de conceptos filosóficos complejos por parte del alumnado; y 2) la praxis esquizoide de las programaciones, en ocasiones incapaces de una integración suficiente entre una parte filosófica y otra deontológica que el alumnado suele percibir como dos mundos a duras penas "mal pegados". Creemos que los ejercicios de deliberación son el espacio propicio para trabajar por y para dicha integración, tal y como se ha mostrado en la descripción de la herramienta de deliberación prudencial que hemos presentado y que puede ser gráficamente sintetizada de la siguiente manera:



Por los resultados expuestos y por convicción, creemos que la ética aplicada debe subrayar su apuesta por la deliberación con y desde la filosofía moral. Ética aplicada: donde aplicar es importante, más allá de las ideas abstractas; donde se aplica lo deliberado, más allá de las recetas codificadas y acríticamente heredadas y transmitidas. Sapere aude! Applicare aude!

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto. Por continuar un legado de convicción en la enseñanza de la ética y apoyar esta investigación económica y moralmente. A Deusto Campus por hacer exactamente lo mismo; de otra(s) forma(s)… y de igual manera.

8. REFERENCIAS

Ausubel, D.; Novak J.; Henesian H. (1989). Psicología Educativa. un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.

Bas, M.; Guerra, D. (2012). Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay). Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho, año 10 (20), 207-217.

Caballero, C.; Rodríguez, M.; Moreira, M. (2010). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias: una visión cognitiva. Actas del I Congreso Internacional Reinventar la formación docente. Universidad de Málaga. Págs. 87-101.

Conill, J. (2006). Ética hermenéutica. Madrid, Tecnos.

Cortina, A. (2009). La política deliberativa de Jürgen Habermas: virtualidades y límites. Revista de estudios políticos (nueva época) 144, 169-193.

Cortina, A. (1985). Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Salamanca, Sígueme.

Cortina, A. (1993). Ética aplicada y democracia radical. Madrid, Tecnos.

Esteban, F.; Mauri, M.; Román, B.; Vilafranca, I. (2018). El compromiso ético en la formación universitaria: Reflexiones y recomendaciones. Cuadernos de docencia universitaria 36.

Farieta, R. (2017). Deliberación, deliberación técnica y buena deliberación en la ética aristotélica. Tópicos, Revista de Filosofía 56, 11-48.

Guibert, J.M. (2020). Para comprender la pedagogía ignaciana. Bilbao, Mensajero.

Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Desclée de Brouwer.

Jorba, L. (2010). Deliberación y preferencias ciudadanas: un enfoque empírico.La experiencia de Córdoba. Revista española de investigaciones sociológicas (REIS) 132, 133-146.

Lanceros, P.; Martínez Contreras, F.J.; Sáez, I. (2018). Derechos humanos y ciudadanía en la era de la globalización. Bilbao, Alboan-Investigaciones 18.

Martínez Contreras, F. J. (2011). Ensayo sobre el sentido ético y la idea de progreso. Estudios filosóficos 175 (60), 511-533.

Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? Revista Qurriculum 25, 29-56.

Moreira, M. (2012). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. Unión, Revista Iberoamericana de información matemática 31, 9-20.

Novak, J.; Gowin, D. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona. Martínez Roca.

Villa, A.; Lemke, A. (2016). El "paradigma Ledesma-Kolvenbach". Origen y concreción en el ámbito universitario. Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura 192 (782).

Vilar, J. (1999). Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. Ars Brevis: Anuario de la Cátedra Ramón Llull Blanquerna 5, 275-294.

NON SOLUM FLATUS VOCIS. PROBLEMAS ACTUALES DE LA HISTORIOGRAFÍA DE LA FILOSOFÍA MEDIEVAL

JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ-LÓPEZ
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

En una época como la nuestra, marcada por la especialización académica y la reivindicación de numerosos campos de estudio históricamente marginados, aún llama la atención dedicarse al estudio de la Filosofía medieval. El loable aumento de los trabajos dedicados a la historiografía medieval no posee un reflejo en el ámbito del pensamiento, donde la Filosofía queda, en numerosas ocasiones, como un producto museístico que puede ser admirado y analizado, pero cuya influencia no traspasa la "vitrina" en la que se encuentra.

¿Es posible aseverar que la Filosofía medieval posee un carácter fundamental en la Historia del pensamiento? No es menos cierto que aquella posee un lenguaje críptico y unos argumentos fatigosos, que quienes se dedican a ella habitualmente no son capaces de hacerse entender fuera de su círculo (por desconocimiento o dejadez). En el mismo título de este ensayo se manifiesta la conocida cerrazón del filósofo medievalista, que pretende decir mucho con pocas palabras latinas, incomprensibles para quienes no se dedican a la cuestión. Quizá la Filosofía medieval tiene el lugar que se merece, no por sus actos, sino por los de quienes decidieron dedicarle su vida. La imagen deprimente (y repetida hasta la saciedad) que desde el Renacimiento se hace de ella, ha llegado hasta nosotros por la inmovilidad de quienes nos precedieron, quizá gustosos de disfrutar la paz que otorga ser el profesor, el erudito, que se encarga de eso que está más allá de los gustos comunes.

Pese a todo, hoy, bien entrado el siglo XXI y con más medios que nunca para acceder al conocimiento, con la mayor de las sensibilidades e

inquietudes por hallar respuestas, debemos actuar, llamar la atención sobre la Edad Media y su pensamiento y desvelar que él, como toda verdadera Filosofía, pretendía alcanzar el conocimiento con todos los medios que la frágil mente humana le pudo ofrecer. Oscuridad, lenguaje, aridez, sólo son límites que perezosamente se ponen (*ponemos*) para evitar enfrentarnos a una tradición que nos conforta. Sin ninguna duda encontraremos en la Filosofía medieval repeticiones, fruslerías y comentarios vacuos, pero si profundizamos en ella y vamos más allá de los clásicos límites impuestos, si nos adentramos en los caminos aún por explorar e iluminamos parte de ellos, veremos que hay mucho más de lo que esperamos, comprendiendo que siempre fue más cómodo hablar del conjunto, generalizar, que analizar cada una de sus partes.

Es patente que la puesta en valor de la Historia medieval, iniciada hace décadas, mostró lo mucho que nos falta por conocer de ella y todo lo que podemos aprender. Aun así, pese a los denodados esfuerzos de los investigadores, aún perviven entre nosotros clichés, imágenes negativas e ideas malversadas de una época tan rica como denostada. ¿Qué espera la Filosofía medieval si no comienza ya su andadura, si no se levanta ante la necesidad? Ella, tanto tiempo maltratada, oculta en su interior no las raíces de las modernas controversias o las respuestas a nuestras candentes preguntas, sino pistas, hilos que seguir, capacidad más que de sobra para poder iluminar las posibles direcciones a las que dirigir nuestros pasos. Hoy en día la cuestión fundamental no es "*por qué debemos volvernos hacia el medievo*", su respuesta ya está formulada, ahora la pregunta es "*cómo hacer ver que el pensamiento medieval sobrepasa con creces su propia imagen*".

En una época repleta de reivindicaciones, análisis y descubrimientos ¿qué puede hacer el filósofo medievalista para mostrar que se ha juzgado mal a su objeto? Sólo cabe responder que en el momento en el que descubrimos nuestra ignorancia es cuando comenzamos a dudar de lo que hemos aprendido. He aquí la labor del filósofo, la cual, en nuestro caso, debe guiarnos hacia la pregunta: "*¿qué es la Filosofía medieval y qué podemos aprender de ella?*".

2. BREVES APUNTES SOBRE LOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA HISTORIOGRAFÍA MEDIEVAL

A pesar de los esfuerzos de los hombres y mujeres dedicados al estudio de la Edad Media, el acervo popular, la cotidianeidad, aún sigue vinculando indefectiblemente "medieval" con brutalidad, muerte o religiosidad; con el famoso par hegeliano de oscuridad y cerrazón[217]. Aún hoy quedan muchos prejuicios por eliminar, mucho camino por recorrer para suprimir la *idea de Edad Media*[218], presente en el ideario común cada vez con más fuerza gracias a los impulsos de la política, los medios de comunicación y, lamentablemente, la educación. Día tras día la idea de Edad Media crece y se propaga, aunque su esencia permanezca inalterada desde su formación, haciendo menguar, pese a nuestros esfuerzos, su verdadera imagen, cuasi inabarcable para nuestras mentes dada su amplitud y complejidad.

Esta dialéctica avance-retroceso se manifiesta sobradamente en vivencias sencillas, tales como abrir el periódico una mañana y leer, ante un suceso más que triste y reprobable, producto del fanatismo y del desconocimiento (este en sintonía con lo que hallamos en la noticia), que el medievo es pura y llanamente brutalidad y masacre[219]. Archiconocida es la ingente labor de la guillotina en la Revolución francesa, pavor provocó la famosa "carreta de Robespierre" (Stendhal, 2009, p. 321), pero, ante un ominoso asesinato fanático, ante una decapitación en nuestros días, sólo nos viene a la mente el adjetivo "medieval". De la misma forma, el discurso político contemporáneo, que otorga preponderancia a Occidente y se basa en los pares Yo-Otro y bueno-malo, identifica la alteridad (Otro) con el pasado, concretamente con el

[217] Recordemos la famosa cita de Hegel (1955, p. 104): "Lo que encontramos de filosofía al principio de la Edad Media […] son sólo escasos residuos del mundo romano. […] La filosofía escolástica presenta, en su conjunto, una apariencia unicolor. En vano se han esforzado hasta ahora algunos autores en introducir algunas diferencias y gradaciones en la dominación de esta teología, durante el periodo que va desde el siglo VIII y hasta desde el VI hasta casi el XVI. […] Esta filosofía no es interesante por su contenido, ya que no es posible detenerse en él. No es en rigor tal filosofía". (El subrayado es nuestro).

[218] Cuando nos refiramos a la "idea de Edad Media" estaremos haciendo uso de la conceptualización creada por Sergi (2017).

[219] La noticia a la que nos referimos aquí es de Muñoz Molina (2020).

medievo[220], quedando Occidente como el lugar moderno, ilustrado y luminoso del mundo, mientras que el resto (Oriente) se halla en la rigidez y oscuridad medieval, insuflando rencor y fanatismo. Incluso disciplinas proto-científicas como el *Neomedievalismo* (Holsinger, 2007, pp. 55-66), cuyo supuesto objetivo es conocer en profundidad las raíces de las relaciones internacionales durante los siglos V-XV, caen en la caricatura e incomprensión del medievo, pues no cejan en su empeño, lejos de la responsabilidad y coherencia ética y científica, de hallar raíces imperiales y tiránicas en la Edad Media[221], justificando así determinados comportamientos por parte de cada uno de los bandos implicados en la política global del siglo XXI. Desde el quiosco, la tribuna o el aula, la Edad Media se presenta como ese periodo a olvidar donde arraigan los perjuicios a la humanidad, periodo que de reivindicarse nos llevaría a la destrucción y al caos, lejos de la luz que felizmente hoy nos ilumina.

Sin embargo, el avance de la idea de Edad Media coincide con el desarrollo de la historiografía medieval[222]; Con la mejora en los métodos de investigación y búsqueda de información, con el aumento del personal dedicado al concienzudo estudio de todos los aspectos de la Edad Media y el desarrollo de los medios y canales de comunicación necesarios para difundir sus descubrimientos. Pero ¿estamos cambiando realmente la idea de Edad Media extendida fuera de los muros de la Universidad? Para quienes nos dedicamos a ella, es absolutamente cierto que los avances en el campo de la historiografía medieval acaecidos desde mediados del siglo XX hasta hoy nos han beneficiado sobremanera, pero,

---

220 "Los horripilantes ataques del 11 de septiembre han dejado dolorosamente claro que una banda de bárbaros medievales tecnológicamente avanzados ha declarado la guerra a América" (Lynch, 2001). Testimonios como este evidencian la citada tendencia, que depende no sólo de la idea de Edad Media, sino también de ciertas pretensiones políticas que la usan como medio (Holsinger, 2007, pp. 3-16).

221 Señala Holsinger (2007) que "las ventajas de esta forma [política] neomedieval, según [Hedley] Bull, incluiría una 'estructura de autoridades superpuestas y lealtades cruzadas' que evitaría el peligro del sistema estatal a la vez que eludiría el omniabarcante gobierno mundial" (p. 57). Concluyendo que "los neomedievalistas hacen pocas referencias a la veracidad de la Edad Media que proponen como modelo para el estado actual de las relaciones internacionales" (p. 58).

222 Prueba de ello son los trabajos de autores como G. Duby, J. Le Goff, J. Heers o J. Huizinga (Ruiz Gómez, 1998, cap. 4).

analizando el estado de la cuestión extramuros (universitarios), la imagen de la Edad Media no ha cambiado nada. Aún hoy se mantiene la noción renacentista/romántica de una Edad Media cruel, cruenta, fanática y carente de pensamiento. Todavía hoy el concepto "medieval" es utilizado peyorativamente (Muñoz Molina, 2020) y lo poco que se conoce del medievo son las Cruzadas, los castillos, los torneos y los caballeros. Es por ello por lo que aún se produce la apropiación cultural del pasado (Albin et al. (eds.), 2019, pp. 94-103), por lo que se tergiversa la Historia y se buscan raíces medievales a todo lo que sea dudoso, desconocido o extraño: porque el público aún no conoce qué es (fue) *realmente* la Edad Media. Persiste el cliché de un medievo europeo, cristiano, blanco y noble, cuando ya se ha demostrado la enorme diversidad y movilidad de la época[223]; domina aún la idea de Edad Media, cuando ya se ha manifestado lo erróneo de dicha concepción (Sergi, 2017). El día a día socava la labor del medievalista, su imagen y su trabajo, y le obliga a tomar una difícil decisión: aislarse del mundo y ser un incomprendido fuera de su círculo o, yendo "a hombros de gigantes"[224], despertar las ideas de una sociedad apabullada por una tradición sesgada que debe ser revisada.

¿Existe una solución posible? Desde nuestro punto de vista, *sí*. El cambio, evidentemente, pasa por alterar la base que perpetúa la imagen negativa e inadecuada de la Edad Media, aunando los esfuerzos contemporáneos en investigación con su acercamiento al público en general y al joven en particular. El punto clave de la desmitificación de la Edad Media y lo medieval pasa por la educación, por la enseñanza de la verdadera Edad Media (si es que la hay) y no de la *idea de Edad Media*. De nuevo, el duro peso queda sobre los hombros de los docentes, cuya ardua labor no debe hacernos olvidar que la idea de Edad Media también se forja fuera de las aulas, en el mundo real, en periódicos, cines,

[223] Un ejemplo se halla en Albin et al. (eds.), 2019, pp. 69-79. A su vez, una prueba fehaciente de la movilidad sociocultural durante la Edad Media nos la aporta la historiografía de las Ideas, que muestra la constante interacción e intercambio entre sistemas teóricos occidentales y orientales (De Libera, 2017, pp. 9-21).

[224] Es significativo que, en nuestros días, esta frase esté vinculada con el título de una obra del físico inglés Stephen Hawking (publicada en 2002), difuminando su origen, que, como mínimo, se remonta a la figura de Bernardo de Chartres (siglo XII).

libros y páginas web, lugares a los que el trabajo crítico del medievalista tiene que abrirse, subsanando lagunas y erradicando errores, aun a costa de tener que perder el acomodo en la difícil jerga y el exclusivo entorno del erudito.

La dominante concepción de Edad Media, como hemos visto, manifiesta, en cierto sentido, su incomprensión y el triunfo de una imagen que no llega a ser un remedo de la realidad. Es la tradición y la falta de cuestionamiento lo que permitió que aquella llegase hasta nosotros y lo que provocó, a su vez, el nacimiento de una creciente ola de concienzudos estudios sobre la Edad Media. En el siglo XX la Historia e historiografía medieval abandonaron su aislamiento y papel secundario para reivindicar su sitio, enriqueciendo su metodología y analizando las razones que las llevaron a encontrarse donde se hallaban. De entre ellas no eran sólo la tradición o la Academia las que justificaban su desprestigio, también algo propio, interno, la hacía, hasta cierto punto, incomprensible y anacrónica: el pensamiento fundante, es decir, el conjunto de sistemas, nociones, palabros y exiguas diferencias que constituían la *Filosofía medieval*[225]. He aquí donde algunos encuentran la razón del desprestigio e, incluso, ininteligibilidad de la Edad Media: en una filosofía demasiado abstrusa y centrada, junto a la Teología, en el total control de la vida. Evidentemente, no cabe decir que una u otra razón específica provocó el rechazo a la Edad Media y la difusión de una vaga idea de la misma, pero, sin lugar a dudas, la Filosofía ejerció un papel fundamental en el "oscurecimiento" de la época, siendo demasiado intrincada para ser entendida y demasiado voluminosa para ser estudiada[226].

[225] Debemos detenernos momentáneamente para realizar una distinción conceptual. A lo largo de este ensayo utilizaremos el término "Filosofía medieval" para referirnos al conjunto del pensamiento que gravita sobre determinados conceptos cuyo máximo apogeo se produce en la época medieval. Este concepto se opone al de "Filosofía de la Edad Media", que circunscribe su análisis a un marco temporal (siglos V-XV). Es por esta razón por la que, dentro de la "Filosofía medieval" y no de la "Filosofía de la Edad Media", estudiamos autores como Agustín de Hipona (siglos IV-V) o Francisco Suárez (siglo XVI).

[226] Sobre esta cuestión afirma De Libera (2000, p. 16): "en estas condiciones, no extrañará que un hipotético lector no experimente otra cosa, frente a un texto filosófico de la Edad Media, que una cierta mezcla de estupor y hastío. […] Sería absurdo creer, por tanto, que puedan inspirar una pasión al hombre honesto".

3. RECONSIDERACIONES SOBRE LA HISTORIOGRAFÍA DE LA FILOSOFÍA MEDIEVAL

La Filosofía medieval ha quedado arrinconada dentro del reducto aislado que aún hoy es la Historia medieval. Esta halló en el pensamiento medieval una de las causas principales de su "caída en desgracia", pues el soporte intelectual que debía hacerla inteligible a los ojos de la posteridad la convertía en un inextricable acertijo que sólo unos pocos podían llegar a resolver[227]. De esta forma, la Filosofía medieval, con su amasijo de frases incardinadas, comentarios y disputas, debía ser (y de hecho fue) apartada, con el objetivo de evitar su acción perjudicial sobre el conjunto de la Historia medieval.

Así fue como la Historia de la Filosofía medieval y quienes se dedicaban a ella quedaron siendo "los últimos de los últimos" o, más bien, "los señalados de los señalados", sufriendo, sin ninguna conmiseración por parte de la historiografía, un castigo mayor del que esta recibía diariamente. La etiqueta "filósofo medievalista" llegó a ser una nota que alejaba al sujeto del mundo real y lo tildaba, cuanto menos, de prototeólogo, cuyo mundo y labor podían describirse sencillamente como una "mónada"[228]: un ente independiente, sin puertas ni ventanas (Leibniz, 1981, p. 77, §7). Con discutible acierto, los filósofos medievalistas aceptaron su "etiqueta" y decidieron profundizar en sus estudios, convertirse en eruditos hasta conocer el mínimo detalle de su especialidad, sin llegar a cuestionarse las razones por las que tanto su disciplina como ellos mismos ocupaban un lugar recóndito en la cultura contemporánea. Sus argumentos, volúmenes y lenguaje se convirtieron, primero, en murallas, luego, en escollos, ambas perpetuando su estatus y aumentando la distancia con una realidad en la que el latín y la filosofía especulativa no sólo desaparecían de la educación básica, sino también de las aulas

227 Es por esto por lo que Mitre (2017, p. 11) afirma que: "Sobre la Edad Media ha caído el estigma de época oscura y triste, reino de la ignorancia y el fanatismo; […] *Quizá porque –entre otras razones– en la misma Edad Media se creó un clima filosófico que permitió juzgarla con extrema severidad*". (El subrayado es nuestro).

228 Vinculándola con la Escuela pitagórica, Ferrater Mora (1964, p. 223) define "mónada" como: "la 'unidad', pero no es unidad por ser lo uno, o el número uno, sino que es lo uno, o el número uno, por ser la unidad, es decir, el fundamento de todo 'uno'".

universitarias. De esta forma, los filósofos medievalistas se distanciaron tanto de sus colegas, dedicados al estudio de la Antigüedad o Modernidad, como del público en general, amparándose en una jerga y unas cuestiones insondables y, a veces, incluso inútiles para la vida real.

"*Esse*", "*simpliciter*", "*in re*" o "*per accidens*" son los palabros[229] que, unidos a disquisiciones sobre el número de futuros posibles que contiene la mente divina o el orden jerárquico de las facultades humanas, llegan a quienes se acercan a la Historia de la Filosofía medieval. Es patente que, tomada de forma aislada, sin ninguna aclaración ni introducción por parte de quienes se dedican a ella, la Filosofía medieval, en su conjunto, representa un *flatus vocis*[230], es decir, una pérdida de tiempo, una serie de palabras vacías concebidas para poseer validez y enjundia lógica, pero carentes de toda capacidad explicativa de la realidad. Esta forma de entender la Filosofía medieval, dominante todavía hoy, responde, desde nuestro punto de vista, a dos razones esenciales que se retroalimentan: (1] la generalizada malinterpretación de los textos e intenciones de la Filosofía medieval y (2] la cerrazón y negativa de quienes se dedican a su estudio a arrojar luz sobre sus lagunas, objetivos y cuestiones controvertidas, intentando hacer accesible al público el verdadero "*espíritu de la Filosofía medieval*" (De Libera, 2017, pp. 120-122). Por ende, la pobre imagen contemporánea de la Filosofía medieval, su intelección como *flatus vocis*, no es sino el resultado de un ensimismamiento que comenzó como respuesta a un trato injustificado, ensimismamiento que acabó dando razón del lugar al que la Filosofía medieval había sido "desterrada".

Huelga decir que en ningún momento aseguramos que a lo largo de más de mil años no hubiese productos frívolos y repetitivos; es patente que los hubo y, sin embargo, no cabe decir, como muchos hacen, que la Historia de la Filosofía medieval (toda ella) representa un monolito

[229] Tan importantes y complejos son los conceptos de la Filosofía medieval que se han llegado a crear diccionarios específicamente para ellos, como es el caso de Magnavacca (2005).

[230] Magnavacca (2005, p. 297) define este concepto como: "una expresión que, precisamente por no hacer referencia a ningún significado, subraya la vacuidad del puro sonido con independencia de aquel".

carente de novedad y verdadero fundamento racional[231]. Sin duda, quienes nos dedicamos a ella somos en gran parte responsables de que lapidarias descripciones como "*Ética medieval. Temor de Dios*"[232] sean repetidas y difundidas tanto dentro como fuera de nuestra área de trabajo (sean o no del todo erróneas). Nuestro pecado comienza al no evitar que se extienda la identidad y reducción entre Filosofía medieval, Teología y Dios, cuando, al abrir cualquier obra de la época, es evidente que la raíz de la primera va mucho más allá de una figura que se considera esencial, sí, pero que, *de facto*, es otro elemento más al servicio de las preguntas fundamentales del ser humano[233]. Por tanto, de la misma forma que nos extrañaríamos al ver: "*Ética dieciochesca. Ex-sistencia del sujeto trascendental*" como descripción de la Filosofía moral del XVIII, con nuestros trabajos debemos provocar que surja la suspicacia en quienes leen: "*Ética medieval. Temor de Dios*".

Sin lugar a duda, una de las causas de la errónea comprensión de la Filosofía medieval a lo largo del tiempo es su confusión con la Teología. No podemos detenernos en esta cuestión[234], que por sí sola ocuparía más páginas de las proyectadas para este capítulo, aunque sí debemos, modestamente, acercarnos a su "solución".

Es indudable que durante el milenio de reflexión filosófica que abarca la Filosofía medieval hallamos una íntima relación entre Filosofía y Teología, tan íntima que la primera, en numerosas ocasiones, fue conocida como "esclava de la Teología" (*ancilla theologiae*). Esta consideración refleja la distinción que entre ellas se hacía en el medioevo, lo que se une a una clara diferencia en los temas y el público receptor: la Teología parte de una serie de dogmas que deben ser compartidos por quienes entran en debate, es decir, debe compartirse la religión (o, al menos, sus dogmas básicos) para poder discutir y ser afectado (sin

231 Como vimos al inicio de este ensayo, esta idea es típicamente hegeliana.

232 Este es el título del quinto capítulo de Camps (2013).

233 Aquí se pone de manifiesto nuestra concepción de la Filosofía como admiración, tal y como ya expuso Aristóteles (2014, pp. 80-81 [982b, 15-20]) y fue recogido por la Filosofía medieval.

234 Todo manual relativamente reciente dedicado al estudio de la Filosofía medieval posee unas páginas centradas en la distinción entre Filosofía y Teología, así como a su relación durante el medioevo. Para un breve acercamiento a la cuestión recomendamos: Marenbon (2016).

hipocresía) por sus conclusiones. De esta forma, no tendría sentido que un católico y un judío discutiesen sobre la Trinidad o el problema del *Filioque*. Sin embargo, en el ámbito filosófico no es necesario compartir presupuestos ni dogmas, siendo un espacio abierto con conclusiones no vinculantes y cuestionables. Así, cualquiera, independientemente de su credo, podría discutir sobre la libertad humana, el origen del conocimiento sensible o la existencia de los universales, pudiendo alcanzar conclusiones que satisfagan a pensadores de todas las religiones (De Garay, 2020).

A pesar de todo, no cabe duda de que aún se mantiene la asociación, e incluso identificación, entre Filosofía medieval y Teología, causada, en gran parte, por la cristalización que hemos provocado quienes nos dedicamos a ella, haciéndola inmóvil, cerrada, ininteligible para el público. Este hecho fue magistralmente descrito por el profesor John Marenbon (2017) con su concepto "*Aquinocentrismo*": este no representa una crítica al Doctor Angélico, más bien es una llamada de atención a los medievalistas, un intento de hacernos "despertar de nuestro sueño dogmático" y mostrarnos que la Filosofía medieval comprende mucho más que los límites que antaño le fueron impuestos. El profesor Marenbon no nos mueve a rechazar el clásico cuarteto Agustín-Anselmo-Tomás-Escoto que habitualmente define la Filosofía medieval, más bien nos incita a explorar nuevos caminos, a descreer los clichés que nosotros mismos hemos aceptado y presentar al mundo toda la riqueza del pensamiento medieval aún desconocida u oscurecida. Sin duda, como mostramos anteriormente y bien señala el profesor Marenbon, el problema de la Filosofía medieval, de su tratamiento y lugar en el mundo, es consecuencia de una mala y parcial intelección de la misma, provocada por una dejación y cerrazón (consciente o no) de quienes a ella nos dedicamos, que, desde hace tiempo, nos hemos conformado con ocultarnos tras argumentos escolásticos, volúmenes y manuscritos, perpetuando prototipos y defendiendo un "Aquinocentrismo", un "canon autorizado", que seguía dejando en la sombra a otro pensamiento útil y necesario para nuestra vida.

¿De quién es, por tanto, el problema? Es cómodo y sencillo apelar al "pocos son capaces de entenderlo correctamente", cuando la culpa no

la posee el discípulo, sino el maestro. De nuevo nos preguntamos: ¿hay una solución posible? La respuesta es *sí*. Debemos reivindicar nuestra disciplina tanto como luz arrojemos sobre ella; necesitamos hacer ver que, más allá de Agustín, Anselmo o Tomás, encontramos a Juan de Salisbury, Guillermo de Auxerre o Alejandro de Hales (entre otros miles más), quienes no filosofaban sin razón y copiaban unos de otros. Nuestra tarea es demostrar que la Filosofía medieval, al igual que la moderna o contemporánea, hallaba su razón de ser en la pregunta por la vida humana, por el mundo que nos rodea, por el conocimiento; en definitiva, que respondía a la búsqueda de la Verdad o, al menos, de verdades particulares. He aquí el punto clave de la reivindicación de la Filosofía medieval, acción que tendrá que apoyarse en una metodología contradictoria, chocante para cualquier estudioso, pero útil para nuestro propósito: la *anacronía*[235].

Entender la profundidad de la Filosofía medieval desde la mentalidad contemporánea nos obliga, en cierto sentido, a rastrear en aquella las cuestiones filosóficas que copan nuestras reflexiones actuales. Este hecho no debe partir, sin embargo, del trivial intento de rastrear en el medioevo las raíces de los problemas modernos, tal y como hacen algunos (Holsinger, 2017, pp. 37-65), sino, más bien, tratar de hallar algún punto que nos ayude a alcanzar respuestas. Es pueril pensar que, en una época tan prolongada y repleta de cambios, descubrimientos y debates sobre la mayor parte de los temas imaginables, no podremos encontrar nociones que arrojen luz sobre alguna de nuestras dudas. ¿Acaso no es posible ver en Duns Escoto respuestas sobre la responsabilidad de nuestros actos? ¿No podemos aprender de Gundisalvo la importancia de la traducción y el acercamiento del conocimiento al pueblo? ¿Es imposible ver en Vitoria o Las Casas cuál es la carga moral y las consecuencias reales de ningunear a quienes viven más allá de nuestras fronteras y mueren por nuestra pasividad? No es posible aseverar aquí que la Filosofía medieval posee respuestas válidas para todas las cuestiones que

[235] Seguimos aquí las propuestas de los profesores De Garay (2020) y Marenbon (2016). Este último, quizá tratando de evitar el choque que provoca la palabra "anacronía", llama a su metodología "análisis histórico" ("historical analysis").

nos acucian hoy, pero sí podemos decir que en ella existen caminos andados que pueden ayudarnos a alcanzarlas más rápido.

Este es el porqué de la necesidad de la Historia de la Filosofía medieval y de su reivindicación: quizá la Filosofía fue el problema, pero ello no quita para que sea la solución[236]. Aclaremos el lenguaje, abrámonos al mundo, desarrollemos nuevas vías, rechacemos el anquilosamiento y los cánones; rompamos la *idea de Edad Media* y *Filosofía medieval* y acerquemos sus verdaderos rostros al mundo. Huyamos del otoño perpetuo en el que, hasta el día de hoy, nos hemos encontrado.

4. PARA NO CONCLUIR: FINAL Y PRINCIPIO DE NUEVOS TIEMPOS

Avizorar la evolución de la historiografía y la Filosofía medieval no hace sino manifestar el aislamiento y la caricaturización que ambas han sufrido a lo largo del tiempo. La vaga y vana idea de Edad Media que aún impera en la sociedad demuestra la necesaria intervención de quienes se dedican a ella, tratando de hacer justicia con una época denostada. Bien es cierto que, progresivamente, la historiografía medieval ha conseguido acceder a una mejor posición de la que poseía, desarrollando su metodología y manifestando la enorme profundidad y riqueza que el medioevo posee ocultas tras las pobres imágenes difundidas por el mundo. Pese a todo, aún queda para ella mucho camino que recorrer, y más si volvemos nuestra vista hacia la Filosofía medieval: esta ha quedado arrinconada por propios y extraños, soportando durante décadas ser ninguneada y criticada duramente. La razón principal no es otra que su propia imagen, mediada por difíciles perífrasis, argumentos retorcidos y voluminosas lecturas, que provocan que la propia historiografía, buscando las causas de su incomprensión, hallase en la Filosofía la principal causa de su complejidad, oscuridad y vinculación a la superstición. De esta forma, la Filosofía medieval (y sus estudiosos)

[236] Obras como las del propio Mitre (2017) ponen de manifiesto (si se leen con atención) que, pese a que la Filosofía pudo haber sido la causante del "oscurecimiento" de la Edad Media, también ella representa la clave fundamental para el avance y cambio de la sociedad humana. De esta forma, la Filosofía se erige, a la vez, como causa y solución de los problemas que provoca.

quedó aislada, obteniendo un papel nimio en el conjunto del pensamiento humano y encerrándose en sí misma; creyéndose el rol que le habían asignado y creando medios para defenderlo (a través del acrecentamiento de la jerga y estableciendo unos límites temáticos canónicos).

La Filosofía medieval se sentía cómoda dentro de su burbuja, aceptando una imagen que le reportaba, a la vez, dolor y serenidad. Su aislamiento conllevó el aumento de su incomprensión, convirtiéndola en un campo sólo abierto a eruditos, verdaderamente inexplorado, a disposición de lo que *otros* quisieran hacer de ella: la representante del no-pensamiento, de la superstición y el dogma. Sin embargo, hoy, cuando la historiografía medieval comienza a recibir la atención que merece, también la Filosofía debe, desde nuestro punto de vista, levantar la cabeza y combatir las enormes críticas que sobre ella recaen. No cabe duda de que injustamente fue arrinconada, pero también es cierto que aceptó el estatus adquirido, cerrando sus puertas al mundo, privándole de innumerables beneficios y privándose de atención y desarrollo. La Filosofía y los filósofos medievalistas, imitando a la historiografía, deben reivindicar su objeto y campo de estudio: es posible que los vericuetos del pensamiento medieval oscurezcan, a ojos del neófito, toda la época y sus aportaciones, lo que debe incitar al experto a arrojar luz sobre las dudas, a eliminar clichés y falsas ideas, tratando de presentar una fiel imagen de una Filosofía que fue la base y el acicate del florecimiento de la razón humana.

Atendamos las voces que nos mueven a salir de nuestro ensimismamiento, rompamos los cánones y seamos capaces de explorar nuevas vías y educar a otros para hacerlo. El oficio del filósofo medievalista no es el de conocer todos los autores o argumentos de la época, debe trascender el límite típico, anodino, presentando la grandeza y utilidad del pensamiento medieval para vivir y comprender el hoy. No hay duda de que seremos acusados de anacronía por nuestro método, pero, si nos mantenemos fieles a las originarias intenciones de los textos, dicha crítica no será más que el reconocimiento de que la Filosofía medieval, como su Historia, son necesarias (y caben) hoy mas que nunca. No es nuestra intención llevar a cabo una revolución en la Filosofía medieval,

ni siquiera una revuelta; sólo pretendemos que se inicie (afortunadamente *prosiga*) una vía que elimine ideas dañinas, análisis pueriles, tristes incomprensiones o lamentables aislamientos. Todo ello para poder demostrar que la Filosofía medieval no son palabras vacías (*flatus vocis*), sino que representa un manantial inexplorado del que continuamente bebemos de forma tácita.

Aclaremos su lenguaje, difundamos sus cualidades y capacidades, mostremos sus diferencias con la Teología; enfoquemos el verdadero rostro de la Filosofía medieval, acerquemos el conocimiento al público y a los especialistas y eliminemos la *idea de Filosofía medieval*, así daremos cumplimiento al pronóstico de que "revolucionario es aquel que puede revolucionarse a sí mismo" (Wittgenstein, 1995, p. 96, §260).

5. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los profesores Jesús de Garay (Universidad de Sevilla) y Pablo Pérez Espigares (Universidad Loyola Andalucía) la lectura del borrador de este capítulo. Asimismo, les damos enormemente las gracias tanto a ellos como al profesor Ángel Viñas Vera y a la profesora Pilar Pena Búa (ambos de la Universidad Loyola Andalucía) por los ánimos y el aliento para comenzar las investigaciones de las que procede este texto.

6. BIBLIOGRAFÍA

Albin, A. et al. (2019). *Whose Middle Ages? Teachable Moments for an Ill-Used Past*. Fordham University Press.

Aristóteles (2014). *Metafísica*, trad. y ed. T. Calvo Martínez. Gredos.

Camps, V. (2013). *Breve historia de la Ética*. RBA.

De Garay, J. (2020). La denominada "filosofía medieval": aristotelismo y platonismo. En M. L. Cámara y N. Escutia (Coords.), *La búsqueda de la verdad a través del tiempo: Historia de la Filosofía*, vol. 1 (pp. 125-150). Dykinson.

De Libera, A. (2000). *Pensar en la Edad Media*. Anthropos.

De Libera, A. (2017). *La philosophie médiévale*. Presses Universitaires de France.

Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*, 2 vols. Editorial Sudamericana.

Hegel, G. W. F. (1955). *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía*, vol. 3. Fondo de Cultura Económica.

Holsinger, B. (2007). *Neomedievalism, Neoconservatism and the War on Terror*. Prickly Paradigm Press.

Leibniz, G. W. (1981). *Monadología*. Pentalfa.

Lynch, T. (2001, 4 de diciembre). *Testimony of Mr. Timothy Lynch*. Senado de los Estados Unidos de América. https://bit.ly/2WTFNmu

Magnavacca, S. (2005). *Léxico técnico de Filosofía medieval*. Miño y Dávila.

Marenbon, J. (2016). *Medieval Philosophy. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Marenbon, J. (2017, 20 de marzo). *Why We Shouldn't Study Aquinas*. Universidad de Maynooth. https://bit.ly/3tuxeet

Mitre, E. (2017). *Desprecio del mundo y alegría de vivir en la Edad Media*. Trotta.

Muñoz Molina, A. (2020, 29 de octubre). *Profesor de instituto*. El País. https://bit.ly/3n3sJGe

Ruiz Gómez, F. (1998). *Introducción a la Historia medieval. Epistemología, metodología y síntesis*. Síntesis.

Sergi, G. (2017). *La idea de Edad Media*. Crítica.

Stendhal (2009). *Rojo y negro*. Cátedra.

Wittgenstein, L. (1995). *Aforismos. Cultura y valor*. Austral.

ESTRATEGIAS PERSUASIVAS EN LA ORATORIA DEL TITO PARTISANO. ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL DÍA DE LA VICTORIA (1945)

JULIO OTERO SANTAMARÍA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El poder y la autoridad no sólo se reflejan, sino también se expresan a través de la oratoria. La mera posibilidad de hacer uso de la palabra o la libertad para expresarse de una manera u otra vienen ya determinadas por las relaciones jerárquicas que mantienen las personas y los colectivos. Por tanto, más que dispositivos de comunicación, los discursos funcionan como herramientas de dominación. Delgadillo (2012, p. 162) señala que "el poder de los discursos radica en el hecho de que es precisamente a través de ellos como se "limita" la posibilidad de pensamiento, en la medida que se encuentran inmersos en una poderosa red de relaciones de poder-saber que los legitima y los presenta bajo el estatus de discursos verdaderos". Así, el análisis del discurso se antoja esencial para radiografiar cómo se ejerce el poder.

Este estudio, en concreto, aborda cómo Josip Broz Tito ejerció el poder y la autoridad en el seno del movimiento partisano y de toda Yugoslavia al final de la II Guerra Mundial mediante el análisis del discurso del *Día de la Victoria*. Con la vista puesta en situar este análisis, a continuación, se ofrecen algunos datos sobre el orador y la citada pieza de oratoria, así como del contexto de Yugoslavia durante la contienda.

1.1 EL ORADOR: JOSIP BROZ TITO

Josip Broz, conocido internacionalmente con el apodo de Tito, nació en Kumrovec (Croacia) el 25 de mayo de 1892. De padre croata y madre eslovena, fue el séptimo de una familia humilde de quince hijos. Tras

abandonar la escuela con doce años, con quince comenzó a trabajar como cerrajero (Brassart, 2017, p. 4). En su empresa conoció el sindicalismo, afiliándose a la Unión de Trabajadores de la Metalurgia y al Partido Socialdemócrata de Croacia y Eslovenia.

Durante la I Guerra Mundial fue movilizado por el ejército del Imperio Austrohúngaro, al que pertenecía su país, para luchar en el frente ruso, donde fue herido y capturado en 1915. En un campo de prisioneros tomó contacto con el movimiento antizarista. Tras triunfar la Revolución de Octubre combatió con el Ejército Rojo entre 1917 y 1923 (Arenas Dorado, s.f.).

En 1934 regresó a Croacia -por aquel entonces ya integrada en el joven Reino de Yugoslavia- y se afilió al clandestino Partido Comunista de Yugoslavia, del que fue uno de sus fundadores y del que llegaría a ser secretario general en 1938. Por aquellas fechas también adopta el sobrenombre de Tito (Brassart, 2017, p. 6). Existen diversas teorías sobre el origen de este apodo. En estos intensos años de vida revolucionaria pasó por la cárcel, viajó a la URSS para integrarse en la *Komintern* y organizó desde París la entrada en España de las Brigadas Internacionales durante la Guerra Civil (Arenas Dorado, s.f.).

En el marco de la II Guerra Mundial, tras la invasión del Reino de Yugoslavia por parte de las potencias del Eje, en 1941 Tito comenzó a liderar el Ejército Popular de Liberación y Destacamentos Partisanos de Yugoslavia. Fue comandante en jefe y, desde noviembre de 1943, mariscal de Yugoslavia y primer ministro del gobierno provisional que estableció este movimiento antifascista en el que los comunistas eran hegemónicos. Su hábil diplomacia se atrajo el apoyo tanto de la URSS como del Reino Unido en su lucha contra la ocupación (Darby, et ál., 1972, pp. 238-240).

Desde el final de la contienda y hasta su fallecimiento fue el líder incuestionable de la nueva Yugoslavia comunista. Ocupó los cargos de primer ministro (1945-1953), presidente del Consejo Ejecutivo Federal (1953-1963) y presidente de la República (1953-1980). Este régimen promovió un creciente culto a su personalidad, a pesar de que en sus

últimos años se mantuvo más alejado de la vida pública y de la gestión diaria gubernamental.

Durante décadas Tito fue considerado un líder internacional de máxima relevancia. La ruptura con Stalin en 1953 supuso el alejamiento de Yugoslavia de la órbita soviética y el desarrollo de un modelo propio conocido como socialismo autogestionario (Elliot, 2020). Este sistema también se caracterizó por una progresiva descentralización territorial y por el intento de superar los nacionalismos mediante equilibrios interétnicos (Álvarez, 2020). Como fruto de su política exterior independiente impulsó el Movimiento de los Países no Alineados, cuya primera cumbre tuvo lugar en Belgrado (Vega, 2015).

Sobre su vida privada cabe señalar que Tito contrajo matrimonio en tres ocasiones. Su esposa más conocida fue la tercera y última, la serbia Jovana Broz, con quien estuvo casado entre 1952 y 1980. Conocida con el diminutivo de Jovanka, ejerció durante años un papel similar al de la primera dama (Rizzi, 2013), si bien ambos se distanciaron en los últimos años de la vida del presidente. Según una noticia de *EFE* publicada por *El País* (1979), el mariscal, a sus 86 años, se habría divorciado de Jovanka para contraer matrimonio con la, por aquel entonces, joven cantante de ópera Gertrude Minutić. La revista *Time* (1979) relató, sin embargo, que ese cotilleo, desmentido por el padre de la cantante, llegó a enfurecer a Tito por ser falso.

A sus 88 años, el 4 de mayo de 1980, Tito falleció de gangrena en Liubliana, a la sazón, capital de la República Socialista de Eslovenia, entidad federal de Yugoslavia. Su muerte fue vivida como un acontecimiento impactante que paralizó el país.

1.2 El discurso del Día de la Victoria

El discurso del *Día de la Victoria* fue pronunciado en Belgrado por Josip Broz Tito, mariscal de Yugoslavia, el 9 de mayo de 1945. Fue poco después de que la Alemania nazi hiciera pública su rendición en la II Guerra Mundial. La referida pieza de oratoria se declamó en un acto en el que se conmemoraba el triunfo del Ejército Popular de Liberación y

Destacamentos Partisanos y sus aliados sobre las potencias que ocupaban Yugoslavia y las fuerzas balcánicas que las apoyaron.

Aunque el discurso fue escrito y pronunciado en serbocroata, esta investigación ha trabajado sobre una versión en inglés transcrita por Mike B. en 2011 para el Marxists Internet Archive (MIA). La fuente de este texto, publicado en la sección dedicada a Josip Broz Tito de la web del MIA, es *Tito: Selected Speeches and Articles*, 1941-1961 (pp. 54-57); originariamente publicada en *Collected Works* (Book I, pp. 260-263) por Naprijed en 1963. El texto, titulado *Victory Day*, puede consultarse en el siguiente enlace de la página del MIA: https://bit.ly/3yQOFaA. En cualquier caso, el discurso puede leerse en español gracias a una traducción de dicha versión realizada por Mercedes Santamaría, que se encuentra alojada en el blog El Atril, a la cual se puede acceder a través de este enlace: https://bit.ly/3yrsKpC.

Se trata de un discurso de 23 párrafos y 1.292 palabras en su versión en inglés (en español, 1.240 palabras). Teniendo en cuenta que, según el estudio Mecanismo Dinámico Moderado (EFE, 2015), la velocidad óptima para hablar está entre las 170 y 190 palabras por minuto, la duración del discurso pudo ser de poco más de siete minutos aproximadamente, si bien los aplausos del público y la emotividad del momento aconsejan a pensar que pudo extenderse algo por encima de los diez. En Internet no se ha podido encontrar ninguna grabación del acto que indique con precisión la duración de la alocución.

El discurso comienza con el anuncio de la capitulación del Tercer Reich para continuar exaltando el "autosacrificio" y el "heroísmo" de un ejército que, según el punto de vista del orador, encarna a la perfección las virtudes de los pueblos de Yugoslavia. En los párrafos centrales transmite esperanza sobre el futuro de la nación, al tiempo que esboza de forma rudimentaria cómo será el nuevo estado, caracterizado por la "unidad y hermandad" -palabras que serán el lema del régimen- y al que contrapone la "corrupción" de la monarquía yugoslava. Después de poner en valor la victoria y la paz conseguidas, Tito agradece la contribución de sus aliados y se dirige a los enemigos autóctonos que aún no se han rendido para que depongan las armas y reconozcan la autoridad partisana, advirtiéndoles, además, de las consecuencias de no hacerlo.

El Día de la Victoria termina con vivas y otras exaltaciones a los vencedores.

Se trata, en definitiva, de un discurso sencillo y directo, pero con fuerza y muy emotivo, en el que el orador, de forma vehemente, exalta la épica de los partisanos, celebrando su victoria frente al "horror" que representa el nazi-fascismo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es examinar cómo fue el liderazgo de Josip Broz Tito en el seno del movimiento partisano y en toda Yugoslavia justo en el momento en que concluyó la II Guerra Mundial a través del análisis del discurso del *Día de la Victoria*. Se trata de presentar una radiografía del conflicto y del poder que ejerce el mencionado dirigente en ese contexto determinado mediante un método que estudia el uso de la palabra (Bermúdez Vázquez et al., 2020).

Asimismo, y en línea con el fin principal, esta investigación persigue los siguientes objetivos:

- Exponer la relación mantenida entre orador y auditorio, desgranando las estrategias utilizadas por Tito para persuadir al público y superar el antagonismo consubstancial a todo discurso.
- Presentar a través de distintos gráficos las características de la mencionada pieza de oratoria en función de las estrategias o regulaciones utilizadas por el orador.
- Clasificar el perfil del discurso en función del poder y la autoridad que detenta el orador en esa situación según se manifiesta en su utilización de la palabra.
- Detectar fortalezas, amenazas y debilidades del incipiente poder establecido en Yugoslavia tras la victoria del ejército partisano.

La hipótesis de partida de esta investigación es que el perfil del discurso del *Día de la Victoria* es el de autoridad con todo el poder. En la misma

hipótesis cabe añadir que en él predominan las llamadas estrategias blandas o de reducción del antagonismo, principalmente la exaltación.

3. METODOLOGÍA

3.1 El análisis crítico del discurso

Esta investigación se encuadra en lo que van Dijk (2014) denomina estudios del discurso, "un campo transdisciplinar de las ciencias sociales que tiene como objeto el estudio de los usos del lenguaje y sus consecuencias" (Íñiguez-Rueda, 2020).

Más concretamente, esta investigación pertenece a la rama del análisis crítico del discurso (ACD). Según el citado doctor, las prácticas discursivas "son una forma de ejercicio de poder", ya que "promueven y reproducen dominación y exclusión". Así, la tarea del ACD sería "mostrar cómo ese poder se ejerce desvelando los mecanismos mediante los cuales se producen la dominación y la exclusión".

Por todo ello, conviene tener en cuenta que, además de un texto, el discurso es también "un acto y una práctica social" (van Dijk, 2012). En la misma conferencia este autor explica que el discurso funciona como "una bisagra entre el poder y la mente", de tal manera que aquellos grupos que controlan los discursos más influyentes tienen también más posibilidades de controlar las mentes y las acciones de los otros" (van Dijk, 1999, p. 26).

3.2 Las regulaciones del discurso

En el marco del ACD esta investigación utiliza una herramienta construida por Rodríguez de las Heras (1983) y reformulada por Bermúdez Vázquez (2016). Este método considera que quien hace uso de la palabra puede emplear siete regulaciones o estrategias para "aumentar la carga persuasiva de su discurso" (Bermúdez Vázquez et al., 2020, p. 2016) y, al mismo tiempo, "colmatar la brecha que inevitablemente se abre entre orador y auditorio" (Rodríguez de las Heras, 1983, p. 437). Este instrumento va más allá del análisis de los discursos y se puede proyectar al funcionamiento de cualquier organización humana, donde

existe una dicotomía entre quién detenta el poder y el resto (Bermúdez Vázquez, 2016, pp. 933-934). En *Las regulaciones del conflicto* (1981) Rodríguez de las Heras señala que todo sistema trata de localizar, limitar y combatir el conflicto. En ese artículo este catedrático ya explicaba como "el poder, como dispositivo regulador de un sistema social, dispone de siete regulaciones" (p. 273).

Estas siete estrategias se dividen en tres grupos: las de reducción (blandas), las de trasvase (medias) y las de aumento (duras). Las regulaciones responden casi siempre a "una lógica ternaria" (Bermúdez Vázquez et al., 2020, p. 216): el orador alude a un tercer elemento, ya sea de forma positiva o negativa, con objeto de suavizar el antagonismo que existe entre él y el auditorio.

3.3 Las estrategias de reducción

Las regulaciones o estratégicas retóricas blandas o de reducción son aquellas que intentan persuadir tratando de minimizar la oposición entre el orador y su público. Son dos: la exaltación y el halago.

3.3.1. La exaltación

Con esta estrategia el orador persigue atraerse a la audiencia apelando a un tercer elemento que actúa como puente. Este elemento son valores, ideas, personajes o hechos que ambos tienen en común o que ambos consideran positivos.

3.3.2. El halago

Consiste en ensalzar supuestas cualidades, virtudes o rasgos sobresalientes del auditorio. En esta regulación incluimos los saludos de cortesía y los ofrecimientos del orador al auditorio (Díaz Barrado, 1985, p. 27). En algunos casos el orador simplemente expresa humildad, inferioridad o dependencia con los receptores. Es la llamada *captatio benevolentiae* (Bermúdez Vázquez, 2020, p. 935).

3.4 Las estrategias de trasvase

Este grupo de estrategias intenta "persuadir al redirigir el antagonismo hacia elementos ajenos tanto al hablante como al oyente" (Bermúdez Vázquez et al., 2020, p. 217). En ellas se incluyen el desplazamiento y el miedo.

3.4.1 El desplazamiento

El orador recurre a cuestiones cuya valoración negativa comparte con el público. De esta manera el antagonismo entre ambos se desplaza hacia ese tercer elemento. En *Palabra de dictador* (1985, p. 28-29), Díaz Barrado subraya que con esta estrategia (que tanto él como Rodríguez de las Heras llaman "desviación"), el orador trata de lograr el acuerdo con el auditorio achacando "el origen de un determinado problema o algún mal concreto de la sociedad a una persona, colectivo social, grupo de presión, etc., que aparece como culpable".

3.4.2 El miedo

El matiz entre esta regulación y la anterior está en que el elemento utilizado para unir a orador y público no está basado solo en el rechazo, sino también en el temor. Ese elemento al que se alude debe ser percibido como peligroso por ambas partes.

3.5 Las estrategias de aumento

El orador puede tener también la opción de persuadir al público incrementando la oposición que existe entre los dos. A este grupo de regulaciones pertenecen la culpabilidad, la represión y la expulsión.

3.5.1 La culpabilidad

En esta regulación quien hace uso de la palabra intenta dividir a cada uno de los receptores en dos partes: una que castiga y otra que es castigada. Se trata de convencer a la audiencia de que alguna idea o algún comportamiento propio de ella es rechazable. Así, mientras la parte de la audiencia que es castigada se corresponde con ese aspecto negativo,

la otra, la que castiga, ha sido convencida y, por tanto, se pone de parte del orador. Esta estrategia "permite al orador introducir un sentimiento de culpabilidad en la organización con la intención de reconducir la actitud o postura del auditorio, y así salvar el antagonismo (Pantoja Chaves, 2008, p. 116).

3.5.2 La represión

Constituye un pulso entre el emisor y el receptor, en el que el primero trata de imponerse por sometimiento y no a través de valores comunes (Bermúdez Vázquez, 2016, p. 937). Es una estrategia de uso frecuente en los debates e intervenciones parlamentarias, cuando el orador utiliza el ataque, la crítica o la denuncia contra el auditorio o una parte de él.

3.5.3 La expulsión

Esta regulación "se produce cuando el orador no recoge, no reconoce, niega un determinado problema que puede estar flotando en el auditorio o que incluso ha podido ser mencionado explícitamente por alguno de los miembros de ese grupo y, sin embargo, es ignorado olímpicamente" (p. 938).

Para conocer mejor estas estrategias mediante ejemplos concretos de discursos pronunciados por célebres políticos españoles es recomendable la lectura de *Cuatro discursos de Manuel Azaña* (Rodríguez de las Heras, 1983) y *El discurso en la transición democrática: aplicaciones metodológicas para el análisis del discurso político* (Pantoja Chaves, 2008). Tanto en este último artículo como en *Las regulaciones del conflicto* (Rodríguez de las Heras, 1981) es posible consultar una representación gráfica del funcionamiento de cada una de estas estrategias.

3.6 Representación y clasificación de los resultados

Esta herramienta permite la clasificación e incluso la representación del perfil del discurso y otras características a través de gráficos basados en la frecuencia de uso de cada una de las regulaciones explicadas anteriormente.

En primer lugar, se puede elaborar una tabla que muestre la frecuencia de uso de las estrategias utilizadas en la intervención analizada. Se trata simplemente de indicar el número de veces que el orador ha empleado cada estrategia en ella. Los datos de esta tabla son la base para realizar otras representaciones gráficas como el perfil y la secuencia o banda de perfil.

El perfil del discurso es una radiografía del poder en un instante determinado. Corresponde a un discurso específico (o al orador en ese contexto concreto) y no al orador en general. Dos discursos del mismo dirigente político pueden tener perfiles completamente diferentes, ya que éstos dependen del lugar y la fecha en los que habla, del tipo de intervención o del público al que va dirigido.

En líneas generales, los perfiles de autoridad son los caracterizados por el uso de estrategias blandas o de reducción del antagonismo, mientras que los perfiles de poder son aquellos en los que predominan las duras o de aumento. Con más precisión, Bermúdez Vázquez en *Análisis del discurso político contemporáneo: el camino de la retórica a la política* (2016, p. 941) ofrece la siguiente clasificación:

a) Poder sin autoridad: cuando el poder tiene menos posibilidades de emplear las estrategias blandas y tiene que limitarse a las medias o a las duras.
b) Poder con autoridad: cuando el poder tiene la máxima libertar para elegir las regulaciones y se decanta por la exaltación y el halago (blandas).
c) Autoridad sin poder: cuando la posibilidad de escoger regulaciones se reduce a la exaltación y el halago.
d) Autoridad con todo el poder: cuando una parte, con autoridad, monopoliza el poder de la palabra y utiliza con total libertad los diversos grupos de estrategias para persuadir al auditorio.

El perfil concreto de un discurso se puede representar de diversas maneras. Este estudio lo hace a través de un eje de coordenadas, siguiendo la propuesta de Bermúdez Vázquez en los trabajos mencionados. En un eje vertical se colocan todas las regulaciones, situando arriba las blandas y abajo las duras, es decir, en el mismo orden en que se han

presentado en este artículo. Asimismo, en un eje horizontal se anota el número de veces que cada estrategia ha sido utilizada a lo largo del discurso. De esta manera, se obtiene un gráfico de barras. De forma similar -y como aportación original-, tras obtener los porcentajes de uso de cada regulación, esta investigación presenta también un gráfico de tarta.

A estos gráficos se les puede añadir otro denominado banda de perfil o secuencia, que sirve para visualizar el uso de las estrategias que el orador va usando a lo largo del discurso. En este gráfico también se numeran todas las estrategias en un eje vertical, mientras que en otro horizontal se numeran los párrafos y se anota cada caso de estrategia detectada por orden de aparición en el texto. Cada vez que el orador emplea una estrategia se marca con un punto. Uniendo todos los puntos con una línea se dibuja la banda, que permite observar la evolución de la persuasión a lo largo del discurso.

4. RESULTADOS

La transcripción del discurso del *Día de la Victoria* completo y traducido al español con las anotaciones y comentarios de cada estrategia empleada puede leerse en este enlace: https://bit.ly/38xOq8Q. A partir de este análisis se han obtenido los resultados que se expresan a continuación mediante distintas representaciones gráficas. Estos resultados expresados gráficamente determinan, a su vez, la clasificación de esta pieza de oratoria en función de su perfil, lo cual expresa la relación entre el emisor y el receptor en función del poder y la autoridad.

4.1 Frecuencia de las estrategias encontradas

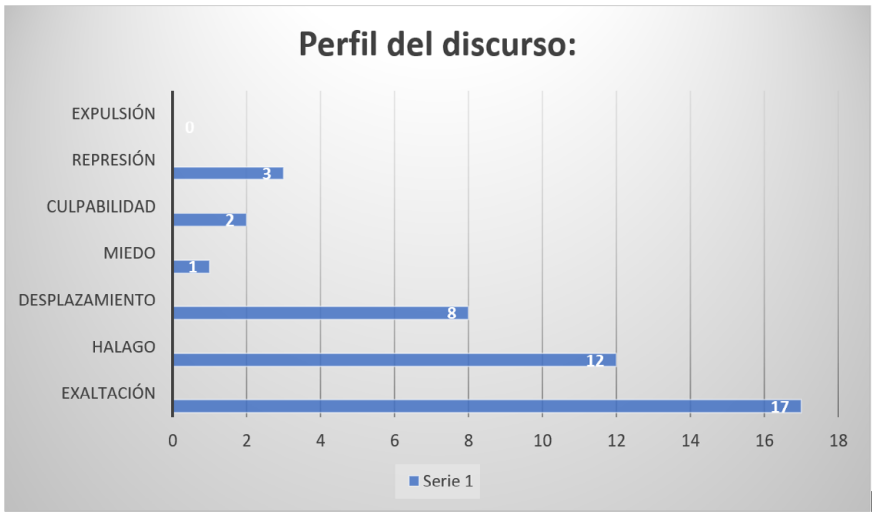
***TABLA* 1**. *Número de ocasiones en las que Josip Broz Tito utiliza cada una de las siete regulaciones en el discurso del Día de la Victoria.*

Antagonismo	Reducción		Trasvase		Aumento		
Tipos	Exaltación	Halago	Desplazamiento	Miedo	Culpabilidad	Represión	Expulsión
Apariciones	17	12	8	1	2	3	0

Fuente: elaboración propia

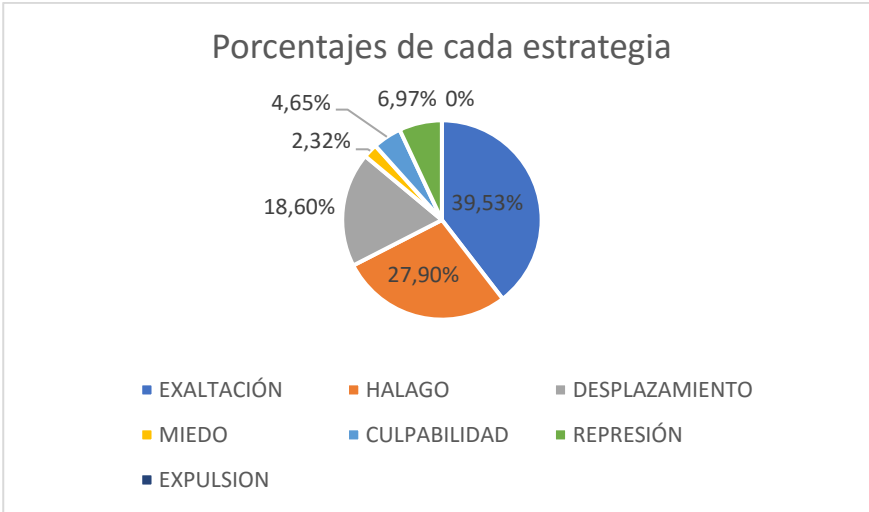
4.2 El perfil del discurso

GRÁFICO 1. ***GRÁFICO*** *de barras. Esta representación gráfica de los datos extraídos de la* ***TABLA*** *1 permite configurar el perfil del discurso según la frecuencia de aparición de cada una las estrategias.*



Fuente: elaboración propia

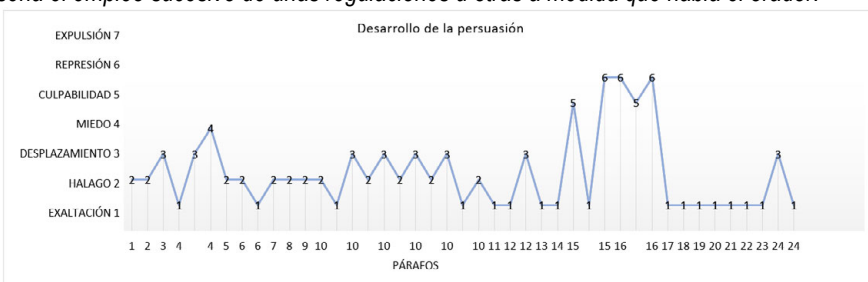
GRÁFICO 2. ***GRÁFICO*** *de tarta. Este tipo de* ***GRÁFICO*** *sirve para ver el porcentaje de uso de cada estrategia en el discurso analizado.*



Fuente: elaboración propia.

4.2 La secuencia

GRÁFICO 3. *Banda de perfil o secuencia para mostrar el desarrollo de la persuasión. Enseña el empleo sucesivo de unas regulaciones u otras a medida que habla el orador.*



Fuente: elaboración propia

4.3 Clasificación del perfil del discurso

El análisis de los datos extraídos de la tabla y representados en los diferentes gráficos indica claramente que estamos ante un perfil de autoridad con todo el poder. El orador tiene el poder de la palabra y emplea prácticamente todas las regulaciones, decantándose con más asiduidad por las blandas.

5. DISCUSIÓN

5.1 El uso de las regulaciones blandas

En el discurso del *Día de la Victoria* abundan las estrategias blandas o de reducción del antagonismo con el auditorio, que, con 29 casos, constituyen hasta el 67,43% del total. Esta característica es propia de lo que Díaz Barrado (1989, p. 40) llama perfil tipo 3, "corriente en los representantes de las más altas instancias de Estado" y "en los líderes con gran reconocimiento sobre su auditorio, en las figuras venerables de los partidos políticos y los sindicatos". Es un rasgo también propio de los discursos de celebraciones y conmemoraciones. El peso simbólico que ya en 1945 tenía en Yugoslavia la figura de Josip Broz Tito y el hito histórico de la conmemoración del triunfo de los aliados justifican la preponderancia de la exaltación y el halago, que están presentes en casi todas las partes de esta proclama. Sin embargo, el elevado uso de una estrategia de trasvase del antagonismo como el desplazamiento, así como el empleo de prácticamente todas las regulaciones, indican que el discurso fue pronunciado en un contexto aún complejo en el que el orador no puede dejar de mencionar a sus enemigos.

Con doce casos y un 27,90% del total, el halago es la segunda regulación más empleada en el texto. Tito la utiliza en las exhortaciones con las que empieza su intervención:

> ¡Pueblos de Yugoslavia!

Si bien en varias ocasiones la intercala también entre los párrafos para llamar la atención de los receptores:

> ¡Sodados, oficiales no comisionados y oficiales del ejército yugoslavo, partisanos, hombre y mujeres!

También recurre al halago para glosar el "heroísmo" y el "autosacrificio" de los miembros de su ejército "desde el comienzo de la guerra en 1941".

De modo similar, Tito recurre a la exaltación en las exclamaciones finales, como en:

> ¡Viva la hermandad y la unidad de los pueblos yugoslavos!

O también en:

> ¡Gloria a la memoria de aquellos que cayeron por la liberación de nuestra patria!

Esta última soflama es el colofón con el que se desbordan las emociones, uniendo a emisor y receptor en torno a elementos que ambos consideran positivos. Cabe recordar que la exaltación es la regulación más empleada en el discurso con 17 casos, un 39,53% del total. El mariscal también echa mano de esta estrategia cuando alaba los valores de los partisanos y del pueblo de Yugoslavia en general, pero hablando en primera persona del plural, intentando así identificarse con el auditorio:

> Ellos inspirarán a las futuras generaciones de nuestros pueblos y les enseñarán cómo amar a su nación y cómo morir por ella.

En los párrafos centrales la estrategia de la exaltación resalta las consecuencias positivas de la victoria frente a los invasores:

> El gran día de paz y libertad estalla hacia adelante con esplendor. Los nuevos días están cerca cuando reconstruiremos en paz nuestra tierra devastada.

A través de la exaltación Tito trata de poner en valor las alianzas del movimiento partisano y su relevancia internacional. Por ejemplo, en el párrafo décimo tercero Tito asevera:

> Queremos que este gran día sea un día de inspiración, un día añorado por las Naciones Unidas por una paz duradera y por un entendimiento mutuo.

En los párrafos centrales Tito utiliza indistintamente la exaltación y el halago para contraponer los valores del nuevo régimen -que obviamente ensalza- con los de la monarquía yugoslava de preguerra y con los del fascismo. Por ejemplo, emplea la exaltación cuando dice:

> En lugar de la vieja Yugoslavia, podrida de corrupción e injusticia, hoy tenemos la Yugoslavia Democrática Federal de pueblos iguales.

En situaciones similares se dirige a la audiencia en segunda persona del plural y se decanta por el halago:

> En lugar de una mutua disensión y hostilidad, hoy estáis unidos en una nueva y feliz Yugoslavia.

En definitiva, el líder de la nueva Yugoslavia republicana hace uso del halago para enaltecer la valentía de sus combatientes y reducir así el antagonismo con el público. Con la exaltación Tito trata de que la victoria se sienta como colectiva, de todo el pueblo. Para ello, apela también a valores comunes -sobre todo patrióticos y democráticos- con la vista puesta en que el mayor número posible de ciudadanos se identifique con ella y con su proyecto político. En *Topología del discurso del Día de la Victoria. La oratoria de Tito y la ideología partisana* (Otero, 2021) se explica cómo por ese motivo la estructura ideológica tanto de este discurso concreto como del programa político de los partisanos no es aún comunista, sino antifascista y frentepopulista. Por tanto, como se ha señalado, ambas estrategias son empleadas para contraponer las virtudes de sus partidarios a las vilezas de los fascistas y la monarquía.

Por último, los ejemplos referidos del uso de las estrategias blandas en este discurso vislumbran la importancia de dos puntales de la futura República Federal Socialista de Yugoslavia: el hiperliderazgo de Tito y el prestigio de las fuerzas armadas. Durante casi medio siglo ambos trataron de actuar como aglutinadores y, a la vez, mediadores entre las distintas naciones constituyentes del Estado.

5.2 La utilización de las estrategias medias

A lo largo de esta alocución Tito utiliza en nueve ocasiones las estrategias medias o de trasvase del antagonismo. Concretamente, se cuentan ocho casos de desplazamiento (18,60%) y uno de miedo (2,32%).

El uso del desplazamiento no es tan elevado como para alejar a esta pieza de oratoria del perfil típicamente institucional o conmemorativo que describe Díaz Barrado en la obra anteriormente citada. No obstante, conviene no perder de vista que se trata de la tercera estrategia más utilizada. La reciente finalización de la contienda y el hecho de que el régimen titista aún no se haya instaurado de manera definitiva provocan que el orador no pueda olvidar al enemigo aún. Casos de desplazamiento pueden encontrarse, sobre todo, en la parte media del texto, concretamente entre los párrafos 10 y 13, si bien también hay dos al comienzo y uno al final. Mediante el desplazamiento Tito desvía el antagonismo con el auditorio hacia el enemigo común, el fascismo, representado por las potencias ocupantes y sus colaboradores. En este sentido, desde el principio se esfuerza por relatar las atrocidades cometidas:

> Esto, la más terrible guerra en la historia de la humanidad, le ha costado a Europa decenas de millones de víctimas humanas. El fascismo alemán en su frenesí, el fascismo italiano y sus sangrientos secuaces, que aparecieron en todos los países europeos, exterminaron a ciudadanos pacíficos.

Como ya se ha señalado, la mayor parte de los desplazamientos de la proclama se hallan en los párrafos centrales, donde se intercalan con halagos o exaltaciones. Se trata de comparar de forma maniquea a fascistas y partisanos, así como al viejo régimen con el nuevo proyecto político. Un caso curioso de desplazamiento puede leerse en el párrafo 12, cuando Tito habla sobre la inminente reconstrucción del país:

> Conseguir esto requerirá tremendos esfuerzos por parte de todos los elementos del país. Y eso significa que ellos tienen que mostrar todo su celo y capacidad de autosacrificio como se hizo en los campos de batalla por vuestros hijos y hermanos y hermanas. Solo con un máximo esfuerzo se puede acortar el tiempo necesario para la reconstrucción del país.

Para terminar con las regulaciones medias, hay que decir que el casi nulo empleo del miedo era de esperar. En un acto conmemorativo y con un enemigo ya vencido tiene mucho más sentido desviar el antagonismo hacia éste que tratar de asustar a la audiencia con él. Aun así, la

magnitud de las atrocidades cometidas lleva al mariscal a advertir al mundo de las consecuencias de un posible resurgimiento del fascismo:

> Cientos de campos del tipo de Jasenovac y Majdanec, campos de horror y muerte, permanecerán siempre como un recuerdo espantoso en todas las naciones para que nunca más permitan que ocurra tal tragedia, que deberán hacer todo lo que puedan para que el autor de dicha tragedia, el fascismo, se destruya desde la raíz.

5.3 El empleo de las estrategias duras

En el discurso del *Día de la Victoria* Tito se vale de las estrategias de aumento del antagonismo para mencionar y dirigirse a los enemigos internos de los partisanos, es decir, a las fuerzas autóctonas que colaboraron en mayor o menor medida con las potencias ocupantes: los ustachis y domobran (ambos croatas), los chetniks (mayormente serbios y montenegrinos) y "otras unidades". En la última parte del texto, justo antes de las exclamaciones finales, entre los párrafos 15 y 16, se localizan dos casos de culpabilidad (2,32%) y tres de represión (6,97%).

El mariscal da órdenes ("envío un llamamiento" y "emito una orden") a todas estas fuerzas para que se rindan y entreguen las armas, advirtiéndoles de las consecuencias de no hacerlo. Con el recurso a la represión no solo ordena y se impone por sometimiento a los receptores de su mensaje, sino que, sobre todo, amenaza a sus adversarios:

> Aquellos que continúen obstaculizándoles en su trabajo serán tratados sin misericordia por nuestro pueblo y el ejército.

Asimismo, la estrategia de la culpabilidad se expresa en las referencias a la colaboración con los invasores:

> Envío un llamamiento a todos los que han sido mal conducidos y hayan estado bajo armas al servicio del ocupante, ya sea con los chetniks, los ustashi, los domobran u otras unidades, para que depongan sus armas inmediatamente y se entreguen a las autoridades más cercanas.

En estos casos, ambas regulaciones -la culpabilidad y la represión- aparecen entremezcladas. El bajo porcentaje de regulaciones duras aleja al *Día de la Victoria* del llamado perfil 1 que describe Díaz Barrado (1989, pp. 36-37), propio de los mítines o los foros de debate. No

obstante, estos cinco casos son una prueba inequívoca de que existe "una discrepancia profunda" en la organización o en el sistema en el que se engloba el discurso, que en este caso es Yugoslavia. Con la alusión a los enemigos queda patente que el incipiente régimen no está consolidado aún. En la misma jornada de la capitulación de Alemania todavía quedaban grupos armados fuera del control de la nueva autoridad, a pesar de que el poder de Tito es ya incontestable en todo el territorio.

En cualquier caso, conviene insistir en que, según la clasificación de Bermúdez Vázquez, el perfil del *Día de la Victoria* es el de autoridad con todo el poder, en el que el orador demuestra que puede servirse de todas las estrategias persuasivas, decantándose por las blandas. Con las duras, la culpabilidad y la represión -que en el discurso se traducen en órdenes y llamamientos- el máximo dirigente yugoslavo incrementa el antagonismo con sus rivales para ganarles el pulso por la superioridad que le confiere el contar con "el poder de la palabra" (p. 28).

6. CONCLUSIONES

La principal conclusión es que el discurso del *Día de la Victoria* responde al perfil de autoridad con todo el poder (Bermúdez Vázquez, 2016, p. 941). El orador monopoliza el poder de la palabra y maneja prácticamente todas las estrategias persuasivas, si bien se decanta claramente por las de reducción del antagonismo, siendo la exaltación la que más está presente. Ni sus simpatizantes ni sus enemigos tienen la posibilidad de responder a sus palabras.

Asimismo, en el momento de la capitulación de Alemania Tito es ya un líder carismático venerado por gran parte de la población. Desde el inicio de la insurrección ha ido acumulando un enorme poder que, tras el triunfo militar de los aliados, es ya irrebatible en toda Yugoslavia, de ahí que prefiera ganarse el favor el público con la exaltación y el halago. A ello contribuyen igualmente el contexto y el objetivo del discurso, que es la conmemoración de una victoria (Díaz Barrado (1989, p. 40).

El halago va dirigido a glosar el épico sacrificio del ejército partisano y del pueblo yugoslavo, mientras que las exaltaciones presentan la paz

como un logro colectivo. Tito se reserva también esta estrategia para defender los valores de la nueva Yugoslavia, cuya síntesis es el lema "unidad y hermandad".

La desviación del antagonismo con la audiencia se canaliza a través de la barbarie representada por los invasores fascistas y sus colaboradores y, en menor medida, por la Yugoslavia monárquica. Con todos sus enemigos ya derrotados, el recurso al miedo únicamente se observa en una referencia a los campos de exterminio y otros horrores.

No obstante, en mayo de 1945 Tito aún tiene que consolidar e institucionalizar más su poder. El orador todavía tiene la necesidad de recurrir a las regulaciones duras cuando menciona a los pocos enemigos que aún no han sido eliminados. A ellas se dirige en la parte final del discurso para, a través de la culpabilidad, recriminarles su complicidad con los ocupantes y, mediante la represión, ordenarles que se rindan y entreguen las armas.

En definitiva, el análisis del discurso del *Día de la Victoria* revela cómo al término de la II Guerra Mundial Josip Broz Tito ya ejercía un liderazgo indiscutible no solo en el seno de los Destacamentos Partisanos, sino en la naciente Yugoslavia republicana. La libertad que goza para cambiar de registro y disponer de todas las regulaciones del conflicto evidencian que el dirigente combina tanto la *auctoritas* como la *potestas* (Bermúdez, 216, p. 941).

Por un lado, el prestigio político-militar del que goza en ese momento le confiere una legitimación socialmente reconocida para, Por ejemplo, pedirles nuevos sacrificios a los yugoslavos de cara a la reconstrucción del país. Su autoridad moral también le permite exaltar como valores comunes los principios que, según él, caracterizarán a la nueva Yugoslavia. Pero, por otro lado, Tito detenta un poder efectivo procedente del estado embrionario fundado por los partisanos durante los años de resistencia. Como mariscal y jefe de Gobierno cuenta con la capacidad legal para hacer cumplir sus decisiones, de ahí que se permita dictar órdenes y amenazar a las fuerzas colaboracionistas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A Mercedes Santamaría Vázquez, por la traducción del discurso del *Día de la Victoria*; a Branislava Grujić, por su ayuda en la elaboración de las tablas; a los profesores Manuel Bermúdez Vázquez y Mario Pedro Díaz Barrado, por aclarar dudas y asesorar acerca de la herramienta de las regulaciones; a Agustín Sánchez Cotta, por sus consejos y su contribución inicial a la investigación; y a Vicente González Ruiz, por ayudarme a detectar y corregir erratas.

8. REFERENCIAS

Álvarez, R. (2020, 25 de diciembre). *La Yugoslavia socialista y plurinacional de Tito.* La Vanguardia. https://bit.ly/3jL5air

Arenas, Sagrario (s.f.). Tito, Josip Broz (1892-1980). La web de las biografías (s.f.). Consultado el 4 de agosto de 2021. https://bit.ly/2U3J6Xk

Bermúdez Vázquez, M. (2016). Análisis del discurso político contemporáneo: el camino de la retórica a la política. *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicracia y desarrollo social*, 929-941. Egregius.

Bermúdez Vázquez, M., Ramos Rovi, M.J. y Sánchez Cotta, A. (2020). Poder, autoridad y persuasión. Un análisis crítico-histórico del discurso político de Barack Obama. *Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas*, 1, 210-241.

Brassart, P. (2017). Tito, maréchal et président de Yougoslavie: Destins croisés d'un homme et d'un État. *50 Minutes*. Lemaitre Publishing.

B., M. (2011). Transcripción de *Victory Day*, de Josip Broz Tito. Marxists Internet Archive. https://bit.ly/3xG7US*S*

Darby, H.C., Setton-Watson, R.W., Auty, P., Laffan, D., y Clissold. S (1972). *Breve historia de Yugoslavia*. Espasa-Calpe.

Delgadillo, J. F. (2012). Foucault y el análisis del poder. *Revista de Educación & Pensamiento*, 19, 160-170. Colegio Hispano-Americano.

Díaz Barrado, M.P. (1985). *Palabra de dictador. General Primo de Rivera: análisis de discursos (1923-1930)*. Ediciones de la Universidad de Extremadura.

Díaz Barrado, M.P. (1989). *Análisis del discurso político. Una aplicación metodológica*. Editora Regional de Extremadura.

EFE. (1979, 6 de febrero). *Tito se casa por cuarta vez.* El País. https://bit.ly/3ArTJ5O

EFE. (2015, 10 de mayo). *La velocidad óptima para hablar está entre las 170 y 190 palabras por minuto, según un estudio.* 20 minutos. https://bit.ly/3xC5YL9

Elliot, J. (2020, 5 de mayo). *Tito, un equilibrista entre Washington y Moscú.* La Vanguardia. https://bit.ly/3ASWSvH

Íñiguez-Rueda, L. Universidad de San Buenaventura Cali. (2020, 24 de octubre). *El análisis del discurso como método y como perspectiva* (vídeo]. YouTube. https://bit.ly/3CW31ZZ

Pantoja Chaves, A. (2009). El discurso en la transición democrática: aplicaciones metodológicas para el análisis del discurso político. *Tejuelo, 4*, 102-130.

Rizzi, A. (2020, 5 de mayo). *Muere Jovanka Broz, viuda del líder comunista yugoslavo Tito*. El País. https://bit.ly/3xzuHju

Rodríguez de las Heras Pérez, A. (1981). Las regulaciones del conflicto. *Norba: Revista de arte, geografía e historia*, 273-280.

Rodríguez de las Heras, A. (1983). El poder y la palabra. Seminario para la Investigación del conflicto. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cáceres. Cáceres, España.

Rodríguez de las Heras Pérez, A. (1983). Cuatro discursos de Manuel Azaña. *Norba: Revista de arte, geografía e historia, 4*, 437-446.

Time. (1979, 19 de febrero). *YUGOSLAVIA: Music Lovers*. https://cutt.ly/GWYL2h9

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-26. Anthropos Editorial.

Van Dijk, T. Producciones Gogol. (2012, 23 de octubre). *Discurso y poder (2 de 4)* (vídeo]. YouTube. https://bit.ly/3sAW2ks

Van Dijk, T. Luis Cárcamo. (2014, 17 de julio). *Teun A. van Dijk. Análisis Crítico del Discurso. Sociedad, poder y resistencia: Comprender Chile desde sus discursos* (vídeo]. YouTube. https://bit.ly/2W8yruY

Vega Carrasco, M. (2015, 3 de octubre). *El Movimiento de Países No Alineados.* Descubrir la historia. https://bit.ly/3iD65lD

RAZÓN ABIERTA Y ASOMBRO: UNA PROPUESTA UNIVERSITARIA DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO

MARIÁN QUEIRUGA DIOS
Universidad Francisco de Vitoria

CARMEN ROMERO DE ÁVILA ARIAS
Universidad Francisco de Vitoria

ISIDRO CATELA MARCOS
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En "Misión de la universidad", se quejaba Ortega de la proliferación de *nuevos bárbaros*. En sus palabras, aquellos que sabían mucho de una sola cosa. Si a la excesiva especialización, le unimos la división de saberes, corremos el riesgo de que se quede fuera la imprescindible visión de conjunto que dota de sentido a cada ciencia específica.

Ante tal situación, que sufrimos de manera particular en el tiempo que nos toca vivir, en la Universidad Francisco de Vitoria nos hemos propuesto repensar a fondo nuestro proyecto educativo y, también, cada una de las disciplinas que impartimos. Lo hacemos al hilo del genuino hallazgo de Joseph Ratzinger cuando habla de *razón abierta.*

La razón ampliada o abierta quiere superar el relativismo, el cientificismo y el pragmatismo que impiden el conocimiento integrador. Una visión global del ser humano y de su dignidad reclama que ninguna de las preguntas fundamentales quede fuera del ámbito educativo: *qué puedo conocer, qué debo hacer, qué me cabe esperar* –en conocida formulación kantiana-. Por eso, indagamos en cuanto de filosófico y teológico hay en cada una de las áreas del saber para que no se reduzca el estatuto científico a las matemáticas y a la verificación experimental.

Una razón abierta, así entendida, pone las bases para despertar el asombro en el alumno.

Esta ponencia aborda la importancia de ese asombro en el acompañamiento educativo y lo concreta en una experiencia docente determinada: la de la asignatura de HCP (Habilidades y Competencias de la Persona), que tienen que cursar obligatoriamente todos los alumnos de la universidad, en un tiempo en el que la razón abierta se presenta, si cabe, como un mayor desafío, y en el que no es fácil cultivar asombro en medio de identidades frágiles y deconstruidas, y de pantallas que, a menudo, sustituyen la conversación por la conexión.

2. RAZÓN ABIERTA, EDUCACIÓN INTEGRAL

A la razón le sucede como al paraguas: si no se abre, sirve de poco. Joseph Ratzinger-Benedicto XVI intuye con genialidad la necesidad de revisar la concepción moderna de la razón, reducida al ámbito experimental. ¿Cómo no aspirar a una educación integral, que no deje fuera ninguna de las cuestiones fundamentales que, en un momento u otro de su vida, se plantea el ser humano? ¿Cómo seguir pensando que todo cabe en el estrecho horizonte de un laboratorio, por imprescindible que el laboratorio sea?

El diálogo entre la fe y la razón es uno de los grandes temas del cristianismo y ha sido asunto central del magisterio del Papa Ratzinger. Nos interesan, especialmente, al respecto dos textos en su origen universitarios, ambos polémicos por motivos distintos: el pronunciado en la Universidad de Ratisbona (Benedicto XVI, 2006) y el que no pudo pronunciar en la Universidad de La Sapienza (Benedicto XVI, 2008). De fondo, en los dos discursos está la cuestión de establecer una relación fecunda entre fe y razón, con el objetivo de que el hombre de hoy se comprometa con la búsqueda de la verdad y vaya más allá de las tentaciones que le presentan el relativismo y el fundamentalismo (Cordovilla, 2008, pp. 400-402). En este sentido, nos invita al ensanchamiento de la razón, a buscar en cada ciencia particular la simiente filosófica y teológica; en definitiva, a poner ejercitar el ensanchamiento de la razón y, también, a purificar la fe. En palabras del papa emérito, a ejercer una

razón abierta y una fe iluminada por la razón. La relación entre una y otra dejaría de ser un problema teórico, reducido a la discusión entre teólogos y filósofos para convertirse en una pregunta vital, tanto desde el punto de vista personal como social, y que, consecuentemente, no deberíamos dejar fuera de las cuestiones propias de la universidad, porque si hay un lugar por antonomasia para el despliegue de esa razón es la Universidad

> ¿Y qué es la universidad? ¿cuál es su tarea? Es una pregunta de enorme alcance (…) Creo que se puede decir que el verdadero e íntimo origen de la universidad está en el afán de conocimiento, que es propio del hombre. Quiere saber qué es todo lo que le rodea. Quiere la verdad. (Benedicto XVI, 2011).

Este planteamiento nos desafía, de inicio, de una manera radical: va a la raíz del problema, que no es otro que el concebir la educación, en general, y la institución educativa en particular de forma alicorta. La Universidad encarna un ideal que no debe desvirtuarse ni por ideologías cerradas al diálogo racional, ni por servidumbres que tengan que pagar peaje a una lógica utilitarista de simple mercado, que ve al hombre como mero consumidor. Un consumidor que, además, en nuestro tiempo corre el riesgo serio de convertirse en consumidor consumido, esclavo de una sociedad del cansancio y del rendimiento. (Han, 2017). Una suerte de sujetos sometidos, que, para más inri, no seríamos siquiera del todo conscientes de nuestro sometimiento.

Se trata, pues, de poner en juego una concepción abierta de la racionalidad; es decir, de superar, con todo lo que ello supone, el prejuicio ilustrado que reduce lo racional a lo comprobable y cierra así el horizonte trascendente del hombre (Granados y Granados, 2009, p.24). Y de hacerlo en un contexto en el que la sociedad líquida (Bauman, 2002) e hiperconectada nos tienta para que enterremos el asombro y sustituyamos experiencias verdaderamente humanas por otras, que no exigen de nosotros el esfuerzo que siempre supone salir de sí e ir al encuentro del otro. Nos hallamos invadidos por las pantallas, a las que prestamos devoción reverencial, inaugurando así un régimen de saturación, donde todo lo que se nos muestra es ya más real que lo real y nos fascina hasta el punto de impedir en ocasiones nuestra reacción racional (Catela,

2018, p.27). Fijémonos, Por ejemplo, de qué manera cambiamos conversación por conexión, seducidos de tal forma que creemos estar, en verdad, conversando. La Educación no es ajena, antes, al contrario, es uno de los ámbitos donde la pérdida de la conversación se torna más decisiva, pues la conversación exige poner en juego algunas de las características que nos definen como seres humanos (Turkle, 2017). Nuestra propuesta, explicitada en la asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona (HCP) se concreta, como veremos, en una forma muy particular de conversación.

Han cita a Heiddeger para decir que la creciente conectividad a la que nos vemos sometidos, crea una abundancia de relaciones y posibilidades, pero al mismo tiempo un espacio de posibilidad saturado, del que cada vez nos es más difícil salir, y en el que, por lo tanto, se reduce el proyecto vital y la libertad de elección a una mera posibilidad heredada. El otro, imprescindible en Educación, va desapareciendo. No hay otro siquiera como seducción, ni como infierno, ni, por supuesto, como misterio (Han, 2018, p. 9).

Se trata de desafíos que nos interesan, tanto más en la medida en que suponen un inconveniente, cuando no directamente un impedimento, para el asombro perseguido, y en cuanto que arrastran consigo otros problemas que se insertan en el *adn* mismo de la universidad contemporánea, como pueden ser la alergia a la síntesis de saberes, la hiperespecialización enfocada exclusivamente en la empleabilidad (Quintana, 2020) y que da como fruto los nuevos bárbaros orteguianos, que ya intuía de forma preclara el filósofo allá por 1930: el profesional, más sabio que nunca –esas generaciones sobradamente preparadas, o las mejor preparadas de la historia, como decimos ahora- y más inculto también, porque sabiendo mucho de una cosa, es incapaz de comprender el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre, correspondiente a su tiempo (Ortega y Gasset, 2015).

En el siglo XXI parecemos resueltos a ahondar en este drama sometiendo la razón a la tiranía de la lágrima (Luri, 2021) y convirtiendo la escuela en un parque de atracciones, confundiendo innovación con desarrollo tecnológico y gamificación (Luri, 2020, p.26).

Alejada de esos planteamientos de fondo, pero sin entregarse a las visiones luditas y tecnófobas que a menudo surgen en torno al cambio, la *razón abierta* entronca de manera natural con el asombro, que vamos a desarrollar en epígrafes posteriores. Y lo hace porque entiende que educar es un riesgo, en el sentido de que los seres humanos raramente aprendemos lo que ya creemos saber. Por eso para comprender el desarrollo, las consecuencias y la dinámica de la educación, tenemos que hacer el esfuerzo de volver a mirar las cosas desde el principio. La educación, así entendida, requiere una razón que vaya más allá de las ciencias experimentales; que se comprenda como introducción a la realidad, que ha de interpelarnos, y que se arriesgue a adentrarse en el significado de esa realidad que, a menudo, nos sorprende y nos fascina; esa realidad que teníamos delante y de la que no nos habíamos percatado. El otro (el alumno en nuestro caso) tiene derecho a descubrir la realidad en su totalidad (Nembrini, 2013, pp.43-50)., es decir, en todas sus dimensiones, en todo lo que es y le suscita, sin que le hurtemos esa posibilidad, decisiva para que su vida alcance la plenitud a la que está llamada, elevándose por encima de las modas y escapando del tiempo del movimiento perpetuo (Bellamy, 2020, p.199). La crisis de la modernidad se debe, en buena parte, a que exalta el movimiento hasta el punto de rechazar cualquier objetivo que pudiera detenerlo. Queremos que todo cambie, que todo fluya, que todo se transforme, y entonces nos parecemos a un Ulises exhausto, que reniega de su destino, por temor a que el viaje termine, y, de esta manera se muestra incapaz de asombrarse con el horizonte que Ítaca le plantea.

3. EL LUGAR DEL ASOMBRO EN EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO

Sin embargo, el viaje no termina cuando estamos dispuestos a encontrar en Ítaca ese océano infinitamente bello y misterioso que es el otro, ser de relación, hecho para el encuentro (López Quintás 2002, p. 195–197); un encuentro consigo mismo, con los otros, con la comunidad (González-Iglesias y De la Calle, 2020).

En realidad, ese punto de llegada es, a su vez, el comienzo del verdadero viaje, porque el asombro brota espontáneamente cuando somos capaces de mirar al otro como misterio y posibilidad de realización en plenitud, cuando descubrimos aquello a lo que estamos llamados y lo vivimos con sentido. Es entonces cuando estamos en disposición de reconocer el canto de las sirenas virtuales y su pretensión de atraparnos eternamente, entorpeciendo así la posibilidad de disfrutar de sus bondades sin comprometer nuestra libertad.

Mirar al otro de la forma que se indica, supone todo un ejercicio de humildad. No hay viaje posible, no hay salir de sí (ese salir de la zona de confort que llaman ahora los libros de autoayuda), sin el principio socrático del saber que nada se sabe. Esa humildad, inherente al conocimiento, es el reconocimiento responsable, honesto y sereno de los propios límites que proporcionan una mirada adecuada y equilibrada sobre uno mismo, sin subestimación ni sobreestimación (Pieper, 2017), así como una apertura sosegada a los otros, a sus críticas y contribuciones (Spezio, Peterson y Roberts, 2019), aceptando que, aunque nadie es perfecto, en ellas puede existir algún valor y una posibilidad de admiración y aprendizaje. En este sentido, puede decirse que la humildad se constituye como uno de los componentes del sustrato común o condiciones de la sabiduría y de la capacidad de asombro.

No se trata en ningún caso de minusvalorar lo propio, sino de reconocer algo superior a uno mismo, a lo que contribuye junto con el resto de los individuos (Waks, 2018); una predisposición en el individuo a situarse fuera del centro de su pensamiento a abandonar el egocentrismo y reconocer el valor fuera de sí mismo sin referirse a la utilidad que tiene para sí. La expresión de agradecimiento ante pequeños actos de las relaciones sociales de la vida cotidiana, si bien facilita unas relaciones cordiales con los otros y constituyen una muestra de buenos modales, no refleja adecuadamente la profundidad de la gratitud, que posee un importante componente moral y está basada en una distintiva expresión de afecto (Carr, 2015).

Puede que haya quienes al oír hablar de conceptos como *asombro*, *gratitud* y *humildad* piensen en la pérdida de tiempo que implica el conocimiento de lo supuestamente inútil. Piensa de esta manera el que solo valora algo por los beneficios medibles que reporta, lo que se puede cuantificar y demostrar un valor objetivo, olvidando así que hay cosas que sirven para poco, pero valen para mucho (Esteban y Fuentes, 2020).

Quien así piensa, en un contexto educativo cada vez más agostado por la sobreestimulación y más preocupado por la pérdida de protagonismo que los estudios de Humanidades están teniendo en las distintas etapas educativas, se sitúa muy lejos de nuestra propuesta inicial en torno a la razón abierta. Nuestro tiempo marcado por la creciente agitación (Freire, 2020) necesita experiencias que impliquen cierta inacción y detenimiento, en el sentido de carencia de intervención del suceso observado y admirado, cierta –en definitiva- contemplación de la realidad ante la dinámica que imponen los modelos basados en las mencionadas sociedades del rendimiento. En definitiva, tiempo para que la vida pose, macere, fermente y nos permita *caer en la cuenta*, viajar de manera consciente y madura al encuentro con uno mismo, con los demás y con la realidad, de tal modo que nuestras acciones crezcan en plenitud de sentido.

Según Kristjánsson (2020), las experiencias cumbre como el asombro pueden ayudarnos a restaurar el concepto aristotélico de florecimiento humano en el aula, entendido, en términos generales, como el desarrollo óptimo de las capacidades del individuo que le permiten alcanzar altas cotas de excelencia objetiva libremente elegida. Para ello, este autor plantea que es necesario ofrecer a los estudiantes la oportunidad de experimentar el contacto con ideales de verdad, belleza y bondad (Fuentes, 2021), o poner en marcha estrategias educativas que pueden llevarse a cabo para la promoción del asombro como, Por ejemplo, la inmersión en la naturaleza (Carson, 2012), o una educación lenta, alejada del vértigo contemporáneo, que todo lo desarrolla bajo presión (Schinkel, 2017).

Apertura al otro, humildad, agradecimiento y una mayor presencia de experiencias contemplativas son requisitos previos para el asombro,

que a su vez presentamos como condición sine qua non para poder llevar a cabo nuestra propuesta de acompañamiento educativo.

Entendemos ese acompañamiento como sinónimo de educar, en la medida en que se trata de guiar e impulsar a la persona en su camino de maduración para alcanzar su plenitud vocacional, convencidos de que en la naturaleza propia del acompañamiento está su capacidad de generar encuentros transformadores entre los formadores y los alumnos.

Este acompañamiento tiene, en nuestro caso, un dinamismo interno propio, que se concreta en la tarea educativa de despertar, descubrir y sostener decisiones (González Iglesias y Agejas Esteban 2019, p. 181–187) y en el que trabajamos de manera particular condiciones que lo hacen posible tales como la mirada, la escucha, la esperanza y el perdón, todas ellas están estrechamente vinculadas con el asombro en la medida en que posibilitan que no nos quedemos en las apariencias y penetremos en la riqueza que se despliega en lo real (López Quintás 2014, p. 612–613).

Por último, y antes de explicitar nuestra propuesta concreta de acompañamiento, es indispensable tener en cuenta la importancia del formador, sobre todo para acreditar con su propia vida que este camino es posible. Sostenía el papa Pablo VI que nuestra época sigue más a los testigos que a los maestros, y si sigue a los maestros es porque son testigos. Los seres humanos no somos compartimentos estancos. La escisión entre vida pública y vida privada nos acaba por romper y querer protegernos para no asumir el compromiso que toda tarea educativa conlleva, a la postre dificulta la puesta en marcha de cualquier propuesta, por atractiva que sea y bien fundamentada que esté.

En este sentido, el formador está llamado a "comunicarse a sí mismo", salir de sí y ofrecerse a los otros, expresarse. (Domínguez Prieto 2017, p. 18–28). Podemos afirmar que el método lo encarna y lo hace visible el propio formador. Vamos a ver, a continuación, las características del método, que ponemos en práctica en una determinada asignatura de la Universidad Francisco de Vitoria, pero las inquietudes existenciales de los alumnos no tienen como respuesta sólo unos contenidos o una metodología innovadora. La respuesta es otra vida: la de aquel que le

acompaña, que se pone en camino con gratuidad y comprometido con el destino de su acompañado.

4. UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE ACOMPAÑAMIENTO: LA ASIGNATURA DE HCP

Una vez ensanchado el horizonte, abierta la razón, es el momento de retornar a nuestra particular Ítaca. Como se decía anteriormente, en la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), se imparte la asignatura de HCP que permite profundizar en la experiencia universitaria por medio del acompañamiento descrito más arriba. El acompañamiento se lleva a cabo a través de dos ámbitos, en el aula de manera colectiva y en la mentoría de manera individual.

En el primer ámbito, los estudiantes van a descubrir y practicar competencias personales que van a necesitar tanto para su futuro desempeño profesional como para su proyecto de vida personal, tales como la comunicación, el trabajo colaborativo y el conocimiento personal principalmente.

En el segundo ámbito, las mentorías, los estudiantes van a trabajar competencias con la ayuda de un mentor que le va a acompañar en su primer año de carrera dentro de la asignatura mencionada. Se trabaja con la premisa de que una persona que se asombra no ve, sino que mira (L'Ecuyer, 2013) comienza el desarrollo de las mentorías y la búsqueda del asombro en los estudiantes.

Aunque pueda parecer elemental, es imprescindible partir de que entiendan la importancia de mirar, de mirar en profundidad, su entorno, su vida, a las personas, a sí mismos con el objeto de conocer más y mejor la realidad del mundo que les rodea. Esta primera actitud, de la que hablamos como competencia de mirada profunda es el punto de partida para el desarrollo de la asignatura.

Alfonso López Quintás (2003) habla de los distintos niveles en los que podemos observar la realidad, desde el más superficial hasta el más profundo, que es el que tratamos de transmitirles a los estudiantes. Y para ello se hace fundamental educarles en el asombro a través de las

preguntas trascendentales que se puedan hacer sobre sí mismos, sobre los demás o sobre el mundo. Las dos preguntas más significativas en el aspecto personal son ¿por qué soy o existo? ¿para qué soy o existo?

Afirma Hersch, (2010) que "saber asombrase es lo propio del hombre", "es esencial a la condición humana" y desde los inicios de la filosofía, este asombro ha partido de estas y otras muchas grandes preguntas, se trata pues de que estas dos preguntas, que abren un horizonte inimaginable de posibilidades a los estudiantes, sean el punto de partida en algunos casos, o la continuación en otros, de la búsqueda de sí mismos y de su visión de futuro.

Las mentorías, que se van desarrollando en seis sesiones a lo largo del curso van de la mano de grandes preguntas, además de las mentadas se plantea la pregunta de ¿cómo soy? Para ahondar en el conocimiento personal a través de distintas herramientas, tales como cuestionarios, DAFOs, dinámicas de grupo (estas realizadas en el aula), siempre con el ritmo adaptado al estudiante, viendo cuáles son sus necesidades de aprendizaje y tomándose el tiempo necesario para que la experiencia de su conocimiento personal sea significativa y quede sellada en su memoria.

Después de la pregunta ¿cómo soy?, se plantea la de ¿quién soy?, que pretende incidir más en el conocimiento personal, buscando la esencia de cada uno, el don, es decir, lo que yo como persona única e irrepetible tengo y puedo aportar al mundo. También en este caso se realiza esa búsqueda a través de preguntas que llevan al estudiante a asombrarse de sí mismo, de la capacidad y potencialidad que tiene en su persona y la gratificante idea de que realmente puede hacer algo, sus actos tienen valor para cambiar el mundo y su entorno.

Ya casi terminado el itinerario de las mentorías, las últimas preguntas en las que van a tratar de reflexionar tratan de la vocación fundamentalmente, recogiendo desde la primera mentoría esas preguntas para que comiencen a mirar en lugar de a ver (mirada profunda), se les plantea nuevamente para qué soy, para qué existo, cuál es mi razón de ser, mi sentido de la vida. A priori, parecen simas insondables, y en ocasiones, los estudiantes se ven abrumados ante preguntas tan abiertas de las que

no encuentran respuesta, de ahí la labor tan primordial del mentor que será el que guíe a cada estudiante a través de este camino.

Según Petrosino, (2001), "la experiencia del asombro representa una ruptura con lo cotidiano, sin que por esto sea una huida de la realidad", por este motivo se hace necesario favorecer los espacios en los que los estudiantes puedan desarrollar esta experiencia y, como continúa Petrosino más adelante, constituir "una relación más interna e íntima con el objeto que ahora aparece en la evidencia y en la intimidad", que en este caso se trata de la propia persona.

Por último, se finaliza proponiendo a los estudiantes que elaboren su Proyecto de Desarrollo Personal (PDP), en el que van a recoger todas las reflexiones que se han producido a lo largo de las mentorías, frutos de la mirada hacia sí mismos y el asombro, que describe el autor ya citado Petrosino como "la condición de un continuo ser interpelados", el asombro no nos deja indiferentes, sino que nos moviliza a dar "una respuesta, de estar, de estar llamados a responder", y de estar llamados a ser.

El PDP, muestra a su vez las respuestas a las preguntas que en el momento vital en el que se encuentran los estudiantes hallan más atinadas, sabiendo que, son preguntas abiertas que tendrán que seguir meditando a lo largo de su vida, que, aunque, como se decía anteriormente, en ocasiones les resultan arcanas, el mero hecho de cuestionárselas les mueve y pone en camino a la búsqueda de la verdad sobre sí mismos.

En la parte de la asignatura que se imparte en el aula, este descubrimiento de cómo son, quiénes son, para qué existen, etc., lo hacen en comunidad, con sus iguales y a través de competencias como se citaba anteriormente como la comunicación o el trabajo colaborativo en equipo.

Se les proporcionan las bases teóricas necesarias para conocer (descubrir) los elementos necesarios de las competencias que van a tener que poner en práctica, se tratan por ejemplo, autores como David A. Kolb (1995), en relación con los estilos de aprendizaje y el conocimiento personal, Edward de Bono (1988), para entender mejor las distintas posturas en torno a un tema común y la toma de decisiones, Bruce Tukman

(1965), que les proporciona el conocimiento sobre las distintas etapas que van a tener que pasar en el trabajo en equipo o Meredith Belbin (2010), que habla de los roles que se adquieren cuando se desarrolla un trabajo colaborativo, entre otros muchos que como se decía les proporcionan la teoría que van a necesitar.

Por lo tanto, todas las competencias, igualmente las trabajadas de manera individual en las mentorías, como las trabajadas de manera grupal en las clases las ponen en práctica en la comunidad del aula con el resto de los estudiantes.

El epílogo donde se recogen todos los aprendizajes desarrollados durante el curso es Proyecto Transversal (PT) en el que, en colaboración con otras asignaturas de su grado, los estudiantes podrán experimentar en primera persona todas y cada una de las competencias practicadas a lo largo del curso. Se convierte así el PT en una experiencia significativa para el estudiante en la que descubrir sus capacidades y poder decidir cómo quieren utilizarlas, desplegar su ser en acción trabajado mediante el descubrimiento de sí mismos a través de las mentorías y los aprendizajes en el aula de la asignatura.

5. CONCLUSIONES

En la esencia misma de los orígenes universitarios está la apuesta por el conocimiento integrador. Urge recuperarlo para evitar que la universidad actual siga siendo una suerte de fábrica de nuevos bárbaros, especializados al máximo, y orgullosos de saber mucho de una sola cosa.

Para esa recuperación nos servimos en nuestra propuesta del concepto acuñado por Joseph Ratzinger-papa Benedicto XVI cuando habla de "razón abierta", que invita a superar el relativismo, el cientificismo y el pragmatismo para no dejar fuera del ámbito educativo ninguna de las preguntas fundamentales que nos hacemos los seres humanos.

En un fecundo diálogo fe-razón, la razón abierta o ampliada apuesta por ensanchar la razón y purificar la fe, buscando en cada disciplina particular la simiente filosófica y teológica que posee.

La exclusiva identificación de progreso con innovación e innovación con tecnología nos ha llevado a una situación en la que nos reconocemos consumidores consumidos, agotados, saturados y lastrados por haber sustituido la conversación por la conexión.

Por eso, en este contexto, cobra mayor sentido nuestra propuesta en torno al asombro y al acompañamiento, que facilitará el conocimiento integral que pretendemos recuperar para la vida universitaria.

El asombro brota cuando somos capaces de reconocer al otro como misterio. Existes, luego me pienso. Me comprendo desde ti, como *leiv motive* educativo y pongo todos los medios a mi alcance para que juntos (acompañante y acompañado) alcancemos la plenitud a la que estamos llamados.

El proceso de acompañamiento que proponemos parte de la humildad y la gratitud e invita a desarrollar nuestra dimensión contemplativa, bajo el paraguas de la metodología despertar-descubrir-decidir.

La concretamos en la asignatura de HCP (Habilidades y Competencias de la Persona), que todos los alumnos de nuestra universidad, Francisco de Vitoria, deben cursar obligatoriamente, independientemente de los estudios que estén haciendo.

Desde la premisa de mirar en profundidad, y no solo ver, para poder comprender la realidad en su totalidad, la asignatura propone, en dos ámbitos distintos, el descubrimiento y práctica de una serie de competencias para el futuro profesional y la vida personal del alumno, y el acompañamiento por parte de un mentor para trabajar en dichas competencias.

El método - también en nuestro caso – es tan necesario como insuficiente sino se completa con el testimonio coherente de vida por parte del formador. La respuesta final es siempre la de otra vida, la de aquel que muestra con su ejemplo que vivir así (la universidad) es posible y deseable.

6. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2002). Modernidad líquida. S.L. Fondo de Cultura Económica de España. S.L.

Belbin, R.M. (2010). *Team roles at work*. Routledge.

Bellamy, F.X. (2020). Permanecer. Para escapar del tiempo del movimiento perpetuo. Encuentro.

Benedicto XVI (2006). Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones. Discurso en la Universidad de Ratisbona. Recuperado de https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20060912_university-regensburg.html

(2008). Discurso preparado para el encuentro con la Universidad de Roma "La Sapienza". Recuperado de https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080117_la-sapienza.html

(2011). Encuentro con los jóvenes profesores universitarios en la Basílica de San Lorenzo del Escorial (Madrid). Recuperado de https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html

Carr, D. (2015). "The paradox of gratitude. British Journal of Educational Studies", 63 (4), p. 429- 446.

Carson, R. (2012). El sentido del asombro. Encuentro.

Catela, I. (2018). Me desconecto, luego existo. Propuestas para sobrevivir a la adicción digital. Encuentro.

Cordovilla, A. (2008). "Por una razón abierta y una fe iluminada. Benedicto XVI entre la Universidad de Ratisbona y la Universidad de La Sapienza". *Estudios Eclesiásticos. Revista de investigación e información teológica y canónica* 83, no. 326 (abril 12, 2018): 399-424.

De Bono, E., & Diéguez, R.D. (1988). Seis sombreros para pensar. Granica.

Domínguez Prieto, X.M. (2017). El arte de acompañar. PPC.

Esteban, F., & Fuentes, J. L. (2020). "Swimming against the tide in current educational practice: Thoughts and proposals". The Educational Forum. Advance online publication. https://doi. Org/10.1080/00131725.2020.1784338

Fuentes, J.L. (2021). "El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría". Revista española de Pedagogía, año 79, nº278, enero-abril 2021, p. 77-93.

Freire, J. (2021). Agitación. Sobre el mal de la impaciencia. Páginas de espuma.

González-Iglesias y Lacalle, M. (2020). "El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista". En Revista Sciencia e Fides 8(1) 2020, p. 183-203.

González-Iglesias, S. y Agejas, J.A. (2019). "Un modelo pedagógico universitario renovado conforme a la razón ampliada". En Diálogo entre ciencias, la filosofía y la teología. Congreso Razón Abierta, 24-25 de septiembre, 2018. Universidad Europea de Roma. Lacalle, M. (coord), ed. p. 179-190. Colección Razón Abierta. Madrid. Editorial UFV.

Granados, J. y Granados, J. (2009). La alianza educativa. Introducción al arte de vivir. Didaskalos y Monte Carmelo.

Han, B.C. (2017). La sociedad del cansancio. Herder.

(2018). La expulsión de lo distinto. Herder.

Hersch, J. (2010). *El gran asombro. La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía*. Acantilado.

Kolb, D. (1995). *Estilos de aprendizaje*. MIT Sloan Managenent Review.

Kristjánsson, K. (2020). "El florecimiento como el fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes" (Flourishing as the purpose of education: An approach and ten persistent problems]. In C. Naval, A. Bernal, G. Jover, & J. L. Fuentes (Coords.), Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa (pp. 17-35). Dykinson.

L´Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Plataforma.

López Quintás, A. (2002). Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores. Biblioteca de Autores Cristianos.

(2003). *Descubrir la grandeza de la vida: una vía de ascenso a la madurez personal*. Desclée de Brouwer.

(2014) La ética: o es transfiguración o no es nada. Biblioteca de Autores Cristianos.

Luri, G. (2020). La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso. Planeta de los Libros.

(2021). La mermelada sentimental. Encuentro.

Nembrini, F. (2013). El arte de educar de padres a hijos. Encuentro.

Ortega y Gasset, J. (2015). Misión de la Universidad. Cátedra.

Pablo VI. 1975. "Evangelii nuntiandi". Santa Sede. 8 de diciembre de 1975. http://w2.vatican.va/content/paulvi/es/apost_exhortations/documents/hf_pvi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html.

Petrosino, S. (2001). *El asombro*. Encuentro.

Pieper, J. (2017). Las virtudes fundamentales. Rialp.

Quintana, M.A (2020). "¿Tienen sentido aún las universidades?, en The objective. Recuperado de https://theobjective.com/elsubjetivo/tienen-sentido-aun-las-universidades

Schinkel, A. (2017). "The educational importance of deep wonder". Journal of Philosophy of Education, 51 (2), 538-553

Spezio, M., Peterson, G., & Roberts, R. (2019). "Humility as openness to others: Interactive humility in the context of L'Arche".. Journal of Moral Education, 48 (1), p. 27-46.

Tuckman, B. W., (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, 63(6), 384.

Turkle, S. (2017). En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital. Ático de los libros.

Waks, L. (2018). "Humility in teaching. Educational Theory", 68 (4-5), p. 427-442.

LO SOCIAL Y LO CULTURAL: POSIBLES INCIDENCIAS EN EL APRENDIZAJE DESDE UNA MIRADA HUMANISTA Y BIOÉTICA

JAIME EDUARDO CONTRERAS BAUTISTA[237]
Universidad Simón Bolívar – Sede Cúcuta (Colombia)

1. INTRODUCCIÓN

No pretende este 'ensayo de ensayo' convertirse en fuente de consultas internacionales, centro de controversias, ni mucho menos referencia teórica para otras tantas obras de reflexión pedagógica, ni mucho menos filosófica. Pero si, se aspira por lo menos a dejar sentadas las primeras bases de lo que podría ser la perspectiva ontológica, gnoseológica y si acaso tempranamente epistemológica**,** desde donde se espera poder observar el fenómeno del aprendizaje de la niñez y algunas de sus variables en el contexto escolar.

Por ello, es prudente tratar de establecer en ciernes, una primera idea de la concepción de ser humano, como tal. Se intentará un primer acercamiento, para definirlo desde esta corta, pero compleja palabra: "ser".

En ese orden de ideas, por su carácter de humanidad **y** racionalidad, se pretende reflexionar cómo el ser humano por su natural condición, es sujeto de la educación; educación de la cual, también se intentará establecer un primer referente de cómo se concibe desde una perspectiva pluralista, que incluye**,** por su puesto, elementos como la bioética**,** para poderla observar desde varias esquinas de la escena académica.

[237] Licenciado en español e inglés, Especialista en Traducción de Texto Escrito Inglés-español (Universidad de Pamplona), Magister en Práctica Pedagógica (Universidad Francisco de Paula Santander), Coordinador Académico y de Convivencia de la Institución Educativa Colegio Rafael Uribe Uribe. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar Cúcuta, Colombia. j_contreras32@unisimon.edu.co

Es evidente que, al hablar de la educación como fenómeno que afecta al ser humano, en tanto sujeto social, necesariamente habrá que caminar hasta las herramientas de la pedagogía, para poder comprender de qué modo es educable mediante el uso de esta disciplina o ¿saber? Por ello, es pertinente revisar**,** por ahora**,** qué comprensiones pueden darnos luces sobre qué es la pedagogía.

Ahora, para hacer posible una lejana aún, pero ilusionada mirada al horizonte de una posterior profundización en el marco de la investigación doctoral, habrá que reflexionarse, al menos intuitivamente por ahora, sobre qué elementos factores sociales y culturales influyen a favor o en contra del proceso educativo que, en últimas, debería dejar como consecuencia final un aprendizaje útil, significativo y reconfortante "espiritualmente", para el 'ser' humano.

***FIGURA** 1. Niñez en la Sede Doña Nidia, adscrita a la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe de Cúcuta, participando de una de las actividades socioculturales programadas en el calendario escolar.*



Fuente: Redes Sociales de la Institución. Facebook. Sede Primaria Doña Nidia

2. CONSIDERACIONES

2.1 Ser y Decidir Como Proyecto Propio

Intentar definir la existencia del Ser Humano, ha pasado a lo largo de la historia de la humanidad**,** por el ojo clínico de los más avezados

antropólogos, historiadores, filósofos e investigadores de todas las áreas de la ciencia. Aún hoy, muchos siguen elucubrando teorías sobre la existencia y la condición humana del Homo Sapiens.

Como lo sostienen Fuentes-González, Montoya-Rivera & Fuentes-Seisdedos (2012) en su trabajo "La condición humana desde la visión socio-antropológica cultural del ser humano", en la búsqueda de respuestas en torno a la condición humana del sujeto contemporáneo, respecto de la relación entre su existencia y esencia, tratando de interpretar el desarrollo de la cultura desde el proceso de construcción del conocimiento científico, se hace indispensable el reconocimiento de los estadios del progreso filogenético del ser humano, significando que son expresión de la identidad humana, la sensibilidad humana cultural y lo humano universal que trascienden en una sucesión continua y sistemática cuando se interpreta el desarrollo humano y se cualifica como dignidad humana en constante transformación.

Giambattista Vico (1668-1744) citado por Fuentes, Montoya y Seisdedos (2012), sostiene que concebir lo humano como *Natura naturata* es abordarlo como una realidad substante. Mientras que D. Hume (1711-1776) en su obra Tratado de la naturaleza humana, también lo aborda desde una posición idealista, mientras que, en la Filosofía Clásica Alemana, de finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, se puede aludir a las posiciones de G. W. F. Hegel (1770-1831) y L. Feuerbach (1804-1872). Estas posiciones fueron criticadas y solucionadas en su momento con la aparición del Marxismo (p. 353).

C. Marx (1818-1883) y F. Engel (1820-1895) revolucionaron la concepción interpretativa de la esencia humana, pues fueron capaces de comprender al sujeto como totalidad concreta, solo a partir de desentrañar el rol de la práctica y el contexto histórico socio-cultural. De acuerdo con la investigación de Fuentes, Montoya y Seisdedos (2012) la significación de Marxismo consistió en comprender e interpretar qué es el ser humano, su formación y desarrollo en la sociedad, a partir de elaborar la teoría dialéctica materialista de la actividad humana, lo cual permitió penetrar en la esencia humana (p. 353).

Luego de estas corrientes, surgieron diversas posturas antropológicas que trataron de explicar la esencia y naturaleza humana, y con ello su condición. Algunas perspectivas fueron desarrolladas en la antropología burguesa a partir de una concepción idealista y metafísica. Precisamente, la antropología filosófica destaca varias tendencias consideradas como doctrinas básicas acerca de las ciencias del hombre como las psicobiológicas, culturales, cristianas, a la vez que corresponden con las concepciones de Max Scheler (1874-1928), y H. E. Hengstenberg (1802-1869) citados por Fuentes, Montoya y Seisdedos (2012).

Joan-Carles Mèlich (2012) al revisar los postulados de Heidegger sostiene que "resulta bastante evidente: a diferencia de la metafísica que siempre ha intentado encontrar el sentido del ser fuera del tiempo". Mèlich, relata que en "Heidegger, el sentido del ser es el tiempo, es decir, el perecer y el acontecer". Melich agrega que "En Heidegger no hay ningún ideal de ser cifrado en la permanencia, y el pensamiento tiene precisamente la tarea de hacer sensible al hombre para el pasar del tiempo" (p. 40).

El planteamiento de Heidegger**,** desde la perspectiva de Mèlich (2012**),** comienza a partir de lo que él llama "la diferencia ontológica: no hay ser sin entes, ni entes sin ser. El ente es todo lo que es. Las cosas, los animales, los seres humanos somos entes". El investigador**,** citando a Heidegger, reseña que "al decir esto estamos presuponiendo que hay algo que no es el ente: el ser, lo que hace que los entes sean, y sin lo que ningún ente podría ser". Y agrega que "El ser no es el ente, pero es el ser del ente y, como tal, está presente siempre en el ente" (p. 40).

Con base en este presupuesto, se considera entonces**,** a la luz de los postulados de Martin Heidegger**,** que la mayoría de los entes son, pero no lo saben. De tal forma que sólo hay un ente que se pregunta por el sentido del ser: el ser humano. "Exclusivamente los hombres nos interrogamos por el ser. Sólo para nosotros el ser es problemático" (Mèlich, p.40).

Heidegger evita toda cosificación y muestra que lo propio de la realidad humana no es la sustancia sino la existencia. Mèlich**,** interpretando al filósofo alemán, señala que "El ser humano es un sujeto

desubstancializado". Y agrega que "Dasein es la existencia humana, es el ser del hombre, un ser que está constantemente interrogándose sobre sí mismo, sobre el sentido del ser. Dasein es la vida concreta de cada individuo, la experiencia de cada ser humano aquí y ahora." Para Heiddegger, el ser humano existe, lo que significa que, "no hay "esencia humana" (al modo metafísico), sino que es el ser humano el que en cada momento decide lo que es. Esto quiere decir que su ser es abierto. Somos lo que decidimos ser, somos un proyecto para nosotros mismos, una tarea" (p. 40).

De tal forma que si el ser humano como ente, no está dotado de una esencia humana, desde lo metafísico, sino que es el ser humano el que en cada momento decide lo que es, implica que es el ser humano quien decide ser. Es decir, es un proyecto propio. Pero, de todas formas, también es dado de la condición humana expresarse en la relación entre lo biológico y lo ecológico**,** y entre lo social y lo espiritual**,** para dar cuenta de la relación entre la existencia y su decisión de ser. Por tanto, entre existencia y decisión ser, hay una relación dialéctica a partir de que ninguna es superior a la otra, en tanto la existencia no se reduce a dicha decisión.

Por el contrario, decidir ser no es posible sin la existencia. Tan solo la unidad dialéctica de la existencia y la decisión propia genera al ser humano y su devenir, a partir del conjunto de las relaciones sociales cualitativas donde se proyecta su conciencia como forma significativa de existir y consolidarse como lo humano universal.

2.2 Educar desde el Individuo con Criterio de Humanismo

En este ejercicio reflexivo en el que se propone como perspectiva, que es dado de la condición humana expresarse en la relación entre lo biológico y lo ecológico y entre lo social y lo espiritual**,** para dar cuenta de la conexión entre su existencia y su decisión de ser, ocurre por tanto, y necesariamente**,** una relación intrínseca entre la existencia, la decisión de ser del Ser Humano y la educación, como el fenómeno que lo dota de los elementos culturales, sociales, intelectuales, morales, etc. para que pueda decidir ¿qué ser o quién ser? surgiendo entonces, las preguntas ¿de qué modo educar? Y ¿Desde dónde educar?

Ante estas dos incertidumbres, la bioética se muestra como una poderosa opción desde cuyos principios y normas se pueden generar parámetros que faciliten el camino del ser humano a través del fenómeno educativo, sin perjuicio de salir mal librado. En este sentido, es válido tener en cuenta la claridad que hace Bueno cuando sostiene que la "Bioética en nuestros días no procede de sus componentes teoréticos o científicos, sino de las funciones prácticas que está llamada a desempeñar en una sociedad que ha llegado a serampliamente laica por neutralización confesional" (p. 56). Esto ubica la bioética como un elemento que, si bien tiene el soporte gnoseológico para fundamentar el fenómeno educativo, su enorme dimensión está en la aplicación práctica que se pueda dar en el campo educativo.

Entonces, se entreteje la necesidad de plantear, que se debe educar para ser y no para tener. Educar para ser, en el entendido de concebir al Ser Humano como algo unitario y global, por lo que no hay una bioética de y para el cuerpo y otra de y para el espíritu. Es preciso, evitar dicotomías que simplifiquen la existencia humana. De tal forma que el modo más conveniente para educar está en tener la capacidad de asombro, pero también de discernimiento en la comprensión de la singularidad del ser humano.

Ahora, al interrogarse **¿**desde dónde educar**?,** se hace necesario partir desde la concepción del uso de la libertad para lograr la madurez personal que le permita al Ser Humano, paulatinamente, ser capaz de enfrentarse en forma responsable con la vida, con sus congéneres y con la compleja y real cotidianidad. Se debe entonces educar desde el individuo proyectado creativamente de cara a una realidad donde él pueda ser responsable y libre. En este sentido, se justifica la incertidumbre por el deber de educar en la medida en que**,** como lo afirma Bueno**,** "la Bioética ejercida surge necesariamente en el momento en el que los criterios tradicionales de índole confesional o política pierden el consenso en los Estados aconfesionales o en situaciones de internacionalidad cada vez más frecuentes (como consecuencia de un intercambio fruto del desarrollo económico y social) …" (p. 56).

Pero**,** además de educar desde el individuo, también se propone la opción de hacerlo desde la neutralidad, más cuando los criterios

tradicionales de tipo confesional tienen menos espacio en el ámbito de la sociedad contemporánea. Dicha neutralidad, desde la comprensión de que una educación bioética no fija un punto de partida en una ética definida. No obstante, tal neutralidad puede ser considerada utópica, en la medida en que el mismo centro, explícita o implícitamente, significa una postura ideológica, una manera, un conjunto de opciones y formas de reflexionar que el ser humano ha ido asumiendo a lo largo del tiempo, todo lo cual constituye, entonces, un universo ético determinado.

Así las cosas, sería posible, pensarse en una educación bioética de los educandos, desde una serie de principios generales basados en un cierto humanismo, lo que implicaría ubicarse en una posición parecida a la opción anterior. Ante este panorama**,** como lo señala Zuleta (2014)**,** "Lo primero que habría que dilucidar es ante qué humanismo nos encontramos, pues hay diversos. Y, aunque todos ellos coincidan en algunos puntos fundamentales, también habría que explicitar tales puntos ante los educandos y sus padres" (p. 28).

En consecuencia, podría contemplarse**,** en palabras de Zuleta (2014)**,** que "si se educa desde una posición definida, el panorama se aclara suficientemente. Cada vez más, los padres que envían a sus hijos a un centro educativo debieran ser conscientes de la opción que toman" (p. 28). Es previsible que a los mismos educandos se les deba ir involucrando progresivamente de tales alternativas, ya que no es factible concebir una educación integral**,** como lo propone Zuleta**,** "si esta no ayuda al alumno a ser libre y responsable, a enfrentarse consciente y humanamente con la realidad circundante, a relacionarse adecuadamente con los demás, y a abrirse, de una u otra manera, al sentido trascendente de la vida" (p. 28).

Centrando la atención en el fenómeno de la educación es pertinente contemplar lo expuesto por León (2007) cuando escribe que "la educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad". Y añade que "cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto" (p. 596).

Se determina que la educación se ocupa de construir conocimientos con el fin ~~de~~ que se comprenda y se tomen posiciones críticas frente a las experiencias y las relaciones propias con la sociedad. Siendo éste el ideal de la educación, ésta se materializa en la gestión escolar desde lo pedagógico, al generar espacios y propiciar el diálogo y la reflexión a partir de la problematización de acciones y miradas hacia la actuación pedagógica de directivos, docentes y estudiantes en la institución educativa; producto de este accionar, surgen ideas que enriquecen el discurso didáctico del quehacer docente y**,** por qué no, fortalecer la academia con aportes en lo teórico, legal y científico a la educación.

2.3 Educación y Pedagogía Proveedoras del Aprendizaje

Pero el espectro de la educación, que se convierte en un universo indescifrable en el entendido que acontece como, en cualquier espacio, en diferentes circunstancias, es preciso sentarse en la "silla" de la pedagogía para delimitar el proceso de formación del ser humano en el contexto escolar**,** con el propósito de establecer una perspectiva que posibilite el desarrollo de un ejercicio de indagación por lo menos previo.

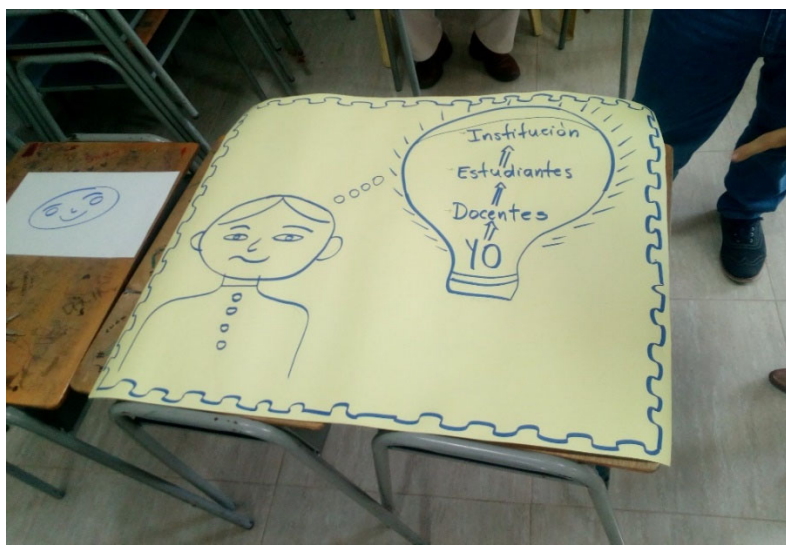
En este sentido, Martínez Boom (2010) soportado en los postulados filosóficos de Michel Foucault para ahondar, en el desarrollo histórico de las prácticas, y en particular, de las prácticas pedagógicas sostiene en su trabajo que "la pedagogía ha alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, configurándose como un saber independiente, aunque en íntima relación histórica…" (p. 3).

Este investigador sostiene, además**,** que se debe "partir entonces de un hecho: el reconocimiento de la pedagogía como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber". De este modo Martínez Boom justifica que "entre éstos está la enseñanza, pero también el niño, la escuela, el conocimiento, etc.; serían éstos, objetos del Saber *pedagógico,* entendidos como una heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan en una sociedad a propósito de una práctica de saber" (p. 3).

En su análisis, Martínez Boom anota que "la pedagogía existe, entonces, como un *saber* disperso, fragmentario y en unos casos marginal. Ella no aparece como una ciencia perfectamente delimitada" (p. 4). De tal modo, que es en este punto donde los planteamientos de Foucault (citado por Martínez Boom, 2010) son oportunos al indicar que: "En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esa sociedad" (p. 4).

Martínez Boom, agrega que "es necesario precisar que cuando hablo del saber no estoy hablando ni de ciencia ni de conocimiento, sino de esa categoría que puede agrupar desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. Todo ese conjunto de elementos constituiría el saber" (p. 4). Así mismo, Muñoz (citado en Fayad, 2010) "define la pedagogía como una actitud frente al mundo, una forma de encararlo, de asirlo, de comprenderlo; la pedagogía es, por tanto, un acto valorativo: significa toma de posición ideológica" (p.232).

***FIGURA** 2. Desde el trabajo de Desarrollo Institucional Directivos Docentes y Docentes se proponen, generar posturas que fortalezcan los procesos pedagógicos a partir de una cultura bioética y humanista.*



Fuente: Repositorio Institucional de Registro fotográfico

2.4 Lo Social y lo Cultural, Esbozos de su Impacto en el Aprendizaje

En este tramo del camino, hacia la fijación de los pilares teóricos de reflexión sobre la propuesta doctoral de investigación, es válido aceptar**,** como lo dice (Yubero, 2005)**,** que "…el ser humano desde que nace es un ser social, destinado a vivir en un mundo social y que, para ello, necesita la ayuda de los demás" (p. 1). A juicio de Yubero, ese ser social, también se va formando progresivamente a través de la interacción con sus semejantes, en un proceso continuo de socialización. Según Yubero, este transitar requiere que se adopten patrones sociales entendidos como propios, con el fin de alcanzar la necesaria autorregulación que permita una cierta independencia a la hora de la adaptación del sujeto a lo que espera la sociedad de él.

De hecho, en el marco de los referentes de familia de éxito en la socialización se incluyen "…la seguridad del vínculo afectivo, el aprendizaje por observación del comportamiento de los padres y la capacidad de respuesta mutua entre padres e hijos según Maccoby, 1992 (citado por Yubero, 2005).

Lila, Musitu y Pinazo (1995) por su parte, a partir del análisis de las relaciones entre los estilos de socialización familiar y los valores en la adolescencia en jóvenes españoles y colombianos, encuentran que la dimensión `apoyo´ es la que más incide en la socialización de valores. (Musitu y Molpeceres, 1992) consideran que "en este sentido, debe entenderse el apoyo parental como 'la conducta exhibida o manifestada por el padre/madre hacia su hijo/hija que hace que éste se sienta cómodo en presencia de uno o ambos padres, confirmándole que se le acepta y aprueba como persona'", (Yubero, p. 2).

> Por su parte, Levine, 1969 (citado por Yubero, 2005) "entiende que el proceso de socialización es de naturaleza esencialmente interactiva, implicando un aprendizaje por parte de la persona socializada, quien va a ser objeto, en función de su papel moldeador, de diferentes cambios" (p. 9). Ante esta postura, es apremiante considerar que el proceso de socialización, supone la adaptación a la sociedad necesariamente en términos de educación, dado que el aprendizaje implica una

serie de contenidos que la sociedad ha organizado con tales propósitos (p.9).

Otro referente conceptual necesario incluir en la caja de herramientas, en el camino de determinar la influencia del contexto socio-cultural en el aprendizaje escolar y cómo intervenirlo para lograrlo, está relacionado con lo que algunos teóricos han denominado los "estilos de aprendizaje", mientras que otros conceptualizan como "estilos cognitivos". De uno o de otro modo, se pretende lograr el mejor reflejo relativo al carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar.

Así, Por ejemplo, para autores como Dunn, R.; Dunn, K. y Price, G. (citados por Cabrera & Fariñas, 2005) los estilos de aprendizaje reflejan "la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información" 1, mientras para Hunt, D. E. (1979: 27), estos "describen las condiciones bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor" (p. 2).

3. Conclusión

De manera que, refiriendo la analogía de este ejercicio reflexivo, del mismo modo que el orfebre esculpe con paciencia su obra comenzando con ensayos previos, se puede por ahora dejar como dicho que el Ser Humano no está dotado de una esencia humana, desde lo metafísico, sino que es el ser humano el que en cada momento decide lo que es, y, por tanto, implica que el Ser humano es quien decide ser. Es decir, es un proyecto propio. No obstante, es la educación la que determina la construcción de conocimientos con el fin ~~de~~ que comprenda y tome posiciones críticas frente a las experiencias y las relaciones propias con el entorno.

Siendo éste el ideal de la educación, es la pedagogía como disciplina la que, reconocida como una positividad que reflexiona sobre todo un conjunto de objetos de saber entre los que figuran la enseñanza, el Ser Humano, la escuela y el conocimiento entre otros, funge como mediadora entre el fenómeno educativo y el Saber *pedagógico, entendidos* como

una heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan cotidianamente.

Sin embargo, la pedagogía no puede estar sola en el propósito de lograr los aprendizajes del Ser Humano, en el camino a dotarlo de los elementos para ser y decidir, depende de variables como los estilos de aprendizaje de cada educando. Es decir, la manera en que los estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para absorber y retener la información. Pero a ello, se suman además las relaciones entre los estilos de socialización familiar y los valores adquiridos en la niñez y la adolescencia en donde encuentran que la dimensión `apoyo´ es una de las que más incide en la socialización de y hace parte del entorno cultural en el que se desarrollan.

En este entramado, Ser Humano-educación-pedagogía-estilos de aprendizaje con una mirada bioética es desde donde surge la pregunta: ¿Qué impacto tienen los factores socio-culturales y económicos en los aprendizajes de la niñez en el contexto escolar? Será tarea investigativa, recorrer el camino necesario escudriñando en los repositorios teóricos, empíricos y experienciales, hasta lograr respuestas que permitan tener claridad al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bueno, G. (2001) ¿Qué es la Bioética? Biblioteca Filosofía en español Fundación Gustavo Bueno Penialfa Ediciones Oviedo. Avenida de Galicia 31 • Oviedo (España) Biblioteca Filosofía en español.

Fayad, J. (2010) Adquirir el don de la pedagogía. Significa defender la profesión del docente.

Boom, A.M. y Álvarez A, (Ed.) Colección: Pedagogía e historia. Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Editorial Magisterio.

Hoyos, G. (2012) Filosofía de la Educación. Enciclopedia Iberoamericana de

Filosofía. Editorial Trotta S.A. Ferraz,55.28008 Madrid Teléfono:91 543 03 61Fax:91 543 14 88 E-mail:editorial@trotta.es http://www.trotta.es

Jadue J, Gladys. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (23), 75-80. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051997000100007

Martínez Boom, A. (1993) Una mirada arqueológica a la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Pedagogía y Saberes. Digitalizado por Red Académica

Mèlich, J. (2012) Filosofía y educación en la postmodernidad. Hoyos, G. (2012) FILOSOFÍA DE LA EDUACIÓN. (pp. 35-53) Filosofía de la Educación. Madrid. Editorial Trotta.

Palomeque Y. & Ruiz G. (2013). Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales. Revista Plumilla Maestra. Instituto Pedagógico Universidad de Manizales. http://oaji.net/articles/2017/5027-1496105263.pdf

Yubero S. (s.f.) Socialización y Aprendizaje Social. La Socialización como proceso. Capítulo de Libro. N° 24. Pgs. 1-25. https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf

Zuleta, G. (2014) Bioética y Educación: Educación para la bioética. Artículo original / Original article / Artigo original art 2 Producción + Limpia - Julio - diciembre de 2014. Vol.9, No.2 - 23•35. Universidad de La Salle. Bogotá.

EXPERIENCIA, IMPLICACIÓN POLÍTICA Y PROCESOS FORMATIVOS

VALERIA DE ORMAECHEA OTALORA
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que me propongo compartir con este texto comienza en el año 2013 y se inscribe en lo que podríamos llamar un paisaje de crisis. Una crisis que se presenta y percibe en su multidimensionalidad: económica, política, social, institucional, cultural, etc. para muchxs civilizatoria. Es un momento fuertemente marcado por la irrupción de prácticas y experiencias novedosas en relación a la defensa de los servicios públicos donde emergen otros protagonismos sociales que intentaron dar respuesta a viejas y nuevas demandas. La efervescencia social del momento dio lugar entonces a nuevos espacios de participación y sociabilidad desmarcados de las lógicas partidistas y Estado-céntricas, experiencias, surgidas o fuertemente influenciadas por el acontecimiento del 15M[238]

En este escenario de fuerte movilización y participación social la finalidad de la investigación fue indagar y comprender los procesos formativos que se producen en los momentos de autoorganización colectiva en contextos de crisis. Y para ello partimos de la idea de que cierto tipo de prácticas, iniciativas y estrategias operan como espacio-tiempos donde se producen saberes y conocimientos situados ligados a las demandas concretas que les dan origen. En esta línea, y tal como proponen algunxs autorxs como Salete (2000) y Zibechi (2007, 2016), la idea fue

[238] 15M (refiere al 15 de mayo de 2011) fecha del acontecimiento social que se caracterizó por la ocupación del espacio urbano y la revitalización de la participación ciudadana como expresión de descontento y demanda social ante una crisis generalizada. En España, el llamado 15M fue parte de la secuencia de movilizaciones que tuvo como detonante los levantamientos en Túnez y que más tarde se desplegó en otros países de Asia, Europa, África y América.

pensar estas experiencias de implicación política como sujetos pedagógicos en sí mismos, como espacio-tiempo donde las personas y las acciones pueden ser interpretados como "principio pedagógico" capaz de transformación individual y colectiva.

Algunas de las cuestiones que emergieron como material de análisis en aquel momento hoy toman nuevas resonancias, es por eso que creemos necesario volver a retomar aquí algunas de ellas. Concretamente, la noción de experiencia en tanto instancia formativa, algo que no es nuevo y que constituye gran parte del bagaje pedagógico del siglo XX. La idea de igualdad, como expresión práctica de formas organizativas horizontales. Y por último, la vitalidad que construye y retoma el hacer común en los asuntos públicos. El sentido de detenernos en estas ideas busca profundizar y reconocer el lugar que estas ocupan en la transformación personal y colectiva, algo que está en el centro de los procesos formativos que nos interesan.

2. OBJETIVOS

La finalidad fue comprender cuáles eran los procesos formativos que se desenvuelven en los momentos de autoorganización colectiva desde la perspectiva de las personas involucradas.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación fue un estudio en profundidad centrado en una experiencia concreta y cuyo enfoque metodológico fue de tipo etnográfico. En este caso el espacio en el que se centró la investigación fue la Cooperativa Integral Catalana (CIC) una iniciativa que intentó dar respuesta de manera colectiva a la falta de empleo a través de formas de autoocupación y a la articulación de pequeños proyectos productivos, grupos de consumo de proximidad, estimulando el uso de moneda social (virtual), y dimamizando una red de diversos proyectos educativos, de salud, transporte, etc. Sin embargo, en este trabajo más que tomar esta iniciativa como un caso en sí mismo, la intención fue pensarla en tanto referente práctico y expresión de un momento concreto, partiendo para ello, de la noción de situación. El planteamiento

metodológico en relación a este aspecto es que los referentes prácticos nos sirven fundamentalmente para problematizar, en este caso la CIC e incluso el mundo cooperativo local, justamente porque desborda la propia situación y derrama sobre otros ámbitos del campo social (Gago, citado en de Ormaechea, 2020). Sorteando de este modo, cierta posible inclinación autoreferencial en relación al espacio escogido.

Las herramientas metodológicas utilizadas en la primera etapa del trabajo de campo fueron básicamente la observación participante y las entrevistas abiertas. Sin embargo, el recorrido investigativo demandó crear otro tipo de instrumento que permitiera valorar y dotar de significado a la *experiencia de lo cotidiano.* En este caso la narración fue el recurso que permitió desplegar y ahondar en ese lugar donde se producen las cosas que componen la vida cotidiana. La elección metodológica de una posición narrativa fue por ello también es una posición epistemológica que hizo explícito el lugar desde el que se investigó. Asumiendo que toda producción de conocimiento se da desde un lugar específico que necesita ser explicitado.

Algunas de las preguntas de investigación que guiaron el trabajo fueron:

¿Cuáles eran esos procesos formativos? ¿En qué circunstancias se producían? ¿Qué tipo de representaciones e imaginarios provocan? Y ¿Qué tipo de preguntas abren estas prácticas e iniciativas?

A partir de estas preguntas iniciales fue posible construir un mapa que permitió establecer las coordenadas en las que se mueven los procesos formativos que quería indagar en los que aparecen algunas de las ideas que me propongo presentar en este texto que son: la idea de experiencia, igualdad y común.

4. RESULTADOS

4.1 EXPERIENCIA

En el campo educativo, sobre todo de ciertas líneas del progresismo pedagógico, la idea de experiencia ha estado en el centro de los intereses, discursos y prácticas de una parte significativa de la pedagogía del

siglo XIX y XX. En tal sentido, la experiencia fue un lugar de acción y reflexión de varixs pedagogxs que conformaron la llamada Escuela Nueva o Escuela Activa vinculada al Movimiento de renovación pedagógica sobre todo a lo largo del siglo XX. Dewey (1859-1952), es quizás uno de los filósofos y pensadores que más desarrolló esta idea ligada a lo educativo desde una corriente decididamente pragmática y racionalista.

Para Dewey (2004) hay en la experiencia dos principios fundamentales que nos ayudan a introducirnos en esta idea:

- Uno de ellos es el de *continuidad* o *continuidad experiencial* en la que se ligan experiencias pasadas y presentes de modo tal que esta persistencia modifica las experiencias venideras. Para él la continuidad experiencial cobra importancia en tanto es lo que posibilita la distinción entre unas experiencias y otras. (Volveré sobre esto más adelante)

- El otro principio es el de interacción y refiere a la transacción entre un individuo y lo que, en un momento concreto, constituye su ambiente[239]. Por esto interacción y situación no pueden pensarse una sin la otra. Un individuo siempre está situado en algún lugar y eso hace parte de su experiencia.

Sin embargo, para él esa experiencia "en" situación no refiere sólo a la cosa puntual y localizada (siguiendo sus ejemplos: dinero "en" un bolsillo, pintura "en" una lata), sino a la profunda relación existente entre el individuo, los objetos y las personas presentes en un entorno compartido.

Cuando un individuo, para usar la terminología del autor, "pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae. No se encuentra viviendo en otro mundo, sino en una parte o aspecto diferente de uno y mismo mundo"(Dewey, 2004, p.86). Así, podríamos decir,

[239]El ambiente es para Dewey "cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene" (p. 86). Más allá de que los elementos que constituyen la experiencia sean reales o ficcionales, estos siempre serán los objetos con los que construye el imaginario, los deseos o las expectativas.

que una experiencia nunca está dada en el vacío. "Lo que ha adquirido de conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue"(*Ibid.*, p.86)

Si bien Dewey, con estos dos principios, está pensando en relaciones pedagógicas muy concretas, podemos decir con él que estos principios otorgan significación y valor a las experiencias, en tanto estas pueden conectarse, ponerse en relación, y siempre están situadas en las condiciones actuales de vida (p. 89). Así, como decíamos antes, el problema de la continuidad sería el criterio para discernir qué experiencias serían educativas y cuáles no. Si bien esto no lo despliega ni profundiza, nos dice que aquellas experiencias que potencian el desarrollo son las que provocan curiosidad, crean deseos y apuntan a fines lo suficientemente vívidos como para "elevar" a la persona. Para él "cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve" (*Ibid.*, p.81). Por esto toma una especial relevancia el sentido, la dirección posible que habilita que una experiencia sea significativa.

Para este pensador norteamericano, toda experiencia tiene un aspecto activo que, en algún sentido y en cierta medida, se ve modificada por las condiciones en las que se dio la experiencia previa. Así, estas "influyen en algún grado en las condiciones objetivas[240] bajo las cuales se tienen las experiencias ulteriores" (*Ibid.*, pp. 80-82). De este modo las diferencia del hábito, de todo tipo de automatismo, pues la cualidad de una experiencia modifica de modo significativo las siguientes. Es decir, que la experiencia que interesa es aquella que deja huella, que es capaz de recoger algo de la que ha pasado antes y modifica en algún sentido la disposición de la que vendrá después.

Además, nos dice que una experiencia no pasa simplemente por la persona, sino que está en constante intercambio con el afuera, con las condiciones objetivas. Pero que también esta es capaz de trasponer algo de modo tal que influye en la formación de deseos, actitudes emocionales

[240] Estas se entienden en sentido amplio: actitudes, materiales, herramientas, pero sobre todo refieren a la estructuración social de las que se dan las situaciones.

e intelectuales, aspiraciones y sensibilidades. Para el autor la función y fuerza educativa que posee se da en la conjunción de ambos factores: las condiciones objetivas y las internas. Así, el juego de interacción entre ambos factores da lugar a lo que él llama *situación.*

En Dewey la noción de situación cobra relevancia porque se asienta en el aquí y ahora, ya que la persona toma de la experiencia vigente todo lo que hay en ella en un momento puntual. Por tanto, la importancia de una experiencia radica en los posibles que abre el presente vivido y no en función de un futuro hipotético.

Lejos del pragmatismo de Dewey, para la fenomenología, concretamente la investigación fenomenológica en educación, la experiencia vivida es uno de los elementos centrales de la práctica y la reflexión investigativa. Dice Van Manen (2003), tomando a Dilthey (1985), que la experiencia vivida supone una conciencia de vida que es prerreflexiva, inmediata, y es justamente este lugar el que le interesa captar a la fenomenología. Es decir, tomarla tal como la experiencia es, como se presenta, sin explicaciones causales o generalizaciones interpretativas (Merleau-Ponty, 1975). De este modo la investigación fenomenológica sería capaz de encontrar la particular estructura de la experiencia.

Podríamos decir entonces, desde esta perspectiva, que la experiencia vivida es un conocimiento que nos damos, y que difícilmente puede ser previamente percibida, representada, e incluso, replicada de manera exacta. Aparece ante nosotros, de modo inesperado. Y esta aparición imprevista le da algo del acontecimiento. Es decir, algo que sucede sin nosotros, que nos habla de cierta exterioridad y que, por tanto, irrumpe descolocando lo que había sin previo aviso.

Pero más allá del esfuerzo por poner en suspenso la intención interpretativa, tal como propone la investigación fenomenológica, o la pragmática desplegada por la escuela racionalista, lo que toma interés es la idea de experiencia en eso que tiene de intransferible e incomunicable. De retomarla como fuente de subjetividad que es, y por tanto, en su potencia reflexiva, singular, irrepetible, plural y transformativa (Larrosa, 2006).

Insistimos en ella aún sabiendo que la experiencia ha sido siempre negada por el saber científico, justamente porque escapa a la posibilidad de ser mesurada empíricamente, objetivada, generalizada o controlada (de Ormaechea, 2018). Pero nos interesa retomarla porque en ella late algo de lo común, puesto que, como decíamos anteriormente, nunca se da en el vacío y siempre tiene como suelo el aquí y ahora. Además, está indefectiblemente atravesada por lxs otrxs, incluso en aquellas experiencias de tipo "místicas" u Oceánicas como las llamó Hadot (Macie y Trevizan, 2020).

4.2 IGUALDAD

La otra idea que quería tomar es la de igualdad como expresión práctica de algunas formas organizativas. Aquí, si hacemos una lectura de la experiencia que supone la implicación en los asuntos comunes, en muchas de las iniciativas que trabajamos aparece una estructura dinámica y particular que tiene que ver con la intención de llevar a adelante prácticas no jerárquicas que se traducen en formas de organización y toma de decisiones de tipo horizontal. Lo que evidenciaban este tipo de acciones es el desplazamiento de ciertas dinámicas de carácter "iluministas" o vanguardistas hacia modos potencialmente más democráticos que ponen en discusión de manera más o menos explícita la relación entre poder y saber. Ciertamente, esta expresión no jerárquica de los modos de acción y participación política tiene un largo recorrido que podríamos decir que se inaugura en la década del 60. Es un momento en el que se produce un fuerte debate entre la hegemonía de un saber intelectual y técnico basado en una postura cientificista y otra que pone en valor y da preeminencia a la praxis directa y su capacidad de construir conocimiento. Como es sabido, más allá de los grandes debates epistemológicos que se suscitan en aquellos años, la cuestión del saber estaba fuertemente arraigada en ciertas perspectivas científicas. Es sobre todo con la Revolución Cultural china y luego con los acontecimientos de mayo del 68 que tomará mayor relevancia la discusión en torno a la autoridad del saber. Este debate tiene su epicentro en las revueltas estudiantiles y fabriles contra la autoridad que detenta y exhiben ciertos conocimientos técnicos por los cuales se legitiman cargos,

lugares de privilegio o las formas organizativas verticales de tipo sindical, partidista o académicas (Colella, 2015).

En este sentido, en lo que atañe al campo político-pedagógico nos encontramos con dos amplias perspectivas: aquella dominada por los saberes científicos y su estructuración jerárquica de tipo academicista (docentes-científicos) y frente a esta una postura crítica que denuncia la opresión fundada en el vínculo saber-poder (*Ibid.*, 2015). Así, una vez desplazada la autoridad del saber, del maestrx o intelectual militante, se abre un importante debate teórico. Pero también desde las propias prácticas emancipatorias que repiensan un nuevo tipo de producción y trasmisión de saberes. Vemos así que la discusión político-filosófica tiene repercusiones pedagógicas que se mueven de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

En esta línea, según Colella "La irrupción del movimiento, de la multitud, sirve de fundamento para un nuevo tipo de transmisión y de maestría" (*Ibid*., p. 226). Se rompe de este modo con la idea de que es la ciencia el elemento fundante de la política; y que, por tanto, esta debía de ser trasmitida por los expertos a los otrxs que no saben o no tienen conciencia. Unos otrxs siempre percibidos en términos de minoridad.

En relación a la temporalidad y situación vinculada a nuestro trabajo de investigación, es la secuencia de revueltas que aparecen en la última década del siglo XX y que inauguran el siglo XXI de un lado y del otro del océano Atlántico las que componen el mapa de una serie de experiencias político-pedagógicas que ponen en el centro del debate la autonomía y el ejercicio de prácticas emancipatorias.

Estas revueltas dieron lugar a nuevos protagonismos sociales que repusieron desde sus acciones y debates esa relación poder-saber poniendo en juego lo que podríamos llamar una radical horizontalidad. En este sentido, Rancière (2011a) nos aporta algunas claves para pensar esa horizontalidad como potencia igualitaria que no siempre ni en toda situación es pura, estable o invariable. Para Rancière, la idea de igualdad no es un destino a alcanzar en algún momento predeterminado, sino que es entendida como punto de partida. Se aleja de este modo de todo proceso de homogeneización o borramiento de la singularidad. Lo que plantea

el autor aquí es la interpretación de la igualdad como igualdad de las inteligencias, en tanto capacidad de todxs y de cualquiera para participar de manera activa en los asuntos comunes (de Ormaechea, 2019).

Como vemos, esta mirada tiene fuertes implicancias éticas en el campo educativo porque es una igualdad que necesita partir de lo que Skliar (2011) llama, aludiendo a Rancière, la cualquieridad; más que de las diferencias individuales. De este modo, la diferencia, pierde las posibles connotaciones identitarias que dicen quienes somos o de dónde venimos, algo que desbarata el modo de abordar un tema que viene siendo tan discutido y tratado en las últimas décadas como es la diversidad.

Sin embargo, esto abre al menos dos puntos controvertidos en las discusiones pedagógicas, sobre los que no profundizaremos aquí por cuestiones de espacio, pero que son importantes de señalar. Este modo de entender la noción de igualdad como suelo posible de toda relación pedagógica parecería desconocer las desigualdades dadas, pero de ningún modo esto sucede, sino que esta se piensa como sustento de la jerarquía social. En relación al sustantivo "intelectual" Rancière (2011b) opone la tautología desigual a la tautología igualitaria.

> La tautología desigual es aquello sin lo cual no puede pensarse ninguna jerarquía social. El problema es que ella misma solo puede funcionar de acuerdo con la tautología igualitaria. Es preciso presuponer la igualdad intelectual para explicar la desigualdad a los desiguales. Ésta es la paradoja (…) (p.66).

En este sentido, piensa la diversidad como algo circunstancial y contingente. Para Rancière la igualdad sería un proceso en constante construcción colectiva.

> En modo alguno se parte de una desigualdad más que las que representarían algunas diferencias circunstanciales. De hecho, el proceso de construcción de una verdad, para el caso de la educación, es justamente un proceso de construcción y reconstrucción colectiva. Ese proceso dinámico de producción demanda más el ejercicio de la "participación" en el presente creador que el atributo de una "posesión" pretérita (sea de saberes o de cualidades) (Colella, 2015, p. 224).

Como ya adelantamos el otro aspecto polémico es cuál sería entonces el lugar del maestrx/intelectual poseedxr y transmisxr unilateral de un

saber. Siguiendo a Rancière podríamos decir que el hecho pedagógico al que aquí nos referimos sería aquel que suscita algún tipo de acción o práctica capaz de generar saberes y conceptos. Pero esto no se piensa en términos estrictamente individuales (de unos que saben frente a otrxs que ignoran), sino que el sujeto educativo es una figura colectiva, de aquí el concepto de "comunidad de iguales" o "igualdad de las inteligencias". Así, aquellas actitudes, saberes o características no son posesiones del maestrx, intelectual o artista que lo diferencia de lxs otrxs, sino de la acción pedagógica, "del propio sujeto colectivo fundado en el principio igualitario" (Colella, 2015, p. 223). Tal como se señala, la igualdad no sería una igualdad programática, sino una declaración igualitaria siempre situada.

4.3 ACTUAR COMÚN

La otra cuestión que trataremos aquí es la noción del común y la vitalidad que presenta el hacer con otrxs. En los últimos años la noción de común ha sido abordada ampliamente y ha conformado parte significativa del debate político, social y filosófico. Algo que está muy presente en los discursos y haceres de las experiencias abordadas en este trabajo. El interés y actualidad del común se debe a que este[241] permite reponer y revisitar aquellas prácticas que las personas y los colectivos ponen en juego como formas de producción y reproducción de la vida.

Así, el ejercicio reflexivo en torno al hacer común evidencia las consecuencias que tiene una concepción unívoca de la economía, cuyos efectos son mortíferos para las poblaciones y los territorios. Razón por la

[241] Son los movimientos altermundista y ecologistas los que, durante los años 90, toman como referencia el término *commons* en oposición a lo que comenzó a percibirse como nuevos tipos de *enclosures* (en castellano "cercamientos") expresión que remite al acaparamiento de las tierras comunales. La producción teórica en torno a la gestión "en común" de recursos compartidos (naturales o de conocimiento) ha sido tratada extensamente por Elinors Ostron (1990) y sus colaboradores. Desde la filosofía política son Hart y Negri (2004) quienes proporcionaron una teoría más abstracta de lo común (en singular). Asimismo, en los últimos años se han hecho importantes aportaciones en relación a la defensa y usos del común desde perspectivas decoloniales y feministas. Para ampliar las aportaciones entorno al común VER: Bollier, 2014; de Ormaechea (2018); Hart y Negri (2004); Laval y Dardot (2015a, 2015b); Ostron, (1990).

cual puede ser entendido como un lugar clave para pensar las lógicas del desarrollo capitalista en todas sus dimensiones.

Para Laval y Dardot (2015a), su emergencia responde a que esta noción permite problematizar y disputar algo por fuera de la racionalidad capitalista. En las últimas décadas las demandas sociales y culturales han ensayado respuestas y dado visibilidad a los efectos causados por el orden capitalista. Por tanto, siguiendo a estos autores, su emergencia responde a la relación directa entre esta y la oposición y resistencia a la racionalidad neoliberal. Un régimen o doctrina política que a partir de la década del 80 extiende una lógica de competencia que arraiga en nuestras formas de vida. Constituyendo así una racionalidad que se extiende al mundo del trabajo, del ocio, a las expectativas y aspiraciones, e incluso prefigura los deseos. (Laval y Dardot, 2015b).

Tal vez uno de los lugares más evidentes de esta nueva razón expandida es la competencia y la propiedad privada individual que repercute en lo personal e interpersonal. Produciendo una constante extracción de valor a costa de la exigencia de autosuperación y rendimiento.

La aguda singularidad de esta racionalidad es que "atraviesa el mundo del trabajo, las instituciones, las temporalidades y formas de vida, que, al mismo tiempo que lo produce, lo orienta de acuerdo con los fines y ritmos de la acumulación del capital" (de Ormaechea, 2019, p. 263).

Así, el borramiento del uso del común niega las evidencias de todo aquello que con él ha sido posible. En este sentido, Laval y Dardot, (2015b) proponen invertir la forma como se ha venido pensando el común. Si la propiedad privada se veía asediada por el común, ahora es la propiedad privada quien debería ser entendida como una amenaza contra la vida misma.

Hay que mencionar además que la acumulación a través de la extracción y expolio ha traído consigo una crisis generalizada que no se soluciona con el mantenimiento de los "bienes comunes naturales" (agua, tierra, bosques, aire, etc.), sino que demanda una profunda transformación de los modos de concebir la economía. Así, la privatización de todo, o casi todo, hace que sea más difícil construir y sostener espacios

de vida por fuera de la mercantilización y la extracción constante de algún tipo de beneficio.

En esta línea los autores señalan que paradójicamente, es el propio neoliberalismo con su lógica depredadora la que ha promovido la recuperación y la reflexión en torno al común. Algo que se expresa en el surgimiento de nuevas economías sociales y populares que despliegan prácticas y experiencias que podríamos situar por fuera de esta racionalidad (de Ormaechea, 2018; Laval y Dardot, 2015b)

Hay que señalar, que la generación y sostenimiento del común es lo que produce vínculos entre las personas, los territorios y la vida que allí tiene lugar. Lazos necesarios para que la vida material o simbólica sea posible. Así, podríamos decir, que el común puede ser entendido como un presente dilatado, ya que es parte de la cultura y la memoria de cómo se hacen las cosas a la vez que una evidencia de nuestra compleja interdependencia.

Una consecuencia de esto es que cuando los cercamientos se amplían, los lazos se desgastan o desaparecen de modo tal que desarman el vínculo entre el territorio y su paisaje. Así, los saberes y haceres comunes se debilitan ante las modalidades individuales del hacer y estar en el lugar (de Ormaechea, 2018).

Hay que decir también que estas expresiones no están exentas del riesgo de ser reificadas, folclorizadas o fijadas a determinadas identidades. Ya que los procesos que le dan forma no escapan a las relaciones de poder de las estructuras que los acogen. Pero, como dice Bollier (2014) probablemente este es el motivo por el que se dan en los márgenes o intersticios del poder dominante, evidenciando una profunda "tensión creativa".

Aunque ambivalente, heterogéneo y contradictorio el común toma la forma de ciertos modos de convivencialidad[242] o comunalidades

[242] Tomamos aquí la idea de convivencialidad de Iván Illich quien la opone a toda respuesta automática del individuo. La convivencialidad para Illich serían los modos en los que cada uno encuentra identidad en la relación con aquello que constituye su mundo: los otros, el entorno y los instrumentos que utiliza en la vida cotidiana.

capaces de construir vínculos que propician espacios de relación y cuidado en oposición a la lógicas de una vida privativa e individualizante.

5. DISCUSIÓN

En el trabajo etnográfico realizado se evidencia el lugar que tomó para algunas personas la experiencia de participar en forma comprometida en la creación de espacios y otras formas de sociabilidad en torno al acontecimiento del 15M. En ellos la experiencia de implicación en los asuntos comunes, que a todxs atañan, tuvo en muchos casos, un efecto formativo y transformador tanto en los territorios como a nivel subjetivo.

En este sentido, la idea de experiencia ha estado muy presente en el campo pedagógico, quizás hoy existe un exceso en su uso, tanto en el ámbito educativo como fuera de él. A tal punto que ha quedado adherida al llamado "sentido común" como una porción casi automática y banalizada de eso que nos pasa todos los días. O, por el contrario, como algo extra-ordinario, pero prefigurado, programable y adquirible. En cambio, lo que nos interesa aquí es pensarla en su potencial formativo, pues nos trastoca y nos hace otrxs en algún sentido. Como dice Larrosa (2006) la experiencia es siempre irrepetible, plural, incierta, finita, pone en juego el cuerpo, el deseo, las pasiones, los afectos… Cuando hay algo de esto en los procesos que vivenciamos en el ejercicio del hacer común, cuando esas experiencias nos permiten poner en acción algo de lo acontecido en la experiencia anterior, entonces, probablemente estemos frente a esas experiencias que Dewey llamaba educativa.

En cuanto a la multiplicidad de espacios-tiempos que se despliegan en las prácticas autoorganizativas estas pueden ser pensadas como principio formativo. Ya que el ellas subyacen horizontes interpretativos que, en momentos determinados, son capaces de transformar las relaciones sociales y problematizar las maneras de nombrar y habitar el mundo. En este sentido, los procesos formativos a los que nos referimos discuten las relaciones asimétricas en las que estos suelen darse; al mismo tiempo que ponen en juego formas de organización y reconocimiento de tipo horizontal.

En correspondencia con lo dicho anteriormente, el común toma la forma que le va dando el actuar común. No obstante, lo comunitario no puede tomar formas ideales y castas alejadas del capital.

> Por el contrario, estas modalidades diversas están permanentemente asediadas por las lógicas del capital. Muchas veces las relaciones que se producen y la riqueza social que generan son funcionales o están mediadas por la forma estatal de la política. Por esto, a la hora de analizarlas, es imprescindible situarlas en los contextos particulares para comprender también las contradicciones y ambigüedades que las constituyen (Gutiérrez y Salazar, 2015, citado en de Ormaechea, p. 275).

Así mismo, es importante señalar que en ocasiones lo común puede confundirse con formas esencialistas de corte indentitarias o de pertenencia, pero este no puede entenderse como propiedad compartida o de posesión. Más bien debería ser pensado como co-actividad en constante configuración y reconfiguración y no en términos de pertenencia. Por ello la comunidad que deriva de él es siempre impropia y se halla inevitablemente incompleta (Esposito, 2007). Es este rasgo singular lo que hace que no exista una tipología o categoría social que lo defina o lo represente, muy por el contrario es la experiencia comunal la que hace a las personas quienes son.

En esta línea, hay que decir también que la acción instituyente del hacer *en* común, del hacer cosas juntos, no establece por sí mismo el actuar común. Este necesita indefectiblemente de la coobligación, es decir, asumir responsabilidades compartidas en ese actuar común.

Como señalan Laval y Dardot (2015b)

> ”Vivir juntos” no es, como en el caso del ganado, “pacer en el mismo lugar”, tampoco es ponerlo todo en común, es “poner en común palabras y pensamientos”, es producir, mediante la deliberación y la legislación, costumbres semejantes y reglas de vida que se aplican a todos aquellos que persiguen un mismo fin. La institución de lo común (koinôn) es efecto de una “puesta en común” que supone siempre una reciprocidad entre quienes participan en una actividad o comparten un modo de existencia. (citado en de Ormaechea, 2018, p. 281).

6. CONCLUSIONES

Podemos decir entonces que los procesos formativos que nos interesan están ligados indefectiblemente a la experiencia. Pero no a cualquier experiencia, sino a aquellas que nos afectan, que nos trastocan y que por tanto nos cambian en algún sentido.

A través de este trabajo hemos querido dejar constancia de aquellas experiencia singulares y colectivas que son capaces de construir comunidad, de tejer relaciones que resultan ser profundamente formativas. Porque en ellas se producen y acumulan saberes y aprendizajes que no pueden ser entendidos de forma lineal, ni capitalizable en términos de rendimiento. Por el contrario, se presentan de modo discontinuo, disperso y diverso, pero poseen una historisidad propia que se actualiza y revitaliza en el ejercicio y práctica diaria en otros espacio-tiempos (aún cuando no sabemos cuáles serán esos otros espacios-tiempos).

Así, las experiencias que configuran estos procesos formativos nos interesan porque constituyen subjetividades que afectan las formas de estar, pensar, actuar y sentir en un sentido no individual o íntimo, sino siempre en relación con lxs otrxs y con el mundo.

7. REFERENCIAS

Bollier, D. (2014). Pensar desde los comunes. Madrid: Traficantes de sueños.

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga.

De Ormaechea, V. (2018). Los procesos formativos en los momentos de autoorganización colectiva: cartografía de una experiencia. Tesis doctoral inédita. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación.

— (2020). Cartografiando lo cotidiano: posibles técnicas sin manual. *Andamios*, *17*(44), 85-103.

Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. Biblioteca nueva.

Esposito, R. (2007). Comunitas. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Gago, V. (2014). La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular. Buenos Aires: Tinta limón.

Gutierrez Aguilar, R. y Salazar Lohman, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la trans-formación social en el presente. El apantle. Revista de estudios comunitarios. Común ¿para qué?, (1), 15-50.

Illich, I. (1974). La convivnecialidad. Barcelona: Barral.

Larrosa Bondia, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, (19), 87-112.

Laval, C., y Dardot, P. (2015a). La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.

Laval, C., y Dardot, P. (2015b). Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa.

Maciel, J. D. C., y Trevizan, M. B. (2020). Experiencia y Transformación de la Percepción del Mundo en Pierre Hadot. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 20(SPE), 1049-1065.

Merleau-Ponty, M. (1975). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península.

Ostron, E. (1990). Governing the Commons. The Evolution of Institutions forCollective Action. Cambridge: Cambridge University Press.

Rancière, J. (2011a). El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética. Barcelona: Herder.

— (2011b). Momentos políticos. Madrid: Clave Intelectual.

Salete, R. (2000). Pedagogia do Movimento Sem Terra, Petrópolis, Vozes.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Plumilla educativa, 8 (2), 11-22.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea books.

Zibechi, R. (2007). Autonomía y emancipaciones. América latina en movimiento. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

— (2016). Latiendo resistencia. Mundos nuevos y guerras de despojo. Málaga: Baladre y Zambra.

LITERACIDAD Y SEMIÓTICA: LA LECTURA COMPRENSIVA Y SU ABORDAJE SOCIOCULTURAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

JAQUELINNE COLMENARES
Universidad Simón Bolívar

1. INTRODUCCIÓN

Entender la lectura como parte fundamental de la educación es reconocer que el proceso lector se encuentra inmerso no sólo en la comunicación y el lenguaje, sino en las formas que dan sentido a procesos más complejos como la cultura y sociedad humana. En efecto, Para García de Molero (2012) el recorrido educacional en la vida no puede desprenderse de una labor semiótica de variaciones y transformaciones.

En este sentido, la lectura entendida como un proceso complejo arraigado a la praxis educativa y definido desde las interacciones entre un lector, un tipo de texto y un contexto (Solé, 2000) no escapa de la relación inherente entre pensamiento, semiosis y mundo (Lotman, 1996). Es por ello por lo que este artículo pretende desarrollar una revisión teórica acerca de la relación existente entre la semiótica y la literacidad, la primera como disciplina del análisis de la producción de sentido en medio de todas aquellas manifestaciones sociales y culturales del ser humano y, la segunda, como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, la cual implica el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de discursos, con el fin incidir tanto en el sujeto como en su contexto (Cassany, 2006).

En efecto, se plantea explicar el abordaje sociocultural de la lectura observado no como un elemento independiente del proceso educativo, sino como parte integral de la práctica en el aula que permite un aprendizaje significativo desde la niñez a través de la integración de saberes previos y nuevos conocimientos (Solé, 2000). De este modo, se

entenderá la educación y el proceso lector en el sentido sociocultural como fenómeno social, de forma que la semiótica permita entonces una explicación a la educación y sus procesos epistemológicos, pedagógicos, así como instruccionales (didáctica en el aula) y comunicacionales (García de Molero, 2012).

Ciertamente, ubicar al estudiante como un sujeto que lee y que, paralelamente, se ubica en las dinámicas sociales y culturales que dan sentido a su entorno cotidiano es poner de relieve que la literacidad obliga a repensar cómo las dinámicas sociales desde la lectura y el proceso escritor ofrecen caminos para reconfigurar el sentido de las prácticas letradas que circulan en la escuela, fundamentándose en las interacciones de los sujetos y su relación con la cultura (Martos & Martos, 2012). Así, para autores como Cassany (2005) la comprensión de los códigos escritos se entiende como un acto social que reúne el conjunto de interpretaciones individuales que constituyen el sentido colectivo.

Frente a lo expuesto, las dinámicas educativas actuales cobran notoriedad al corresponderse plenamente con los cambios y transformaciones sociales desde aspectos sumamente importantes, como lo científico y tecnológico. Por ende, Hernández y Cassany (2013) y Coll (2000) plantean que las prácticas educativas deben estructurarse cada vez más a partir del uso práctico de herramientas actuales como las Tecnologías de Información y Comunicación-TIC. De esta forma, a partir de los cambios en la educación se hacen visibles cambios importantes en la semiosis de las esferas educativas y culturales, así como una resignificación del acto de lectura en cuyo caso se visualiza una relación estrecha entre literacidad y creatividad, resultados del continuo dinamismo de un mundo cambiante desde el cual es necesario el desarrollo de habilidades que permitan responder a las nuevas exigencias contemporáneas (Zapatero y Martín, 2013).

Verdaderamente, reconocer la relación entre las nuevas configuraciones de las formas que dan sentido al lenguaje (desde el ámbito semiótico) es adentrarse en nuevas y mejores posibilidades de encontrar estrategias para el fomento de la literacidad. Ferreiro (2013) reconoce que en el ingreso del niño a la cultura de lo escrito se construyen habilidades y competencias en lectura y escritura para fortalecer la

participación y desarrollo de la autonomía. Por otro lado, Freire (2011) enfatiza en como "el acto de leer como un acto que le permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo" (p.17).

En síntesis, los resultados del artículo pretenden exponer una revisión encausada desde tres ejes fundamentales, en primera instancia la literacidad como base fundamental para una lectura crítica y comprensiva, seguidamente, se tiene la relación entre dicha literacidad con la semiótica como parte de un aprendizaje significativo fundamentado en la relación pensamiento, semiosis y mundo, y finalmente, se buscar reflexionar sobre cómo esta relación engloba un abordaje sociocultural dentro de la práctica educativa en el área de Lenguaje.

2. OBJETIVO

Desarrollar una revisión teórica acerca de la relación existente entre la semiótica y la literacidad, la primera como disciplina del análisis de la producción de sentido en medio de todas aquellas manifestaciones sociales y culturales del ser humano y, la segunda, como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural.

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta la recopilación de los principales antecedentes investigativos que se han desarrollado con relación a la literacidad en los últimos años (2012-2021) a nivel internacional y nacional-colombiano; esta información ha sido consultada en diferentes bases de datos académicas, reconocidas por su carácter científico, por lo tanto, representan una base teórica fundamental en el actual proceso de investigación.

3.1 Revisión Internacional

En el continente americano; se presentan un estudio denominado Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre

literacidades en América Latina, realizado por Moreno & Sito (2019) quienes aseguran que los cambios en la forma como se observa la literacidad representan un cambio en la comprensión sobre el abordaje y la adquisición de las prácticas letradas en contextos culturales específicos, en oposición a modelos cognitivos dominantes, de carácter más experimental e individualista. Se hizo un recuento sobre estudios anteriores marcando los avances en tema de literacidad.

La literacidad es mirada desde un enfoque sociocultural y crítico, donde la lectura y la escritura es desarrollada desde diferentes esferas de las actividades humanas, así mismo su comprensión. Otras características identificadas en el ejercicio de la literacidad se evidencian en aspectos como; al hacer preguntas, asegurarse que cumplan con el objetivo de la literacidad, identificar campos disciplinares, discutir los aportes, de esta manera u análisis se identifican las tendencias.

Esta mirada reconoce la literacidad como un proceso universal y no particular, pudiendo aplicar en todos los campos de las actividades humanas. Se resalta Brasil como uno de los países donde se ha contextualizado la literacidad en comunidades para estudiar de manera integral en los años 90, es así como en los años 2000 empieza a ganar terreno en el resto de países hispanos, como Perú donde surge la concepción donde implica entender que leer es una actividad vinculada a instituciones e ideologías.

En dicho estudio se proponen retos y oportunidades para una reflexión de posturas sociales y críticas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Lo anterior se describe de manera literal:

- La literacidad es más compleja que lo que el plan de estudio y la evaluación actuales permiten.
- Los planes de estudio y la evaluación que reducen la literacidad a habilidades simples y mecanicistas no hacen justicia a la riqueza y complejidad de las prácticas reales de alfabetización en la vida de las personas.
- Si se quiere que los estudiantes desarrollen y mejoren la riqueza y la complejidad de las prácticas de literacidad

evidentes en la sociedad en general, entonces, necesitamos planes de estudio y evaluaciones que sean en sí mismos ricos y complejos y se basen en la investigación de prácticas reales.

– Para desarrollar planes de estudio y evaluaciones ricos y complejos en torno a prácticas de literacidad, necesitamos modelos de alfabetización y de pedagogía que capturen la riqueza y la complejidad de las prácticas reales.

Seguidamente, se encuentra el trabajo investigativo de Bidiña, A. Luppi, L. Smael, N. (2015) de la Universidad Nacional de La Matanza en Argentina, titulado "Lectura Crítica, Contexto e Hipertexto" donde se da cuenta de una experiencia de lectura en pantalla llevada a cabo en el 2013, así la hipótesis general de la investigación se propuso sustentar que para favorecer la comprensión crítica de textos académicos, y debido al uso extendido de las TIC en el ámbito universitario, se hace necesario incluir tareas de alfabetización digital en el curso de ingreso. El estudio se llevó a cabo con dos comisiones que conformaron el grupo experimental, y otras dos que constituyeron el grupo de control. El grupo experimental estuvo compuesto por 84 alumnos, y el de control por 56. En esta línea se realizó una experiencia de lectura académica en pantalla con conexión a Internet, con alumnos de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos. Se trabajaron varios aspectos del proceso de lectura, y en especial, el contexto de producción a través de las herramientas que ofrecen las TIC. Los resultados muestran un aumento de la comprensión lectora en general y del uso de estrategias críticas. La comparación se hizo teniendo en cuenta investigaciones anteriores de lectura de textos en papel. Los mejores resultados de la comprensión crítica en pantalla quedan demostrados en el análisis de los cuestionarios de comprensión y metacognición resueltos por los alumnos, como así también por sus propios comentarios. Lo que significa un aporte investigativo, que da cuenta de la importancia de integrar las TIC dentro de los procesos formativos de los jóvenes ya que estas hacen parte de las transformaciones educativas que van acorde con la actual era digital.

También se referencia la investigación de tipo cualitativa descriptiva realizada en España de la universidad de Huelva por la autora Galloso, M. (2019) titulada "El balcón: aprendiendo a leer la imagen", la cual muestra que el análisis del discurso multimodal constituye un novedoso modelo en el campo de las investigaciones del discurso que profundiza en el estudio del lenguaje llegando al análisis del lenguaje en combinación con otros recursos. En este trabajo se expone uno de los enfoques de los análisis de discursos multimodales (O`Halloran, 2012) a partir de un cúmulo de 18 fotografías de una calle andaluza en fiestas, en concreto, para examinar el valor comunicativo del balcón en nuestras sociedades. El estudio explica la importancia de la comunicación a nivel visual, la necesidad de establecer mecanismos para la capacitación mediática como una nueva forma de alfabetización y la naturaleza específica del balcón como pantalla sobre la que construir diálogos en comunidad, además enfatiza en la necesidad de dar curso a estudios, en la línea de las investigaciones sociolingüísticas, que pongan de manifiesto el peso específico del entramado visual contemporáneo en las lecturas que los individuos hacen de manera consciente o inconsciente del entorno. De esta manera es un trabajo investigativo que considera la importancia de capacitar a los educandos desde edades iniciales en la lectura de imágenes, considerando que éstas dominan el entorno e inciden en el pensamiento de las personas, por lo tanto, se convierten en una alternativa distinta para los procesos de comprensión lectora desde el nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes

De otro lado, se encuentra la investigación de Aceves, I. & Mejía, R. (2015) es un estudio sobre el aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de la literacidad en los niños, donde se manejó un análisis teórico descriptivo el cual estuvo enfocado en investigaciones de orientación psico–sociocultural con niños mexicanos, pero también fue relacionado y complementado con estudios en otras líneas teóricas que son especialmente relevantes y con investigaciones referentes a comunidades de habla hispana. Se concluyó que la trasformación de los escenarios de participación social e institucional como plataforma para el desarrollo infantil de la literacidad, puede ser una realidad si el problema se aborda de manera integral, además se infiere que es necesario fomentar la

creación de ambientes familiares y comunitarios alfabetizadores que realmente proporcionen apoyos para fortalecer la adquisición y desarrollo de las competencias de lectoescritura, pero más que ello, de las prácticas letradas en sus diversos contextos. Es un trabajo muy representativo, que muestra el favorecimiento de las prácticas de lectura no solo dentro del contexto escolar sino en el ámbito familiar y social, de esta manera se establece que la lectura debe ser tratada desde una perspectiva contextual que conlleve a procesos de inferencia, comprensión y asimilación, desde las situaciones cotidianas de las personas.

Así mismo el trabajo investigativo de Basso, E. (2019) titulado "Una unidad didáctica con base en la literacidad crítica" constituye una unidad didáctica de enseñanza de español como lengua adicional para estudiantes universitarios brasileños, la metodología adoptada se basa en la literacidad crítica. Se presenta una investigación teórica donde las actividades propuestas se basan en las orientaciones de Barros y Costa (2010) sobre cómo elaborar materiales didácticos, por eso se exploran las habilidades lingüísticas: comprensión lectora y auditiva y expresión oral y escrita; además de la literacidad crítica, básicamente a partir de los postulados de Janks (2016), Cassany y Castellà (2010) y Fogaça y Jordão (2007). Es una investigación que muestra la importancia de los procesos lectores para entender y comprender una segunda lengua, así como la necesidad de establecer estrategias metódicas que conlleven hacia la lectura crítica y reflexiva. Dentro de su fundamentos por resaltar se encuentra a Cassany y Castellà (2010) quienes establecen que un lector crítico se caracteriza porque hace una lectura poliédrica y compleja; utiliza el contexto; interpreta relativamente; entiende que las cosas cambian conforme el punto de vista; considera los matices; pide mucha información; se posiciona y se incluye en el contenido; analiza y juzga los textos de acuerdo con los argumentos y la coherencia; reacciona, habla, actúa e interviene. Por ello dentro de la práctica en el aula, se espera formar lectores que observan los detalles: desde la elección de una palabra hasta el sitio de publicación del texto; además de ser empáticos, al pensar como si fuesen otros sujetos en otro contexto y cuáles serían sus reacciones delante de la misma obra (Basso, 2019).

En el mismo panorama se señala la investigación de Giuliano, Serratore y Zanetti (2021), titulada "Educación y literatura: exploraciones de una relación amorosa e in-evaluable", el cual constituye un análisis teórico reflexivo que pretende buscar fuentes teóricas que alimenten la relación descuidada entre educación y literatura, esto por las manías que dejan a la literatura en los cercos que el poder disciplinario le impone, mostrando la idea de una educación literaria que libera el deseo, entre enigmas y lecturas del mundo, en contraposición a todo afán de domesticación. Dentro de su reflexión teórica indica que una educación literaria, necesita el aire de una docencia en rebeldía con las imposiciones y requerimientos que desigualan cualquier juego siempre a favor de los privilegiados. De aquí que a su enseñanza no le interese una literatura para pocos o una lectura clasificada en función de un prejuicio que no hace más que redificar algún tipo de subestimación. La importancia de esta investigación radica en la invitación a los docentes a vencer el prejuicio de que ciertas textualidades puedan resultar difíciles para la infancia, por lo tanto, se induce a explorar desde la infancia con la diversidad de textos, cuentos, avisos comerciales, publicidad, noticias, novelas, entre otros, desde edades tempranas, sin encasillar o restringir la literatura por etapas o temáticas específicas.

Dentro de las investigaciones encontradas se encuentra también el trabajo de Castaño, A. (2020), orientada a un trabajo de tipo cualitativo exploratorio que busca investigar cómo leen críticamente los aprendientes de español como lengua extranjera (ELE), partiendo del análisis cualitativo del discurso producido por seis estudiantes universitarios chinos. Para analizar ese discurso y dar respuesta a las preguntas planteadas, se lleva a cabo una investigación de tipo cualitativo y se propone un esquema de clasificación de prácticas críticas, de los supuestos de la literacidad crítica. Leer críticamente supone poder identificar los intereses e ideologías que subyacen a los textos, y es una capacidad en la que los aprendientes en distintos ámbitos educativos presentan grandes carencias (Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala, 2008; Stanford History Education Group, 2016; Murillo, 2009). La investigación pone de manifiesto que los participantes pueden responder críticamente ante los textos que leen, pero que su grado de criticidad varía en función de

elementos diversos: el género discursivo de los textos leídos, la libertad para elegir los materiales de lectura o el tamaño del grupo-clase en el que tiene lugar la instrucción. De esta manera se evalúa el buen desempeño y nivel cognitivo de los estudiantes para reconocer y comprender el idioma español y además es una invitación a proyectar desde los distintos contextos a orientar los hábitos lectores hacia un nivel de lectura avanzado y de reflexión.

De otro lado, Escarpeta, J. (2019) con su investigación: "La influencia de los aspectos socioculturales y lingüísticos en los niveles de literacidad: el caso de alumnos de la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana". Plantea como problema principal en el que muchos alumnos recién ingresados a la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, presentan niveles bajos en literacidad, en comparación con otros que son competentes en esta. No se considera como respuesta a estas interrogantes que los alumnos sean incapaces intelectualmente, o sin interés. Existen grandes diferencias en los niveles de lectura y escritura de los alumnos porque inciden en estos los aspectos socioculturales y lingüísticos, los cuales tienen mucha influencia para la formación competente o no de lectores y escritores. Se estructura el trabajo de la siguiente manera: primero definir y explicar qué es la teoría sociocultural; se continúa con la conceptualización de literacidad; enseguida, analiza las entrevistas que se realizan a siete alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Finalmente, se analiza si existe una clara relación entre los aspectos socioculturales y el nivel de literacidad. Esta investigación ha llevado a confirmar que los factores socioculturales influyen poderosamente en los niveles de literacidad de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas está García, R. (2021) en su trabajo investigativo "Literacidad crítica, enseñar a leer el mundo para transformarlo a través del encuentro" analiza la literacidad crítica, no como un método o una técnica, sino como "una manera de enseñar para leer el mundo y transformarlo con la propia vida". Dentro del trabajo se determina como aporte fundamental que la literacidad crítica juega un importante papel en la educación para la ciudadanía y la democracia, además, el autor consigue abordar este proceso de lectura de la realidad desde el plano conceptual, pero también presenta una propuesta de acción centrada en

cuatro dimensiones, que van desde la lectura del mundo a su transformación, en una conexión permanente con la enseñanza y aprendizaje de las problemáticas sociales.

Por su parte, Camarillo, H. (2021) en su investigación "Literacidad funcional, crítica y sociocultural en el derecho. Un análisis del discurso" presenta como objetivo identificar aspectos de los tres enfoques de literacidad (funcional, crítica y sociocultural) en una muestra de trabajos escolares del género discursivo de ensayo, elaborados durante 2020 por estudiantes de la licenciatura en Derecho de una institución académica mexicana en la asignatura de Argumentación jurídica. Se utilizó una metodología cualitativa, de corte interpretativo, posicionada en el análisis del discurso. La aproximación se hizo desde la visión de la literacidad disciplinar en el área de conocimiento del derecho. En los resultados se encontraron características de los tres enfoques de literacidad en los discursos de la muestra. Se concluye sobre la pertinencia de promover la literacidad en los estudiantes de esta carrera mediante prácticas que complementen estos enfoques para el desarrollo de la literacidad jurídica, de esta manera es un trabajo que deja entrever la relevancia que tienen la lectura dentro de los distintos ámbitos académicos del conocimiento, así como el reconocimiento de los enfoques de la literacidad a nivel funcional, crítico y sociocultural.

Del mismo modo se resalta la investigación de Godoy, F. (2018), esta investigación cualitativa tuvo como objetivo indagar cómo un grupo de estudiantes chilenos de educación secundaria, gestionan las fuentes de información histórica cuando aprenden a leer, analizar e interpretar dichas fuentes. Asimismo, pretendía explorar factores que podrían favorecer o dificultar el desarrollo de una actitud crítica de los estudiantes, hacia la información procedente de una diversidad de fuentes. La información obtenida a través de un cuestionario, observación en el aula, entrevistas grupales a estudiantes, y entrevistas a profesores, permitió elaborar tres tipologías de estudiantes, en relación con su nivel de literacidad critica cuando interactúan con fuentes históricas: los que 'leen las líneas', los que 'leen entre líneas' y los que 'leen más allá de las líneas'. Se evaluaron aspectos tales como: capacidad para diferenciar hechos de opiniones, identificar intencionalidad e ideologías en las

fuentes y elaboración de discursos o propuestas alternativas. Durante la investigación se concluyó que usar una variedad de fuentes históricas en distintos formatos, recurrir a fuentes en internet en tiempo real y su comparación, favorece el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes, además estrategias metodológicas como debates y discusiones sobre temas o personajes controvertidos de la historia utilizando fuentes diversas, también contribuye a este objetivo.

Así mismo, Rello, J. (2017) presenta el trabajo titulado "La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura". Donde se expone que distintos informes de evaluación realizados por organismos internacionales como la OCDE o la UE que se encargan de evaluar la comprensión lectora en niños, adolescentes e incluso adultos (PISA, PIRLS, EECL, TIMSS, PIAC) comparten la necesidad de trabajar la comprensión lectora dentro del aula. En esta investigación se realizan dos estudios con alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. En el primer estudio se realiza un análisis de distintas variables de tipo psicolingüísticas, de funcionamiento ejecutivo y afectivo- motivacionales con el objetivo de conocer la fuerza y relación que existe entre estas y la comprensión lectora, el poder predictivo de las mismas y las diferencias entre alumnos de distinto nivel de comprensión. Posteriormente el segundo estudio analiza la eficacia de un programa sobre la mejora en comprensión lectora en alumnos de 6º de Educación Primaria que incluye la valoración que los profesores hacen del mismo. Finalmente, el trabajo investigativo propone como orientaciones que el lector es el protagonista de su propio proceso lector y para que esto sea posible el docente debe potenciar en el aula la activación de los conocimientos previos y la generación de inferencias, estos dos elementos contribuyen, principalmente a estimular el aprendizaje del alumno, potenciar la curiosidad del lector, afianzar su motivación hacia lo que está leyendo, conocer las dificultades a las que se enfrentas cada uno de los alumnos en el aula y atender a los alumnos en función de sus necesidades, lo que corresponde a habilidades imprescindibles para la comprensión lectora.

De igual manera se referencia la investigación de Brito Ramos, Y. (2020). titulada "La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos", donde se dispone que no

todos los estudiantes son capaces de asumir una posición crítica frente al contenido de un texto o ante los planteamientos del autor. La metodología educativa propone la lectura crítica para promover y medir la capacidad de los aprendices de comprender, interpretar y evaluar cualquier libro. El propósito del trabajo fue describir las características y elementos básicos de la lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la compresión de textos, a nivel de educación media. Se fundamentó en los aportes de Benavides y Sierra (2013), Cassany (2013), Rodríguez (2016), Avendaño (2016), entre otros. Corresponde a un estudio documental, donde se describe y contrasta la información seleccionada para establecer las condiciones más apropiadas en el proceso lector. Las consideraciones finales destacan la necesidad de generar recursos didácticos con características que desarrollen competencias de comprensión lectora y estimular en los alumnos el pensamiento crítico y reflexivo, así mismo se determina que los profesores deben proporcionar a sus alumnos diversas estrategias de lectura crítica, que les permitan descubrir los puntos de vista del discurso del autor de un texto específico, empoderando al educando en habilidades para argumentar y relacionar lo leído con sus propias experiencias; que aprendan procesar la información de manera adecuada hasta lograr entenderla comprensivamente, relacionando y construyendo conocimientos para aplicarlos en las diferentes situaciones de su entorno.

Para finalizar, se menciona la investigación de Pernía, H. y Méndez, G. (2018) titulada Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria, la investigación fijó como propósito promocionar la lectura en una zona rural del estado Barinas. La metodología se ubicó en el paradigma cualitativo de investigación-acción. El diagnóstico realizado evidenció la necesidad de fortalecer las estrategias de comprensión lectora en los escolares. En tal sentido, se creó un programa de intervención socioeducativo orientado, por un lado, a sensibilizar al alumno ante el valor de la lectura desde una dimensión estética y, por el otro, a la formación de lectores autónomos con capacidad para utilizar estrategias de comprensión, específicamente la predicción y la inferencia. Como resultado del trabajo se afirma que el desarrollo de estrategias precisa no solo comprender los propósitos implícitos o explícitos

de la lectura, sino también es de suma importancia activar los conocimientos previos, además entre los conceptos importantes por destacar se menciona que "La comprensión lectora es un proceso, en el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones, estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas, enriquecen el conocimiento" (Pernía y Méndez 2018, p.109).

3.2 Revisión nacional-colombiana

Desde Colombia, se referencia el Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado, por (Londoño, 2012) quien describe la preocupación creciente de las instituciones interesadas en responder a las necesidades de lectura de los futuros profesionales. Es decir, que la literacidad es un proceso que se desarrolla desde temprana edad, de manera integral, sin tener un área o asignatura específica, que propende este hábito en un nivel superior que facilite muchos procesos en cuanto lo educativo.

El autor, se basa en (Cassany, 2006) para fomentar la lectura crítica, leer el texto en tres perspectivas; En la primera se relaciona el texto con el mundo del autor, en la segunda se analiza el género discursivo, y en la tercera se abordan las interpretaciones desde el mundo del lector. Así:

Explorar el Mundo del Autor: Identifica el propósito, Descubre las conexiones, Retrata al autor, Describe su idiolecto, Rastrea la subjetividad, Detecta posicionamientos, Descubre lo oculto, Dibuja el mapa "sociocultural".

Teniendo presente estas 8 técnicas se confirma que detrás de todo texto hay un autor que vive y escribe en un lugar y en un tiempo histórico determinado.

Analizar el Género Discursivo, Identifica el género y descríbelo, Enumera a los contrincantes, Haz un listado de voces, Analiza las voces incorporadas, Lee los nombres propios, verifica la solidez y la fuerza, Halla las palabras disfrazadas, Analiza la jerarquía informativa.

Con estas técnicas se enfatiza en la relación del texto con otros discursos. Por eso, comprenderemos mejor un discurso si tomamos conciencia de los autores a los que se opone, de las voces que incorpora, de las que calla o de la tradición en la que se inscribe.

Predecir las Interpretaciones: Define tus propósitos. Analiza la sombra del lector. Acuerdos y desacuerdos. Imagina que eres… En resumen. Medita tus reacciones.

Este grupo de estrategias recoge el papel fundamental que tiene el lector en la comprensión e interpretación de los textos. Por eso, no existe una interpretación única, sino interpretaciones desde diferentes perspectivas.

Como aporte a los descritos anteriores y en concordancia de lo citado, para el desarrollo de la literacidad en los jóvenes es importante tener presente una serie de variables no solo sociales o lingüísticas, sino también humanas, de interacción, entendimiento, relaciones, compromisos y motivación.

Como conclusión de la tesis de Londoño (2012), se han hecho avances significativos en los procesos de comprensión lectora en Colombia, aunque no alcanza los niveles esperados con respecto a estándares internacionales, la literacidad no es una sola ni se aprende para siempre, es una serie de competencias que están en constante evolución y construcción, dependientes del contexto y de la situación, que según los niveles, les permitirá ser lectores críticos con competencias discursivas capaces de producir textos con mejor coherencia, cohesión, adecuación, etc., con estructura textual sólida y no escritos desarticulados, que no diferencian el lector del autor ni dan información nueva sobre el campo del conocimiento en el que se desenvuelve los estudiantes.

Si bien la intensidad horaria, la cantidad de estudiantes por grupo dificultan alcanzar los logros esperados, se avanza en términos significativos en la apropiación de los elementos básicos para una adecuada producción e interpretación textual.

Además, dentro de los antecedentes en el plano nacional se encuentra la Investigación de la autora Palacios, Y. (2018) titulada “Literacidad e

hipertexto" realizada como trabajo de maestría en la universidad Externado de Colombia, de tipo acción educativa orientada a establecer la incidencia que poseen los soportes hipertextuales digitales, en el desarrollo de la literacidad crítica, de los niños de grado sexto, de una institución privada en la ciudad de Bogotá. Como soporte teórico, se tiene en cuenta la clasificación que hace Ada (1987), apoyada en el trabajo de Freire, relacionada con las cuatro fases interactivas, para el desarrollo de la lectura creativa, como una propuesta holística para la enseñanza de la literacidad crítica y la teoría Educativa del Hipertexto. La estrategia metodológica empleada, es una secuencia didáctica, en talleres virtuales, constituidos por dos actividades fundamentales, la primera, encargada de efectuar un acercamiento, a los conceptos teóricos relacionados con el soporte hipertextual digital y la segunda, dedicada a la enseñanza de la literacidad crítica, empleando diferentes textos literarios de carácter narrativo como: el cuento, el mito, la leyenda y la fábula.

De otro lado está, González, O.L (2018) quien propone la investigación "Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una guía didáctica para el docente", la cual se desarrolló en el contexto de la línea Lenguaje y Pedagogía, propuesta por la Maestría en Lingüística de la UPTC. Presenta como objetivo principal diseñar una guía didáctica para que los docentes de Humanidades y Lengua Castellana de la Institución Educativa Liceo la Presentación de Sogamoso la implementen, la evalúen y verifiquen si permite dinamizar y mejorar el proceso lector crítico de los estudiantes del Grado Décimo, esta guía didáctica está conformada por cinco planeamientos de clase en los que se articule los contenidos temáticos del área a las tres dimensiones de lectura crítica de textos continuos y textos multimodales (el anuncio publicitario, el cuento, el cómic, el artículo de opinión y el meme), para el análisis de los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes se combinó el enfoque mixto, donde a partir de los resultados de la aplicación de un cuestionario se determinó la frecuencia de logro de cada una de las dimensiones que confluyen en la lectura crítica: reconocimiento de la información explícita, desentrañe de información implícita, reflexión y evaluación, y se interpretó esos

datos. El trabajo investigativo se justificó en la necesidad de ofrecerles a los docentes una herramienta didáctica para que aborden la lectura crítica cimentada en la convergencia de los enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural por Cassany (2013).

De igual manera se menciona el trabajo de Pinto Verdugo, J. P. & Rojas Jiménez, S. P. (2018) denominado "Prácticas de lectura crítica en el aula relacionadas con las dimensiones inferencial y literal" este proyecto de maestría se enfoca en la lectura crítica como una capacidad que requiere especial interés por parte de los docentes, puesto que a través de ella es primordial trabajar en los educandos habilidades de análisis, reflexión, argumentación, frente a las diversas situaciones de la vida cotidiana; dando una mirada hacia las falencias que presentan los estudiantes y que limitan las habilidades del pensamiento crítico. La metodología empleada correspondió a la observación participante y la implementación de un taller diagnóstico y tres talleres de refuerzo donde se abordaron los niveles de lectura literal, inferencial y crítico. Los resultados reflejaron por parte de los estudiantes que, al momento de hacer procesos de lectura, muestran una adecuada capacidad de lectura literal, sin embargo, en lectura inferencial y crítica se encuentran vacíos conceptuales. Se encontró el empleo de estrategias como el debate, la memorización, la búsqueda de información desconocida para el proceso de lectura crítica, sin embargo, es necesario reforzar dichas estrategias en los adolescentes pues su uso fue restringido. La revisión teórica dedujo que la lectura crítica fortalece las habilidades comunicativas y desempeño social lo que a su vez se reflejó en los resultados de la presente investigación; por ende, se requiere fortalecer en los educandos aquellas competencias lectoras que desarrollen procesos que conlleven a un análisis crítico y por tanto a la adquisición de capacidades comunicativas.

Por otro lado, están Arévalo, Quintero & Avila (2017) quienes proponen su investigación titulada "Para comprender el cuento" la cual busca fortalecer procesos de comprensión de lectura en estudiantes del Colegio Boyacá de Duitama, a través del diseño y ejecución de los cuentos como herramienta didáctica, trabajo desarrollado con los niños de grado primero y grado decimo respectivamente. De este modo para hacer un

reconocimiento de la forma como funcionan los procesos de comprensión y la manera como se desarrollan en el pensamiento, los autores abordaron el concepto de comprensión desde lo dispuesto por David Perkins, junto con algunas de las ideas planteadas por él mismo; asimismo, se retoman los aportes de las teorías de Desarrollo cognitivo de Jean Piaget y Psicosocial de Lev Vygotsky, para así, poder usar adecuadamente la didáctica GEEMPA expuesta por la brasileña Esther Grossi quien vincula la práctica con las teorías ya mencionadas. Esta es una investigación de tipo Acción Educativa. Dentro de sus resultados se encontró que el 60 % de los estudiantes en menos de 3 meses había alcanzado ya el nivel silábico, y a 8 meses de comenzado el proceso el 91,42 % de los estudiantes se encontraron en el nivel alfabetizado, este porcentaje corresponde a 32 de los 35 estudiante del curso 1-02, haciendo la claridad que dos de los estudiantes que no llegan al nivel de alfabetización, tienen condiciones biológicas que hacen que su proceso sea más tardío. Por otro lado, los estudiantes de grado 10° lograron, en mayor o menor medida (dependiendo del interés y trabajo personal), una mayor fluidez para expresar sus ideas, así como, coherencia, creatividad y disposición para la escritura; junto con la percepción que ellos mismos tienen de aumento en los niveles de comprensión de lectura. La creación y adaptación de cuentos, generó en los estudiantes de grado décimo, una importante habilidad para escribir, pues, no solo se ocuparon de escribir con fluidez y coherencia, sino que también lo hicieron de forma tal, que su producto fuera entendible para quienes lo leyeran. La intervención realizada en el aula, aplicando las diferentes estrategias pedagógicas, produjo en los estudiantes de los dos niveles, capacidad de proponer, argumentar, enseñar, aprender, interactuar y compartir sus hipótesis y saberes, estimulando el ejercicio de la lectura y, a su vez, la compresión de esta. Además, se percibe las capacidades desarrolladas por los niños al proponer, enseñar, aprender, interactuar y compartir lo que saben.

De igual manera, el trabajo doctoral de Ortíz Sánchez, L. M. (2016), titulado “Configuración socio semiótica del chat : una visión multimodal” es una investigación cualitativa de tipo descriptiva que se orienta a converger y poner en diálogo las diferentes posturas teóricas

desarrolladas en torno a los usos de los lenguajes de la cibercultura, lo que permitió acercarse ampliamente a la temática y viabilizar su desarrollo en cuanto a la epistemología y las orientaciones metodológicas que aportan dichos estudios y las investigaciones actuales. De este modo, la investigación determinó que la producción o generación de sentidos en un entorno ciber cultural es una excelente base para acercarse a la cultura de la sociedad digital y determinar hasta qué punto, a partir del fenómeno de los lenguajes de la cibercultura, se podría establecer una nueva relación con el saber, la sociedad, la política, la educación y la cultura, desde el giro semiótico como fenómeno mediático. Asimismo, reconoce la condición semiótica del lenguaje de la cibercultura, de los chats públicos, donde son visibles la transformación, acción, pluralidad, multimodalidad, diversidad de sentidos, cuyas prácticas asociadas al hecho real y cotidiano, de ser usuarios y permanecer "conectados" a la red, hacen que este sujeto nómada se manifieste a partir de múltiples posibilidades de expresión de sentidos. Esta investigación constituye un fundamento, de valor significativo en la comunicación y el lenguaje de la modernidad. La autora expresa que "esta riqueza multimodal de los lenguajes ciber culturales conduce a la construcción, deconstrucción, interpretación y recreación de esa realidad virtual a partir de la participación colectiva de los internautas" Ortíz (2016). Por lo tanto, esta diversidad comunicativa que se presenta en la cultura digital lleva a la generación de nuevos panoramas discursivos, que amplían de una u otra manera la acción comunicativa y de interacción con el otro.

Bonilla, Triana y Silva (2021) exponen su investigación con una metodología de enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción titulada "Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica" en la cual se dispuso la implementación de un club virtual de lectura como estrategia de enseñanza y aprendizaje surge con el propósito de fortalecer la lectura crítica. El CVL se diseñó un conjunto de estrategias pedagógicas en línea, a través de la plataforma Edmodo, dirigido especialmente para los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima del Municipio de El Espinal Tolima. En este sentido, se fundamentó el marco teórico y conceptual para sustentar epistemológicamente la

propuesta En este apartado se hace énfasis en la importancia de saber leer, la incidencia de la lecto-escritura como la interrelación comunicativa, en la cual las habilidades del lenguaje: leer y escribir, tienen un papel simbiótico. En este orden de ideas los referentes teóricos se orientan hacia el reconocimiento de la lectura, la lectura crítica y sus elementos como proceso indispensable en el desarrollo social del ser humano, seguidamente se explicitan los entornos propicios en la lectura (textos impresos y entornos digitales) y las diferentes formas de lectura. Metodológicamente se plantea la investigación bajo el método cualitativo con diseño investigación-acción, en este sentido se diseña una propuesta de cambio para la comunidad educativa. La población estuvo conformada por cuarenta (40) estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima del Municipio de Espinal Tolima en Colombia. Los resultados de la investigación fueron positivos, observándose una mejoría en el desempeño de la lectura crítica. De igual forma, se evidenció como la mediación tecnológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuyó a la motivación de los estudiantes y al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del mismo contexto de la literacidad, García Dussán, É. (2021) muestra en su trabajo investigativo titulado "Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano" un análisis descriptivo que diseña los elementos fundamentales de una epistemología de la literatura que permita anudar tanto una postura conceptual como una metodológica, a propósito de la educación literaria en la universidad colombiana. Para lograr esto, se acude a una definición esencialista débil de la literatura y a un método que combina premisas del análisis discursivo y la semiótica literaria, lo que permite construir un conjunto de criterios para la lectura de obras y la creación de textos estéticos como procesos esenciales en el contexto de una educación literaria. El resultado de tal propuesta permite exponer y describir unas alternativas pedagógicas mínimas, cuyo asiento es el concepto de competencia literaria que concede al educando capacidad de fruición, de reflexión crítica, de trabajo inferencial y de creatividad. Dentro de los aportes teóricos relevantes la autora indica que una educación literaria puede diseñarse atendiendo, al menos, a estas tres alternativas

pedagógicas: En primer lugar, las nuevas sensibilidades, que trazan un "nuevo mapa cultural" gobernado por lo analógico y lo visual; la explicación de que toda obra literaria es un producto creativo y abierto, unido a la toma de conciencia que la lengua es arbitraria y figurativa; por último, la revisión y profundización de las concepciones y teorías de aprendizaje que se expresan en las prácticas de la enseñanza literaria, que conlleven a procesos de análisis contextualizados y de valoración crítica.

También se encuentra la investigación de Álvarez, E. (2018) "Comprensión lectora y prototipicidad", que busco contribuir al desarrollo de habilidades para fortalecer y facilitar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes a través de diferentes prototipos textuales. Para dar solución a la necesidad que presentaban los estudiantes de cuarto grado del colegio Nelson Mandela, ya que estos al enfrentar textos escritos de diferentes prototipos textuales reflejaban falencias en procesos de comprensión lectora. Para tal fin, se llevó a cabo una metodología de tipo cualitativa de investigación acción, donde se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica, la cual permitió identificar las dificultades y fortalezas de los estudiantes al llevar, a cabo procesos de comprensión lectora a través de diferentes prototipos textuales. Teniendo en cuenta los resultados arrojados en la prueba diagnóstica, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica, en la que se incluyeron tres prototipos textuales: narrativo, instructivo y expositivo. Cada situación de la secuencia didáctica incluyó un eje temático y actividades de cada prototipo textual, con preguntas abiertas. Finalmente, estas actividades propuestas y la evaluación final permitieron dar cuenta de los avances alcanzados y las dificultades halladas, además de definir la incidencia de la aplicación de una secuencia didáctica basada en prototipos textuales, además citando a Isabel Solé (1998) se indica que" que no es razonable esperar que los alumnos aprendan estrategias de comprensión lectora por sí solos, sin que nadie les enseñe a utilizarlas, por tanto, se concluye la importancia del rol del docente y su efectividad en las estrategias que plantea para que el proceso de comprensión lectora sea pertinente y efectivo.

Se destaca de igual manera, el trabajo realizado por Rengifo, Y. (2016) Leer en la escuela: desafíos frente al uso de las TIC, en el cual se propone un acercamiento al concepto de lectura desde los desafíos que afronta la escuela con la implementación de las TICS. Se maneja un análisis teórico descriptivo. De esa forma se crea un acercamiento a las pedagogías visibles e invisibles, creando la posibilidad de usar estrategias como el cuento y la fábula que les permita a los educadores y educandos, iniciar un proceso de lectura accediendo a las TICS, desde una postura interpretativa, critica y propositiva, a partir de las experiencias significativas que tienen los infantes.

Otra de las investigaciones corresponde a Casanovas, M. Capdevila, Y. Astrid, L. (2018) "Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades" que pretende examinar las prácticas de construcción de textos académicos de estudiantes universitarios a partir del análisis de los recursos y herramientas digitales que utilizan en la redacción de sus composiciones. Para establecer un diagnóstico preliminar, se presentan algunos resultados de un cuestionario piloto aplicado en la Universidad de Lleida (España) y en la Universidad del Valle (Colombia). Este estudio es cualitativo con enfoque descriptivo. En este marco, se analizan algunas respuestas relacionadas con el perfil tecnológico y el empleo de herramientas Web 2.0 en la escritura académica. El análisis preliminar de los datos permite observar ciertas lagunas competenciales en el manejo académico de la tecnología. Por tanto, se considera necesario tener en cuenta en la formación de los futuros maestros las competencias digitales académicas, tanto en lo correspondiente a aspectos técnicos, como críticos y didácticos. En definitiva, se ofrece un panorama muy general en torno al acercamiento a la lengua escrita de las nuevas generaciones.

Por otro lado, se muestra el trabajo de investigación de Zárate, G, González, A y Flórez, R. (2015) La literacidad en la comunidad afrocolombiana de Tumaco, de la Universidad Nacional de Colombia, cuyo objetivo se orientó a analizar la literacidad en Tumaco a través de las características, los usos y las valoraciones que sus habitantes le asignan a la lectura y la escritura. La estrategia de recolección de información fue la observación y la entrevista semiestructurada. Los participantes

fueron los habitantes reconocidos por sus actividades académicas y culturales, así como los que compartieron sus ejercicios de lectura y escritura en la vida diaria. Entre los hallazgos más sobresalientes, encontramos que en Tumaco se encuentra diversidad de literacidades: estética, de organización comunitaria, administrativa, jurídica y escolar. El interés por caracterizar la literacidad en el municipio de Tumaco se origina en reconocer que el tema de la lectura y la escritura es de relevancia en los ámbitos internacional, nacional y local, tanto para los gobiernos como para las comunidades. Ahora bien, vincular dicho reconocimiento a los aportes investigativos en el tema es fundamental, pues permite darle un lugar a la lectura y la escritura no solo como un tema de políticas públicas, sino como un fenómeno social que amerita ser indagado.

Para finalizar se expone la investigación de Pinchao, L. (2020) de la universidad Mariana, Colombia, titulada "Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica" en la que se muestra que el actual déficit en comprensión lectora y lectura crítica, experimentada a escala mundial, constituye un desafío para docentes y estudiantes; más aún cuando se cuenta con una generación de jóvenes un tanto cómodos y satisfechos en hacer lectura literal de las realidades que estudian, y muy pocas veces exploran otras dimensiones superiores de comprensión y evaluación. Es por esto, que el presente articulo asume uno de los problemas experimentados cotidianamente por los estudiantes en su devenir académico: la limitada capacidad de habitar en lectura crítica. La investigación se desplegó dentro del paradigma cualitativo, por cuanto su interés primordial es comprender las realidades para posibilitar mejores condiciones de vida y de desarrollo humano. Se trata de una investigación acción en educación que recurre a una ficha de lectura crítica, diseñada para identificar las macroestructuras semánticas en textos de corte argumentativos-descriptivos. Dicha actividad investigativa permitió observar paso a paso la manera cómo los estudiantes exploran y despliegan otras formas de lectura, distintas a la literal. El estudio ayudó a validar la ficha de lectura crítica como estrategia pedagógica-didáctica que favorece la lectura de alto nivel.

4. DISCUSIÓN

La recopilación de diferentes investigaciones y trabajos en materia de literacidad dentro de las prácticas educativas internacionales y colombianas es reconocer a su vez los cambios en la semiosis del mundo vistos desde la lectura comprensiva, el uso de las nuevas tecnologías y el abordaje sociocultural como parte inherente dentro del proceso lector. De esta manera, las ideas actuales sobre la conciencia crítica del lenguaje propenden por la comprensión del proceso mediante el cual el orden social se genera y se reproduce cada vez más a través de prácticas y procesos que tienen un orden cultural (Lankshear y Knobel, 2010). En efecto, reconocer la relación entre las nuevas configuraciones de las formas que dan sentido al lenguaje, es insertarse en el paradigma de la mediación (Gámez, 2007), así como es adentrarse en nuevas y mejores posibilidades de encontrar estrategias para el fomento de la literacidad. Tejada y Vargas (2013) reconocen que la aproximación del niño al hábito lector es construir habilidades y competencias en lectura crítica y escritura reflexiva para fortalecer la participación y desarrollo de la autonomía en una sociedad que exige cada vez más ser empático y creativo. Por otro lado, Freire (2011) enfatiza en como "el acto de leer como un acto que le permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo" (p.17). De este modo, la literacidad es vista no como un elemento aislado del proceso lector, sino como parte fundamental e inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, de forma que integra el acto de leer al acto de ser y hacer en sociedad.

Desde una nueva mirada, la literacidad y la semiosis del mundo obliga a repensar cómo las dinámicas sociales en torno a la lectura y la escritura abren caminos para reconfigurar el sentido de las prácticas letradas que circulan en la escuela, haciendo énfasis en las interacciones de los sujetos y su relación con la cultura el desarrollo de la creatividad a través de la competencia de criticidad como parte de la dimensión comunicativa de los estudiantes. En efecto, esta interesante mención sobre la creatividad, criticidad como ejes enriquecedores de la dimensión

comunicativa y puesta en común para unos lineamientos en el proceso tanto de lectura como de escritura en situaciones reales y sociales.

A partir de autores como Cassany (2012) es posible argumentar que el discurso ya no solo contiene letras. También posee fotos, videos, audio, reproducción virtual, etc. En este sentido, el texto adquiere la característica de ser multimedia o multimodal. En efecto, la lectura digital se constituye como una oportunidad para construir nuevas y mejores estrategias didácticas de lectura para recuperar y motivar la literacidad en el estudiante, de hecho, Arguello (2000) rescata que leer desde la innovación es poner a prueba la imaginación, creatividad y transcreación del educando, así, Coll, Mauri y Onrubia (2000) ratifican lo anterior, poniendo de relieve el uso de recursos digitales en la lectura como una manera de aproximar los contextos educativos hacia el componente sociocultural, el cual debe dejar de ser visto como un elemento estático. En efecto, desde teorías como las de Bruner (1999) se pone de manifiesto que la educación es una puerta a la cultura y que por tanto, los docentes como sujetos con rol transformador (Delval, 2000) deben poner al servicio de las prácticas educativas nuevas formas de leer integrando elementos multimediales y de la web 2.0 (Gonzáles, 2010). Ciertamente, la lectura digital va más allá de la lectura mediante el PC o las tabletas, puesto que comprende la completa incidencia del componente digital dentro del proceso lector, activando nuevas formas como blogs, vídeos, portales

En este sentido, los cambios en las formas como se dimensiona la lectura dentro de las practicas educativas son también formas o modos de cambio en la semiosis del mundo.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, una revisión teórica de investigaciones recientes en materia de literacidad y lectura comprensiva permite poner de relieve que cada vez es mayor la importancia que los educadores ofrecen al abordaje sociocultural visto como la inserción de nuevas dinámicas y estrategias, especialmente, configuradas a partir de las nuevas tecnologías y experiencias digitales.

Lo anterior es una muestra de la relación existente entre literacidad y semiótica, debido a tres aspectos fundamentales, el primero tiene que ver con la adopción de nuevos modos de aproximarse a la lectura a través de las nuevas tecnologías, en segunda medida, a los cambios en la forma de dimensionar la lectura desde un rol social y transformador (leer como sujeto crítico y social) y, finalmente, en la concepción de la literacidad como un engranaje entre el lector y un hábito lector, dicho de otro modo, no sólo poseer estudiantes que leen, sino lectores e individuos con conciencia social.

6. REFERENCIAS

Aceves, I. & Mejía, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. ITESO. México. Obtenido de https://core.ac.uk/reader/47248840

Álvarez, E. Comprensión lectora y prototipicidad. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Disponible en: https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/881

Arévalo, D., Quintero, L., & Avila, M. (2017). Para comprender el cuento. Educación Ciencia, (20), 279-292. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2454

Basso, E. (2019). Una unidad didáctica con base en la literacidad crítica. UNILA. Brasil. Obtenido de https://core.ac.uk/reader/389429852

Bidiña, A. Luppi, L. Smael, N. (2015). Lectura Crítica, Contexto e Hipertexto. Universidad Nacional de La Matanza. Argentina. Obtenido de https://core.ac.uk/reader/61704910

Bonilla Vergara, Ángela M., Triana Guerra, A. C., & Silva Monsalve, A. M. (2021). Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. Revista Iberoamericana De Educación, 85(1), 117-133. https://doi.org/10.35362/rie8514016

Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(3), 243–264. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358

Bruner (1999). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En Véliz, M. (presidencia), Leer y escribir en un mundo cambiante. Cátedra UNESCO para la lectura y escritura. Congreso llevado a cabo en Concepción, Chile.

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. Lectura y Vida, 26(3), 32-45.

Casanovas, M. Capdevila, Y. Astrid, L. (2018). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de https://core.ac.uk/reader/229155757

Camarillo, H. (2021) Literacidad funcional, crítica y sociocultural en el derecho. Un análisis del discurso. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México. Obtenido de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1195/1388

Castaño, A. (2020). Literacidad crítica en ELE: una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes. Universidad Pompeu Fabra. España. Obtenido de http://hdl.handle.net/10803/668779

Coll, César (2000). "Constructivismo e intervención educativa". En El constructivismo en la práctica. Compilado por AA.VV. 2000. Barcelona, España. Editorial Laboratorio Educativo, pp. 11-32.

Escarpeta, J. (2019). La influencia de los aspectos socioculturales y lingüísticos en los niveles de literacidad: el caso de alumnos de la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana. Universidad Veracruzana. México. Obtenido de https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.9

Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.

Galloso, M. (2019) El balcón: aprendiendo a leer la imagen. Autores: María Victoria Galloso Camacho. Discurso & Sociedad, ISSN-e 1887-4606, Vol. 13, Nº. 2, 2019, págs. 225-239. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6982650

Gámez Torres, N. (2007). El paradigma de la mediación: crítica y perspectivas. Mediaciones Sociales, (1), 195 - 213. Recuperado a partir de https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO0707110195A

García de Molero, I. (2012). Semiótica y didáctica. Relaciones pensamiento/semiosis/mundo en la construcción de aprendizajes significativos en el Aula Preescolar. Omnia, 18(2),11-24. ISSN: 1315-8856.

García Dussán, É. (2021) Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Folios: revista de la Facultad de Humanidades, ISSN 0123-4870, ISSN-e 2462-8417, Nº. 53, 2021.

García, R. (2021). Reseña del libro: Literacidad crítica. Enseñar a leer el mundo para transformarlo a través del encuentro. Universidad Autónoma de Cataluña. España. Obtenido de https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/8559/g8559_pdf

Giuliano, F. Serratore, G. Zanetti, L. (2021) Educación y literatura: exploraciones de una relación amorosa e in-evaluable. Poligramas, ISSN 0120-4130, ISSN-e 2590-9207, Nº. 52, 2021. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7925885

Godoy, F. (2018). Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Obtenido de https://core.ac.uk/reader/334427473

González González, O.L. (2018). Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una guía didáctica para el docente. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2351

Hernández, D., & Cassany, D. (2013). La apropiación digital: descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008): Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula (2ª ed.). Madrid: MEPSYD y Morata, 272 pp.

Lotman, L.M. (1996). La Semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto. Madrid, España. Edic. Cátedra, S.A

Martos, N., & Martos, G. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. Pulso, 35, 109-129.

Ortíz, L. M. (2016). Configuración sociosemiótica del chat: una visión multimodal. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. http://repositorio.uptc.edu.co/jspui/handle/001/1549

Palacios García, Y. (2018.). Literacidad e hipertexto. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. https://dspace-uexternado.metacatalogo.com/handle/001/1307

Pinto Verdugo, J. P. & Rojas Jiménez, S. P. (2018). Prácticas de lectura crítica en el aula relacionadas con las dimensiones inferencial y literal. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3408

Pernía, H. y Méndez, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria. Educere, 22(71), 107-115. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12081/21921923192

Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. Universidad Mariana. Obtenido de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/22022

Rello, J. (2017). La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura. Universitat Jaume I. España. Obtenido de http://hdl.handle.net/10803/406141

Rengifo, Y. M. (2016). Leer en la escuela: desafíos frente al uso de las TIC. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/download/9132/11421

Solé, I. (2000). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.

Tejada, Harvey & Vargas Franco, Alfonso. (2011). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural.

Zapatero, E., & Martín, P. (2013). Proyecto Recopilador de Tecnología para 4º de E.S.O.: Taller de creatividad. España: Universidad de Valladolid

Zárate, G, González, A y Flórez, R. (2015). La literacidad en la comunidad afrocolombiana de Tumaco. Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/64453

LA TRANSFORMACIÓN DE LA DINÁMICA EDUCATIVA EN LOS ENTORNOS DIGITALES

CARLOS FERNANDO ÁLVAREZ GONZÁLEZ
Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta

1. INTRODUCCIÓN

Las lecturas del mundo contemporáneo que hacen los filósofos Maurizio Ferraris (2012) y Markus Gabriel (2017) respectivamente, no deben llevarse a un cierre que zanje la problemática que ha desatado la postura postmoderna. Antes bien, es una apertura a lanzarse a la búsqueda de nuevas formas de comprender el "ahora", o tal vez retomar tesis olvidadas, inacabadas o simplemente malinterpretadas. El saber aún sigue siendo incierto en muchas regiones, éste no está terminado; si bien hoy conocemos mucho más que hace unos siglos, y los métodos y formas de acceder a "ese" saber se han diversificado y ampliado -no solo en el saber exacto de las ciencias básicas sino que también en las ciencias humanas y sociales, así como en las de la educación-, los debates que hoy se ciernen alrededor de la construcción de conocimiento, su acceso o descubrimiento, han llevado a retomar la discusión moderna por la fuente del saber; no obstante, el talante de esta discusión toma un sentido diferente, pues, el centro de esta no es la disputa entre la razón o la experiencia como elementos que permiten el saber. En esto se ha avanzado y superado en cierta medida, con justa razón hoy se acepta que tanto la una como la otra son esenciales en el momento de conocer y en el avanzar de una disciplina científica, sin embargo, hay una región del saber que hoy ha tomado especial relevancia, a saber, la Educación.

En la actualidad, la Educación hace parte de dos debates que están moviendo la escena del pensamiento contemporáneo; por un lado, se cuestiona si la educación es medio para la enseñanza de la Bioética o si la Educación misma debe encarnar el espíritu que mueve los debates

suscitados por la Bioética. Por otro lado, la Educación es foco de cuestionamientos del nuevo realismo, corriente que se inserta en las concepciones que implican la comprensión de la realidad en perspectiva compleja. Esta nueva corriente de pensamiento, pone en tela de juicio la naturaleza de la educación, afirmando, en algunas ocasiones, como una antropotécnica creada para la domesticación humana; domesticación limitada y determinada por el proyecto ilustrado que colocaba a la razón como la facultad que por antonomasia encaminaba al ser humano a las dimensiones del Saber, saber ser y saber hacer.

Ante estas cuestiones del pensamiento contemporáneo, la Educación merece ser revisada nuevamente, su naturaleza, espíritu, así como sus prácticas y pedagogías. En un ahora caracterizado por la potencia de la interculturalidad, la Educación debería co-evolucionar y constituirse como el territorio propicio para el desarrollo de las intersubjetividades que en últimas son las constitutivas y posibilitadoras de las transformaciones interculturales.

Así, la tesis que se pretende desarrollar durante este curso, propone a la escuela como un territorio; una institución mediadora creadora de realidad en su interior tiene que ser un territorio, un acontecimiento que incorpore que modele cuerpos para que tengan una fuerza posicional que sea capaz de absorber, de incorporar elementos tales como: lo social, lo tecnológico, lo cultural. La escuela tiene que ser o debe ser una institución constituyente de los nuevos cuerpos interculturales que manejan de alguna manera o pueden manejar creativamente lo tecnológico, aunque estén envueltos en los tecnológicos y que de alguna manera también sean capaces de emancipar lo social.

El período de la postpandemia ha desatado discusiones en el campo educativo sobre cuestiones que van desde la necesidad de volver a la presencialidad (en sus distintas formas: remota, con alternancia, asistida con TIC), pasando por las formas de flexibilización durante el proceso formativo hasta la creación de nuevos modelos educativos que involucran con más fuerza las diferentes tecnologías: Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), TAC, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Tecnologías del Empoderamiento y la

Participación (TEP) y, Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC).

Una cuestión que se origina a partir de los cambios que hoy estamos experienciando involucran la noción heideggeriana de "mudanza" (Heidegger, 1997, 2015), que evoca una transformación que no solo se limita a una operación del pensamiento, se trata de una mudanza mucho más vasta y radical del "modo de ser del hombre en el mundo, mudanza de la cual el pensamiento es sólo un aspecto" (Heidegger, 1997). A partir de la lectura del trabajo de Méndez (2012), consideramos que el mundo físico no fue suficiente para el despliegue del accionar humano, su creatividad e imaginación necesitó la creación de otros lugares donde los límites de la naturaleza no obstaculizaran su producción. Ante este acontecimiento nos vemos abocados a cuestionarnos acerca de la mudanza que hoy está atravesando la Educación: ¿La migración de la educación a los entornos digitales es la evidencia del fracaso del entorno físico[243]?

Una respuesta inmediata a esta cuestión sería un categórico no, no obstante, esta cuestión permite que desde su respuesta se reflexione sobre el acto mismo del educar. El acontecimiento migratorio del entorno físico a los entornos digitales refleja una vez más el dinamismo innato del campo educativo. Este dinamismo o actividad-en-acto de la educación obedece a su naturaleza; cabe recordar que la educación en tanto entidad ha sido el constructo de las sociedades a lo largo de la historia, siendo esta el producto de las estructuras de pensamiento de cada cultura, respondiendo así a las necesidades epocales. Por ende, el objetivo del presente trabajo consiste en reflexionar sobre el acto mismo del educar, en el que el acontecimiento migratorio del entorno físico a los entornos digitales refleja una vez más el dinamismo innato (actividad-en-acto) del campo educativo.

Comprender la Educación como una expresión humana implica ubicarla dentro del entorno de la vida media, de la vida cotidiana "el mundo como efectivamente dado permanentemente a nosotros en

[243] Entiéndase lo 'físico' en su uso general, que hace referencia al mundo en el que históricamente el ser humano ha habitado y en el que ha desarrollado sus actividades cotidianas.

nuestra concreta vida mundana en la infinitud abierta de experiencias posibles" (2008, p. 94), en otras palabras, "el mundo histórico concreto, con sus tradiciones y sus representaciones variables de la naturaleza, vinculadas precisamente con las circunstancias históricas y es, al mismo tiempo, el mundo de la experiencia sensible inmediata, correlativa a la naturaleza espacio-temporal" (Iribarne, 2008, p. 39), es la vida experienciada por las personas, el mundo construido por quienes lo habitan y lo viven", en otras palabras, la región educativa se determina como una manera de ser humana. En vista de lo anterior, y teniendo como supuesto que, aún la educación pertenece a los entes que dependen de nuestra volición, la invitación a quienes participamos de esta forma de ser, es a comprender el espíritu que mueve y dinamiza el ahora de la educación y co-evolucionar en ella, dinamizando nuestras formas de ver la educación, así como nuestras prácticas.

Para el desglose de la tesis propuesta, voy a proponer 3 ideas que considero, permitirá al cuerpo profesoral y docente, realizar el giro comprensivo hacia una educación que ahora se despliega en el entorno digital, pero que aun así no se desmarca del mundo físico:

1. La analogía del docente como artesano (Barragán, 2013).
2. La nueva alfabetización: el humanismo digital.
3. *Bios* en las plataformas digitales.

2 LA ANALOGÍA DEL PROFESOR COMO ARTESANO

Del perfil y del rol del profesor mucho se ha dicho, sin duda alguna pasaríamos hojas y hojas haciendo una historia del quehacer docente. Teniendo en cuenta que esa interesante tarea excede los límites y objetivos del presente trabajo, se tomará la tesis del profesor artesano propuesta por el filósofo y pensador de la educación Diego Barragán. Barragán asume al profesor como un artesano que reflexiona sistemáticamente sobre sus prácticas, considerando que las buenas prácticas suceden cuando a ellas subyacen buenas intenciones y buenas razones. Esta idea entraña la amistad existente entre el docente y la enseñanza, idea, que trasciende visión técnica entre del profesor que enseña bajo una única metodología, pedagogía o didáctica.

La tesis que se propone defender en este segundo apartado apunta a la necesidad de comprender la práctica pedagógica como un ejercicio constante, inacabado y susceptible de evaluarse en cada comento, en otras palabras, la *praxis* pedagógica como una actividad en acto: "La auténtica práctica busca la excelencia en la acción misma (técnica), pero de cara a unos fines y bienes que tienen que ver con lo humano, más que el producto o la acción concreta que se desarrolla, por ello se replica en lo social" (Barragán, 2013: P. 29). Así pues, continúa Barragán, podemos considerar que lo práctico implica la técnica, pero también la reflexión, es decir, necesita la teorización, no solamente sobre los procedimientos y los métodos (técnica, ciencia), sino también sobre los fines humanos de estas acciones, fines que están enmarcados dentro del territorio educativo, desbordando el aula de clase.

De lo anterior, podemos deducir que, las prácticas pedagógicas requieren de un momento reflexivo en el que la sistematización, evaluación y factibilidad de la misma se involucrarán en las prácticas del profesor. Por ende, Barragán arguye que las prácticas pedagógicas serán "(…] ese conjunto de acciones que se convierten en espacio de reflexión de la pedagogía y que por extensión son propias de los profesores (2013:31).

La práctica del profesor es entonces aquello que no solo lo define epistemológicamente, no es solo enseñar, la práctica pedagógica tiene que ver más con el *topos* Estético, de ahí que su significado esté al punto que se valore la comprensión de praxis que existe en ella. Una práctica pedagógica real insiste en los procesos, comprende las formas de conocer, valora conocimientos acumulados históricamente pero, sobre todo, considera sus fines humanos con miras a la transformación social, en cuanto sabiduría práctica.

Finalmente, Diego Barragán propone el perfil del profesor desde la analogía del artesano de la siguiente manera[244]: el profesor artesano es un individuo que se atreve a reflexionar curiosamente sobre cómo hacer posible la relación enseñanza-aprendizaje. La actualidad y las

[244] Tomo como base la obra El artesano del sociológo Richard Sennett (2009)

instituciones de educación requieren de profesores artesanos de la práctica pedagógica: el profesor artesano considera su práctica pedagógica como un producto nunca acabado, susceptible de transformación, y sobre todo en nuestro tiempo, en su relación con el ciber espacio.

3 LA NUEVA ALFABETIZACIÓN: EL HUMANISMO DIGITAL

El humanismo clásico ve con terror el desarrollo tecnológico, ve en él a un ser humano que pierde sus facultades más esenciales, ve al hombre esclavo, agotado y débil; por esto le pide a gritos que baje de la plataforma tecnológica y vuelva a pisar suelo, le invita a dejar el claro y volver al "mundo natural".

Karl Jaspers (1883-1969), filósofo y psiquiatra alemán, puede ser considerado como un importante representante de aquellos humanistas que, ante el auge de la era técnica, leyeron aterrorizados las líneas del nuevo orden.

A pesar de su valioso aporte a la reflexión de la técnica, Jaspers rechazó su entrada como base configuradora de la sociedad. En palabras del propio filósofo:

> La vida del hombre como parte de una máquina puede caracterizarse así, a diferencia de la anterior: el hombre es desarraigado, pierde el suelo y la patria para ser colocado en un lugar de la máquina, con lo que la misma casa y paisaje que se le asignan son como tipos mecánicos rápidamente caducos, intercambiables, que nada tienen de paisaje ni de casa familiar. *La superficie de la tierra se convierte visiblemente en un paisaje de máquinas*. La vida del hombre alcanza un *horizonte desusadamente estrecho* en relación al pasado y al futuro, pierde la tradición y la búsqueda del último fin, vive exclusivamente en el presente; pero este presente se hace tanto más vacío cuanto menos es soportado por la sustancia memorativa, y cuantas menos posibilidades de futuro, desarrolladas ya en él como germen encierra en sí.

De ahí el fracaso del proyecto humanista: luego de velar por la desnaturalización del ser humano, hoy le pide que vuelva al mundo natural, afirma que su naturaleza le pertenece al circunmundo y que no debe alejarse de él. El humanismo fracasó y su definitivo deceso se

vislumbra ante la negativa de la sociedad humana por dejar la plataforma tecnológica que ha construido y a la que ha ascendido. La humanidad contemporánea se siente más segura en ella, es su obra, producto de su espíritu y su trabajo; *lo otro*, nunca garantizó su permanencia y ahora que la tecnología le está ofreciendo lo que antes soñaba no la va a dejar. El ser humano quiere seguir conociendo el habitáculo al cual ha sido arrojado, se ha dado cuenta que no está en el centro de la realidad; sin embargo, ha ido organizando los espacios conquistados.

Veámoslo desde otro ángulo. El ser humano ha organizado aquello que le ha sido posible organizar. Ha construido un *universo nominal*, le funciona, lo domina y, de esta manera, lo habita. A medida que lo ha ido organizando, ha categorizado todo tipo de elementos y entidades –materiales y abstractas. De esta manera, se van haciendo visibles cosas que inicialmente el ser humano no era capaz de ver o sentir, es decir, que no eran perceptibles a la humanidad inicial.

El siguiente ejemplo sirve en un momento dado para ilustrar mejor lo que se ha afirmado en el párrafo anterior. El quark, fue posible explicarlo en 1964 gracias al modelo realizado por Murray Gell-Mann y Kazuhiko Nishijima para clasificar los hadrones. Lo que quiero evidenciar con este hecho es que antes de 1964, el quark ya estaba en el átomo. Antes que el trabajo de los físicos nucleares llegara a comprenderlos o a dar cuenta de ellos ya estaban allí, sólo que no era posible "verlos"; por lo tanto, no se encontraban en nuestra organización, es decir, no pertenecían al *universo nominal*.

Este universo nominal, es real, fáctico, se soporta en la tecnología; con esto no se niega la existencia del universo primigenio. La creación de este *universo nominal*, ha llevado al error de afirmar que hay un afuera y un adentro, como si existiesen dos universos, donde uno es más real que el otro. Por tanto, es menester aclarar que no hay un afuera a la realidad humana, pero tampoco lo iluminado es la totalidad; es decir, el universo creado o nominal no es el todo, aún hay mucho del universo que es desconocido para el ser humano.

En el mundo contemporáneo la plataforma tecnológica se ha desplegado dando la posibilidad del cambio hacia lo desconocido. La trama

tecnológica puede servir como plataforma para realizar el salto hacia nuevas formas de construir mundos y así nuevas formas de organizarlo. En otras palabras, gracias a estos saltos, la tecnología dejará de tener ese rasgo significativo capaz de ordenar, se diluirá su capacidad organizadora, unificadora, no obstante, el desarrollo tecnológico persistirá. La característica del horizonte tecnológico es su apertura sin posibilidad de cierre, es una ampliación sin límites.

Es entonces en el horizonte tecnológico donde se abre la posibilidad de la nueva educación, que a su vez requiere de una nueva alfabetización. Para Milad Doueuhi[245] la alfabetización digital (digital literacy) implica recomponer las representaciones sobre el mundo a la que nos hemos acostumbrado (2013: 22). No se trata esta incursión de una simple capacitación en herramientas, programas o aplicativos tecnológicos (Fue la primera fase del plan de contingencia- aspecto que nos fue y nos ha ido muy bien). A ella subyace una comprensión más profunda sobre lo que sucede en la cibercultura, el ciberespacio y la educación digital.

Es menester recordar que como sociedad hemos pasado distintas transformaciones, luego de superar la sociedad recolectora y cazadora (1.0), pasamos a la sociedad agrícola (2.0), luego a la sociedad industrial (3.0) y la sociedad de la información (4.0). A pesar que no hay consenso acerca del tipo de sociedad en que vivimos, es evidente que estamos en la entrada de una sociedad súperinteligente (Bostrom, 2017), una sociedad en la que sus proyectos fueron desbordados por los tecnológicos: "En enero del 2016, el Gobierno japonés presentó las ideas básicas del Quinto Plan Básico de Ciencia y Tecnología (años fiscales 2016-2020): la sociedad 5.0 o sociedad superinteligente. La sociedad 5.0 es una sociedad conectada y superinteligente donde el big data, la internet de las cosas, la inteligencia artificial (IA) y los robots se encuentran completamente integrados con el objeto de proporcionar una infraestructura digital y física para la vida cotidiana de todos los ciudadanos. Se trata

[245] Milad Doueihi es un historiador cultural e intelectual estadounidense. Es profesor de humanidades digitales en la Universidad de París-Sorbona. Libro: *Humanismo digital* (2010)

de un segmento estratégico de la reforma fiscal económica (Política Básica sobre Gestión y Reforma Económica y Fiscal 2016)"[246].

La sociedad 4.0 se caracterizó por la relación tan cercana existente entre el mundo digital y las formas de trabajar. El mundo laboral se reconfiguró y tuvo que trasladar muchos de sus campos al ciberespacio; hoy muchos de nuestros estudiantes, conocen mejor este mundo que nosotros los profesores. En esta transformación, la educación no lleva las banderas del cambio, fue el mercado la que obligó la reconfiguración de la educación y la práctica pedagógica. De ahí que el reto para nosotros los docentes es seguir transformando nuestra práctica, reinventar nuestro rol y aprovechar esta situación, en principio obligada y desalentadora, en una oportunidad para rehacer nuestro ejercicio profesoral.

Es indispensable que cada profesor aborde estos temas más allá de los usos técnicos y que genere su propio espacio para reflexionar sobre asuntos que provienen de la relación con las NTIC, la internet y los usos sociales que emergen en los linderos del ciberespacio (en particular el WhatsApp)

4. *BIOS* EN LAS PLATAFORMAS DIGITALES

A partir del período conocido como la Ilustración –debido, entre otros motivos, a la manipulación intencionada de la naturaleza a través del método científico-, hubo un cambio en la forma cómo se configuraba la sociedad; sin embargo, la base seguía siendo la naturaleza. Estas sociedades, desarrollaban tecnologías, pero estas no eran el único determinante del cambio social. Cada vez que el hombre fue transformando la naturaleza, haciéndola su mundo, esta diversidad de horizontes se fue disminuyendo, limitándose hasta tener solo uno, el tecnológico. El ser humano ha reformado el mundo circundante, ha construido en él su hogar, su mundo y, hoy, éste se define tecnológicamente. Por tanto, cualquier posibilidad de devenir se consume en el horizonte tecnológico.

[246] Tomado de La Vanguardia, España. En línea: https://www.lavanguardia.com/vanguardia-dossier/20190502/461995596460/sociedad-5-japonesa-superinteligente-modelo-global.html

Las sociedades contemporáneas están experienciando a la tecnología de un modo que antes no había tenido lugar. En otras palabras, que a pesar de mantener la estructura tradicional en la cual ésta se comprende como un proceso en el que participan los aspectos: cultural-organizacional-técnico, propuestos por Pacey, lo verdaderamente novedoso de la tecnología actualmente es su capacidad para producir no solo un mundo, sino múltiples mundos.

La tecnología se ha abierto como dimensión metaontológica pasando a ser ella misma su plataforma. Esta plataforma tiene características especiales que le han permitido convertirse en el rasgo epocal más significativo, transformándose en el territorio o intervalo en el cual se cruzan, anudan y se dan conjuntamente diversas significatividades. La fuerza que ha tomado la tecnología como plataforma se debe -en parte- a la capacidad autónoma de configurarse como territorio integrador. En este cambio o giro, las tecnologías de la información han tenido un rol digno de ser estudiado. A pesar de su carácter totalizador y su poder ordenador de aquellas tecnologías –menos significativas- que conforman su unidad y realidad, las tecnologías de la información posibilitaron la creación de un "entramado", dando cabida a la integración de diferentes ontologías que finalmente permitirá la configuración de una trama poderosa, con capacidad autónoma de reconfigurarse y seguir creciendo.

Las tecnologías de la información se definen por la manera cómo organizan y manejan los paquetes de información; su estructura y diseño está pensado en una ida y vuelta de los datos recolectados, es decir, permite la fragmentación y dispersión de los mismos, pero también considera la posibilidad de reorganización. En esta tecnología se gestan diversas tipologías tecnológicas, las cuales se comprenden como determinaciones y operaciones que funcionan dentro de su lógica y estructura. Dentro del conjunto –mundo- de las tecnologías de la información han surgido aquellas determinaciones que han sido:

- diseñadas para almacenar una gran cantidad de información y ofrecerla sin ningún sistema de control;
- creadas con una información determinada, la cual le permite realizar algunas actividades específicas;

– diseñadas para almacenar información, organizarla, hacer inferencias a partir de ella, construir juicios y actuar en el mundo de la vida cotidiana.

La tercera entidad de estas tipologías es, precisamente, la que posibilita, entre otros, la los sistemas autónomos de armas mortíferas. Las tres componen la tecnología de la información y, a su vez, están integradas en la plataforma tecnológica, pero esta –la tercera entidad tipológica- deja entrever aquello que supondrá el acento de lo que será el futuro de la civilización humana. Futuro caracterizado, por un lado, por la estructura de la plataforma capaz de darse sin la intervención humana y, por otro, por la actitud trágica de ser-con la tecnología que suscita en el ser humano su existencia. Los Lethal Autonomous Weapons System LAWS, los cuales son un desarrollo de este tipo de tecnología, revelan estas dos dimensiones, es decir, que estos artefactos permiten la entrada al conocimiento de la característica más significativa de la tecnología contemporánea (lo que supondría la comprensión del cambio metaontológico). Entonces, si bien es cierto que el alcance de este estudio no está en el nivel óntico, sí nos situamos en este, pues no tenemos otra opción que estudiar un fenómeno en este nivel y descubrir en él mismo características que permitan identificar el sustrato que deja el cambio metaontológico.

Volviendo a la descripción de la estructura ontológica de las tecnologías de la información (TIC), se propone un análisis más detallado de su composición y de las ónticas que la soportan. Razón por la cual vamos a detenernos en el análisis que realiza Neil Postman de aquellas sociedades que basan todas sus formas de la vida cultural en la soberanía de la técnica y la tecnología. Estas sociedades, llamadas Tecnópolis, buscan la aprobación moral en la tecnociencia. No obstante, arguye Postman, la narrativa de Tecnópolis carece de centro moral:

> En su lugar coloca la eficacia, el interés y el avance económico. Promete el cielo en la tierra gracias a las ventajas del progreso tecnológico. Descarta todos los símbolos y narraciones tradicionales que sugieren estabilidad y disciplina, y hable, en su lugar, de una vida de técnicas, pericias mecánicas y del éxtasis del consumo. Su objetivo es producir funcionarios para una Tecnópolis en curso. (…] existe una cultura

> común cuyo nombre es Tecnópolis y cuyo símbolo clave es ahora el ordenador, hacia la cual no puede haber ni irreverencia ni blasfemia.

Neil Postman se resiste a creer que las culturas se hayan subordinado a la tecnología, la cual desborda en información a las sociedades. Para este autor, ha sido la tecnología del ordenador aquella que ha dado lugar a la era de la información. En la base de su diseño está la posibilidad de organizar, bajo unos supuestos lógicos, toda información posible de ser cuantificada; de ahí que todas las sociedades hayan colaborado en la cuantificación del mundo, surtiendo de toda la información posible a los ordenadores, "tanto con datos sobre la estructura de la naturaleza como sobre la del alma humana". El hecho de que la información sea tanto el medio como el fin de la creatividad y del hacer humano, eleva –a la tecnología de la información- al nivel ontológico.

En el ahora[247], las plataformas digitales se han convertido en el *topos (lugar)* donde las instituciones materializan sus intenciones educativas. De acuerdo con la Revista educación virtual (2020), las 5 plataformas virtuales más usadas en la actualidad son: Moodle, Schoology, Blackboard, Edmodo, ATutor, este mismo estudió afirma que en la actualidad existen infinidad de plataformas virtuales, cada una de ellas con sus propias herramientas y funcionalidades.

Las plataformas virtuales nacieron bajo lógicas de operación binarias, no muy distintas de las maneras como se enmarcan las pedagogías de la escuela tradicional. Tomemos como ejemplo, la plataforma virtual Moodle para exponer mejor esta idea. Actualmente, muchas instituciones de educación superior han incluido dentro de su estrategia de extensión y como fórmula de acompañamiento académico la herramienta de gestión de aprendizaje *Learning Content Management* (LCM), comúnmente conocida como Moddle. Esta herramienta, lanzada en 2001, ha sido escrita en código binario además de ser un software libre (Ippolita, 2012). Moddle, funciona como un aula virtual en la que permanecen el rol del docente y el del estudiante. Esta "aula virtual" se complementa con herramientas tales como, foros, tareas, vídeos,

[247] Entiendo por "ahora" el territorio o intervalo donde se cruzan, se anudan o se dan conjuntamente diversos rasgos (darse) gestando distintas actualidades. Cfr. Méndez (2012, p.147)

documentos, links, entre otras. Por lo general, los cursos que allí se abren tienen una dinámica similar a la que se da en un salón de clase de cualquier institución universitaria de talante presencial, a saber, el docente envía documentos para leer, y luego realiza una prueba que le permitirá evaluar si el estudiante cumplió con los objetivos propuestos. Estas actividades, y otras complementarias, se realizan en entornos virtuales, pero como vemos la dinámica y la lógica es la misma, ceros y unos, *inputs* y *outputs*.

En otras palabras, se ha ganado en la conquista de nuevos lugares de difusión de la información institucional, académica y de investigación, sin embargo, aún no se ha logrado comprender el cambio de lógica que implican los nuevos procesos comunicativos. De momento, se puede sospechar que, si bien la universidad ha afrontado estos desafíos del ahora, no los estaba afrontando bajo las nuevas dinámicas que el entorno le exigía, es decir, hasta antes de la Pandemia generada por la Covid-19 no se habían comprendido las formas propias de un ahora turbio, que se crea y se recrea en la construcción de mundos inimaginables e incomponibles. El "ahora" se concibe como la posibilidad de todo intento humano por organizar los nuevos mundos que podrá construir, los cuales son caóticos para su intelecto, inimaginables a la cognición humana, y esto es así porque los nuevos mundos no se basan en la unidad de la realidad contemporánea, no se mueven en una lógica lineal: estos nuevos mundos son "algo diferente", la multiplicación de las posibilidades dentro de horizonte tecnológico.

Ahora, si tradicionalmente la lógica de las tecnologías era binaria no quiere decir que estemos ante una lógica tríadica. Este es el punto clave en el que deben operar quienes piensan los procesos pedagógicos universitarios; no hay una lógica establecida, lo que se está dando es la multiplicación de las lógicas, este es el punto. Los estamentos que orientan los procesos pedagógicos en la universidad deben construir sus propias lógicas, cuyo fundamento se encuentre el conocimiento de su territorio (tanto óntico, como ontológico) y así le permita comprender los fenómenos de su mundo para luego desarrollar didácticas que involucren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este contexto, es en el que toma relevancia el maestro artesano: una subjetividad inquieta y destructora de prácticas monótonas y estáticas.

Generalmente las plataformas educativas, han ido desplegando en su funcionamiento la posibilidad de recrear procesos formativos novedosos, que tal vez en el entorno presencial eran imposibles. Nos encontramos en una oportunidad de oro para fracturar prácticas pedagógicas clásicas y tradicionales y construir y componer entornos educativos con pedagogías que emerjan de nuestra imaginación, experiencia e investigación. Las plataformas virtuales, hoy posibilitan la creación, el horizonte de posibilidades pedagógicas y didácticas se ha ensanchado.

Aspectos clave de las nuevas lógicas:

- La fusión avanzada del espacio ciber y del físico: algoritmos de la IA que superarán algunas capacidades humanas.
- La imaginación y la creatividad serán capacidades humanas que se pondrán al frente: los eventos creativos determinan lo que es lo real y por lo tanto lo envuelven, y por tanto son superiores a su misma realidad, por lo tanto estamos asistiendo a la ruptura del argumento ontológico del control y determinación a la vez de pensamiento y de ser, estamos asistiendo al fin del argumento ontológico, teórico, practico, estético, estamos asistiendo al fin de la analogía, estamos asistiendo al fin del método, al fin del sentido.
- Confianza en la capacidad de la creación tecnológica. La tecnología es probablemente hoy, el lugar filosófico donde más realidad se produce, donde más mundos acontecen, donde el haber se efectúa de manera más potente y más compleja.

4. CONCLUSIONES

Durante el período de la pandemia, la humanidad ha tenido que vivir por largos períodos de tiempo confinado en sus hogares, en algunos casos trabajando, estudiando o simplemente sobre viviendo. Este confinamiento aunado a la desconfianza generada por la limitada capacidad

de reacción científica (la pandemia supera la región biológica y molecular de la naturaliza del virus), ha llevado al ser humano a enfrentarse a su existencia: cuestionarse por el sentido de esta. Como mencionábamos en la primera parte de esta intervención, la nada genera desazón, en otras palabras, podríamos decir que el confinamiento y la cierta soledad fue la que generó que la humanidad buscara medios y formas de escape a tener que seguir cuestionando se por algo que escapa a las explicaciones científicas, como lo es nuestra existencia. Estas formas de escape las encontramos en la tecnología digital: nuestro mundo físico se trasladó a los entornos virtuales; las escuelas, los encuentros sociales, familiares, el trabajo, el ejercicio físico, la cultura, la música entre otras actividades humanas que entes de la pandemia servían de escape fueron trasladadas a un entorno que por su configuración ofrece más posibilidades y caminos aún más divertidos y entretenidos. Si antes de la pandemia eramos una sociedad que no se preguntaba por su futuro, hoy, luego de aquella, somos una sociedad que cree que el futuro está asegurado por la tecnología. Estamos presenciando el final de la sociedad que depositaba su confianza y seguridad en la ciencia, y –no el nacimiento- pero sí el momento de aceptación de una sociedad que deposita su confianza en la capacidad de la creación tecnológica

5. REFERENCIAS

Barragán, G. (2013). Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Dessauer, F. (1964). Discusión sobre la técnica. (Á. Soriano, & L. García Ortega, Trads.) Madrid: Ediciones RIALP, S.A

Heidegger, M. (1997) "¿A qué se llama pensar?" En: Filosofía, Ciencia y Técnica (J. Acevedo & F. Soler, Trad.). Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.

Heidegger, M. (2015). El Ser y el tiempo. (J. E. Rivera, Trad.). Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.

Ippolita. (2010). El lado oscuro de Google. Historia y futuro de la industria de los metadatos. (M. Grazia Macchia, & G. Maio, Trads.) Bilbao: VIRUS Editorial.

Méndez, J. A. (2012). Tesis sobre el cambio metaontológico. Eikasia 46, 145-160. Recuperado de https://www.revistadefilosofia.org/46-08.pdf

TIC Y PERSONAS PERCEPTORAS DE RENTAS MÍNIMAS EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19: UN ESTUDIO DE CASO

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Servicios Sociales de A Coruña

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Vigo

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano siempre ha necesitado explicar y comprender su entorno, lo que ha generado una búsqueda de conocimiento, un componente fundamental para comprender su realidad individual y social (Hernández, 2017). De hecho, el individuo debe ser capaz de adquirir y generar conocimiento, con el fin de adaptarse a la realidad que cambia a un ritmo vertiginoso.

La cantidad de información a la que se tiene acceso en la actualidad ha dado nombre a la sociedad como Sociedad de la Información o del Conocimiento, muy ligado al ámbito digital. En este sentido, Pescador (2014) sostiene que toda la sociedad se ha visto influenciada por la tecnología, ya que ésta ofrece muchas oportunidades en todos los ámbitos de la sociedad.

Como indican Pinos-Coronel et al. (2020) las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), alcanzaron gran desarrollo a finales del siglo XX y al comienzo del siglo XXI, propiciando tal y como se ha indicado la llamada "Sociedad del Conocimiento" o "de la Información". Este hecho se materializa en todos los ámbitos del ser humano,

desde la política, la salud, la educación, etc. formando parte del día a día de la ciudadanía. Hoy en día casi todas las personas disponen de ciertos dispositivos TIC tanto en el ámbito personal como profesional. Sin embargo, no toda la población goza de las mismas posibilidades y oportunidades. Se hace referencia a las personas perceptoras de rentas mínimas, uno de los colectivos más vulnerables en la sociedad actual. La situación de pandemia mundial provocada por la COVID-19 también ha provocado cambios en la forma de comunicarse, relacionarse, hacer trámites, etc. que no han pasado desapercibidos para las personas perceptoras de rentas mínimas.

A continuación, se presentan varios subapartados. En el primero de ellos se abordarán las posibilidades y controversias que presentan las TIC. Seguidamente se hará referencia a la situación actual: la crisis mundial derivada por la COVID-19. Para finalizar se hace alusión a las personas perceptores de rentas mínimas.

1.1 LAS TIC: POSIBILIDADES Y CONTROVERSIAS

En la sociedad actual del siglo XXI las TIC se consideran fundamentales. Estos dispositivos presentan muchas posibilidades, aunque también alguna controversia. Una de las principales ventajas que ostenta hace referencia a la capacidad de descargar multitud de aplicaciones de diverso tipo. Siguiendo a la RAE (2021) una aplicación es un programa preparado para una utilización específica, como el pago de nóminas, el tratamiento de textos, etc. La mayoría de estas aplicaciones son gratuitas y permiten a la ciudadanía la comunicación, el entretenimiento, la gestión de trámites administrativos, etc. permitiendo el acceso a una sociedad online, donde se adquiere información en cualquier momento y desde cualquier lugar.

A nivel comunicativo las TIC permiten a las personas usuarias estar conectadas a través de aplicaciones como Facebook o WhatsApp, aunque en alguna ocasión no tienen formación previa (Rodríguez et al., 2015). Por lo que es necesario que todos los miembros de la sociedad tengan acceso a la formación continua y permanente en materia TIC.

Las posibilidades que ofrecen las TIC hacen que se utilicen en todos los ámbitos de la sociedad, en instituciones, centros educativos, etc. de hecho, está demostrado que en general mejora la productividad. Tal y como indica Zhao (2016) el uso de las TIC debe buscar siempre el bienestar de las personas usuarias.

Con todo, las TIC también presentan ciertas desventajas. Tal y como indican Rodríguez et al., (2015) una de las principales controversias se refiere a su dificultad en ocasiones para su manejo. Las personas usuarias para hacer un uso óptimo de estas herramientas tienen que adaptar nuevos procedimientos, conocer nuevos recursos y en ocasiones nuevas metodologías. Por este motivo es tan importante la formación. Por otra parte, un uso desmedido de las TIC puede promover en la población ciertas adicciones.

1.2 TIEMPOS DE PANDEMIA: LA COVID-19

La sociedad actual ha sufrido una pandemia mundial que ha afectado a todos los ámbitos, no únicamente al sanitario, lo que supuso un desafío a todos los niveles. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha declarado al virus como pandemia por su velocidad de propagación y por su alta escala de contagio. Por este motivo desde los gobiernos de todos los países se han tomado medias al respecto, estableciendo distintas limitaciones y cambios en función de la situación de pandemia. La finalidad es evitar contagios en toda la población y controlar la propagación del virus. Tal y como indica Sandoval (2020) y atendiendo al informe presentado por la UNESCO en el año 2020, el impacto de la COVID-19 ha afectado alrededor del 70% de la población en formación del mundo.

Cabe resaltar que una de las consecuencias a nivel global de la situación actual provocada por la COVID-19 hace referencia a la existencia y acentuación de brechas para grupos sociales que se encuentran en ciertas condiciones de estigmatización antes de la pandemia como las personas perceptoras de rentas mínimas (Peña-Estrada et al. 2020). En este sentido, tal y como sostiene Huenchuan (2020), en general la debilidad de los sistemas de salud para afrontar las consecuencias de una pandemia mundial ha dado lugar a contradicciones políticas. En este sentido

ha tenido lugar una desprotección de los grupos sociales más vulnerables, familias con mayores dificultades para acceder al empleo, alimentación, vivienda, etc.

Las TIC han tenido un papel fundamental en esta época de pandemia mundial. Tal y como indica Chamarro (2020) el ser humano ha descubierto que las TIC no son la causa de todos los males, sino que la vida sin ellas sería mucho más difícil. En este sentido, las TIC han contribuido a combatir la soledad de ciertas personas gracias a aplicaciones como Skype o WhatsApp, a seguir haciendo ejercicio a través de YouTube, etc.

Siguiendo a Riva y Wiederhold (2020) la pandemia ha demostrado que la tecnología y las redes sociales son un medio para expresarse, y que se puede realizar un uso positivo de las TIC que ayuda y facilita las dificultades provocadas por la situación de pandemia actual y limita sus efectos negativos. Con todo, no todas las personas están en las mismas condiciones en cuanto al uso de las TIC se refiere.

1.3 PERSONAS PERCEPTORAS DE RENTAS MÍNIMAS

Los programas de Rentas Mínimas de Inserción (RMI), son una competencia exclusiva de las Comunidades Autónomas que han asumido sus respectivos estatutos de autonomía, al amparo de lo establecido en el Constitución Española. Las Ciudades de Ceuta y Melilla, lo han regulado en sendos reglamentos en el ámbito de servicios sociales. Estos programas, que reciben diferentes denominaciones y cuentan con distintas formas de acceso, requisitos, duración o cuantía, según cada administración, tienen el objetivo común de ir dirigidas a personas y/o familias que carecen de recursos económicos suficientes para cubrir sus necesidades básicas a las que se proporciona una garantía de recursos mínimos para la lucha contra la pobreza y la exclusión social, además de acompañamiento en los procesos de intervención social, vinculados en algunos casos a la inserción laboral.

Las condiciones para el acceso a las Renta Mínima de Inserción en la Comunidad Autónoma de Galicia son las siguientes: disponer en la unidad de convivencia de ingresos inferiores al importe del tramo personal

y familiar que le correspondería y, además, no disponer de bienes patrimoniales de los que se deduzca la existencia de medios suficientes para la subsistencia, de acuerdo con los criterios de cómputo establecidos en el artículo 17 de la Ley 10/2013. En cuanto a los ingresos, el total de ingresos que perciba en el momento de la solicitud la persona solicitante o aquellas que constituyan la unidad de convivencia en concepto de rendimientos del trabajo o de actividades económicas, como retribuciones, rentas, prestaciones, ayudas, subsidios, prestaciones de pago único o por cualquier otro concepto; asimismo, las cantidades percibidas en concepto de rendimientos del capital mobiliario e inmobiliario, alquileres o similares, así como rendimientos del patrimonio.

Según el último Informe Anual de Rentas Mínimas de Inserción del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2019), en cuanto a perceptores, el número de perceptores titulares aumenta un 1,31% pasando de 293.302 en 2018 a 297.183. El Informe recopila los principales datos de la gestión de las prestaciones de Rentas Mínimas de Inserción de las Comunidades Autónomas y Ciudades de Ceuta y Melilla, en el marco de la línea de trabajo de cooperación técnica impulsada desde la Dirección General de Diversidad Familiar y Servicios Sociales, del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

El sistema de Rentas Mínimas de Inserción se apoya en una regulación normativa que desde sus orígenes a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa del pasado siglo ha sufrido multitud de modificaciones. Estas continuas transformaciones han supuesto fundamentalmente un avance en la consolidación legal y social de estas prestaciones de manera que se ha progresado, tanto en el reconocimiento de las mismas como un derecho subjetivo, como en su concepción de garantía de recursos mínimos para la lucha contra la pobreza y la exclusión social y de instrumento en los procesos de inclusión social, constituyendo una prestación social básica para la ciudadanía.

Son también reseñables los cambios dirigidos a asegurar una mayor vinculación con la inserción laboral, la denominada inclusión activa, que plantea una activación tanto social como laboral, de manera que incluso en alguna comunidad autónoma se contempla una vinculación directa de la prestación con los servicios de empleo.

Como se ha comentado anteriormente las TIC son fundamentales en la sociedad actual, y están teniendo un papel muy importante en el contexto de pandemia mundial provocada por la COVID-19. Con todo, y lamentablemente, no todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso y uso. Las personas perceptoras de rentas mínimas son un ejemplo de ello. Siguiendo a Martínez-Virto (2019, pp. 157):

> "En los últimos años, el aumento del desempleo y la precarización de las condiciones laborales ha disparado el número de beneficiarios potenciales de rentas mínimas, por lo que estas prestaciones se enfrentan a retos importantes, no solo por dar respuesta a la creciente y compleja demanda, sino porque de nuevo se intensifica el tradicional debate sobre cómo evitar que la protección social disuada la vuelta al empleo".

Como se observa, cada vez son más las personas beneficiarias de rentas mínimas. Sin embargo, este colectivo, es más vulnerable en ciertos aspectos como en el uso de las TIC. Las TIC han generado una estructura digital en la que alguna persona se puede sentir excluida de ella, al encontrarse en desventaja en relación a las oportunidades que se le presentan. De hecho, siguiendo a Valmorisco Pizarro y Cuevas Lanchares (2020) los principales factores que producen la segmentación laboral son la tecnología, el capital humano y, sobre todo, la gestión de los recursos humanos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que se persigue alcanzar con esta investigación es descubrir la utilización de los dispositivos móviles en las personas perceptoras de rentas mínimas. Como objetivos específicos se han establecido los siguientes:

- Descubrir la utilización y temporalización por parte de las personas perceptoras de rentas mínimas de los recursos TIC.
- Conocer los obstáculos y facilidades que aportan las TIC a la vida diaria de las personas perceptoras de rentas mínimas.
- Identificar el tipo de formación que han recibido acerca de las TIC las personas perceptoras de rentas mínimas.

– Averiguar los cambios del uso de las TIC en las personas perceptoras de rentas mínimas provocadas por la COVID-19.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio es de tipo cualitativo, en concreto se ha llevado a cabo un estudio de casos. Siguiendo a Pérez (2007, p. 3) una investigación cualitativa "consiste en descripciones detalladas de situaciones, personas, eventos, interacciones, y comportamientos que son observables, además los participantes incorporan sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos".

A continuación, se presenta la descripción del contexto y de los participantes, los instrumentos utilizados en esta investigación, así como el procedimiento seguido para llevarla a cabo.

3.1 Descripción del contexto y de los participantes

El perfil mayoritario de encuestados son personas de entre 21 y 60 años, con estudios primarios, escasa red de apoyo y perceptores de rentas mínimas (véase tabla 1). Concretamente de las 15 personas entrevistadas 8 son mujeres y 7 son hombres. La persona más joven es una mujer de 21 años que lleva 9 años en España y que presenta unos ingresos mensuales de 400 euros. Además, esta mujer tiene a otras personas a su cargo. Por otra parte, la persona perceptora de rentas mínimas más mayor es una mujer de 60 años, española, que cuenta con unos ingresos de 423 euros mensuales. Esta mujer no tiene a otras personas a su cargo.

TABLA 1. PERFIL DE LAS PERSONAS PERCEPTORAS DE RENTAS MÍNIMAS

Usuario/a	Género	Edad	Tiempo en España	Ingresos mensuales	Personas a su cargo
1	Mujer	33	2.5 años	502 €	Sí
2	Mujer	53	Española	200	No
3	Hombre	45	Español	600	No
4	Hombre	37	Español	423	No
5	Mujer	43	Español	423	No
6	Mujer	60	Español	423	No
7	Hombre	33	3 años	423	No
8	Mujer	42	Española	400	Sí
9	Mujer	25	1.5	0	Sí
10	Mujer	21	9	400	Sí
11	Hombre	51	11	730	Sí
12	Mujer	44	3	575	Sí
13	Hombre	26	Español	0	No
14	Hombre	39	Español	423	No
15	Hombre	28	2	460	No

3.2 INSTRUMENTOS

Para la recogida de datos se ha utilizado el instrumento de la entrevista para encuestar a 15 personas usuarias de Servicios Sociales del noroeste de España, Galicia. Siguiendo a Flick (2015) la entrevista es uno de los métodos dominantes en la investigación cualitativa. Esta consiste en un encuentro con el participante en el que a través de una guía con los temas en cuestión a tratar se graba la conversación para posteriormente analizarla. Asimismo, en este caso el foco de la investigación se centra en la experiencia individual del entrevistado, por lo que es necesario escuchar al sujeto con atención con el fin de comprender lo máximo posible. Por su parte Kvale (2011) indica que el instrumento de la entrevista se trata de una conversación con una estructura definida y un propósito fijado por el entrevistador/a, que se encarga de dirigir dicha conversación en función de los intereses previos, siempre respetando y fomentando una experiencia positiva.

3.3 PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de este trabajo de investigación, se han seguido varios pasos. Lo primero que se ha hecho es la elaboración del instrumento. En este caso, se ha elaborado un instrumento (entrevista) *ad hoc*, al no existir ninguna en el mercado que se adecuara a esta investigación.

Para realizar las entrevistas, uno de los investigadores principales se reunió con las 15 personas que aceptaron participar en el estudio, siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. La entrevista contaba con un apartado donde se recogen los datos de perfil y 9 preguntas acerca del uso de las TIC en Servicios Sociales en la actual situación de crisis derivada por la COVID-19.

Cada entrevista, tuvo una duración de entre 20 y 30 minutos. El entrevistador grabó las respectivas conversaciones con una grabadora para posteriormente transcribir toda la información recogida.

Para analizar los datos recogidos se ha hecho lo siguiente: para comenzar, y una vez transcritas las entrevistas se ha realizado una lectura en profundidad. Cada uno de los textos (entrevistas transcritas) se prepararon para poder extraer la información necesaria, desglosándose la información en pequeñas unidades (categorías y subcategorías). También se numeraron las frases para identificarlas posteriormente y adjuntarlas como evidencias. Una vez hecho esto se pasa al propio análisis, teniendo lugar el recuento de cada categoría y subcategoría, e importándolo al programa informático Excel. Gracias al mismo se pueden crear figuras y tablas, que serán útiles para mostrar los resultados y darles veracidad.

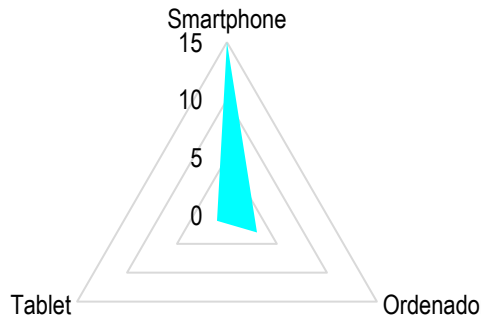
4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de este estudio, estructurados en 4 apartados, que se alinean con los objetivos de esta investigación.

4.1 UTILIZACIÓN DE LAS TIC Y TEMPORALIZACIÓN

De este estudio se desprende que el recurso TIC más utilizado por las personas perceptoras de rentas mínimas es el Smartphone (f=15). Asimismo 3 de las personas entrevistas indican que utilizan el ordenador y un único usuario sostiene que utiliza la tableta digital (véase gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Recursos TIC utilizados por las personas perceptoras de rentas mínimas*

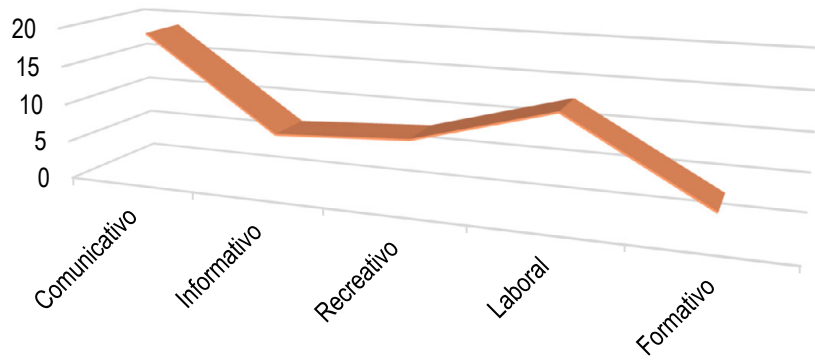


A continuación, se presenta un extracto ilustrativo:

> La verdad es que sí uso recursos TIC. Hoy en día se usa más el teléfono que el portátil. Yo por lo menos utilizo mucho más el Smartphone, sin duda (Entrevista 5, mujer, 43 años, líneas de análisis 18-20).
>
> Hoy en día es imposible no utilizar ningún recurso TIC. Utilizo el ordenador, yo he aprendido a utilizarlo en un curso de ofimática. Sin embargo, lo que más utilizo es el Smartphone. Creo que es el recurso que tiene más posibilidades, ya que nos permite comunicarnos, divertirnos, jugar, buscar información, etc. (Entrevista 14, hombre, 39 años, líneas de análisis 11-15).

Las personas usuarias, utilizan los dispositivos señalados principalmente para un uso comunicativo (f= 15) y laboral (f=13) (véase gráfico 2). En este sentido emplean su recurso TIC para comunicarse con su familia, amigos/as o Servicios Sociales y para realizar algún trámite relacionado con su trabajo.

GRÁFICO 2. *Principales usos/utilidades de las TIC*



Tal y como indicaron algunas personas entrevistadas:

> El recurso TIC que más utilizo es el Smartphone. Hoy en día tienes todo en el teléfono móvil para hacer lo que quieras. Sobre todo, lo uso para comunicarme con mi familia que no está en España y amigos. También para temas relacionados con el trabajo. A veces también me gusta jugar al Candy Crash (Entrevista 12, mujer, 44 años, líneas de análisis 23-27).

> Últimamente lo utilizo para casi todo, la verdad. Pero mayoritariamente para hablar con la familia y los amigos (Entrevista 4, hombre, 37 años, líneas de análisis 21-22).

> Yo utilizo el Smartphone para el trabajo y para marcar las citas que tengo con la administración pública. También me resulta muy cómodo para conocer las noticias y estar al día de lo que sucede tanto aquí como en mi país de origen (Entrevista 1, mujer, 33 años, líneas de análisis 17-19).

A pesar de ser el uso comunicativo y laboral los de mayor éxito, las personas usuarias también utilizan sus dispositivos con una función recreativa e informativa (f=8 e f=7 respectivamente). En menor medida, utilizan las herramientas TIC para formarse (f=3).

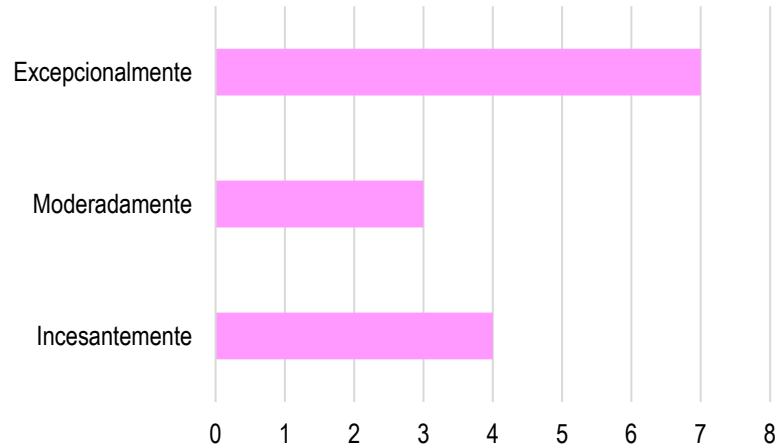
> El teléfono móvil lo utilizo también para entretenerme. Como no tengo familia no tengo tampoco mucho que hacer. Me gusta jugar porque me entretengo y el día se me pasa más rápido (Entrevista 5, mujer, 43 años, líneas de análisis 25-27).

> En el Smartphone tengo muchas Apps de juegos. Ahora mismo el juego con el que paso más tiempo es Candy Crush, me entretengo mucho y me lo paso muy bien jugando con este juego. Cuando tengo un momento libre ya juego al Candy Crush (Entrevista 14, hombre, 39 años, líneas de análisis 20-23).

Haciendo referencia a la temporalización de uso de los recursos TIC, se ha detectado, en general, un uso escaso (véase gráfico 3). Casi la mitad de la muestra utiliza los recursos excepcionalmente (f=7). Son 4 las personas que los utilizan incesantemente y 3 moderadamente. A continuación, se presenta un extracto que es útile para ejemplificar esta afirmación:

> La verdad es que apenas utilizo las nuevas tecnologías. De hecho, las utilizo de forma excepcional. Ya tengo 60 años y nunca he tenido acceso a ellas, por lo que ahora me resulta mucho más difícil aprender (Entrevista 6, mujer, 60 años, líneas de análisis 11-13).

GRÁFICO 3. *Temporalización de uso de recursos TIC*

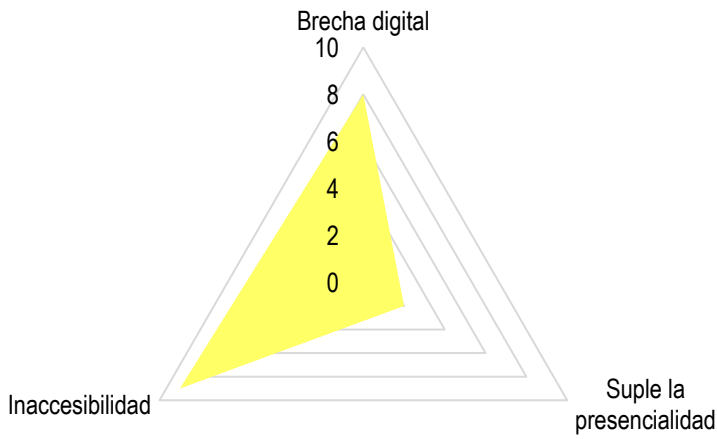


4.2 OBSTÁCULOS Y FACILIDADES QUE APORTAN LAS TIC

En este apartado se presentan los obstáculos y facilidades que aportan las TIC, a las personas perceptoras de rentas mínimas, según su perspectiva.

La principal controversia que encuentran las personas usuarias a las TIC es la inaccesibilidad (para tener o entrar en internet, dificultades derivadas de problemas económicos) (f=9); seguido de la brecha digital (en el sentido de alfabetización digital o edad) (f=8) y, finalmente, el hecho de que la tecnología suple la presencialidad en determinados contextos (f=2) (véase gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Obstáculos que aportan las TIC*

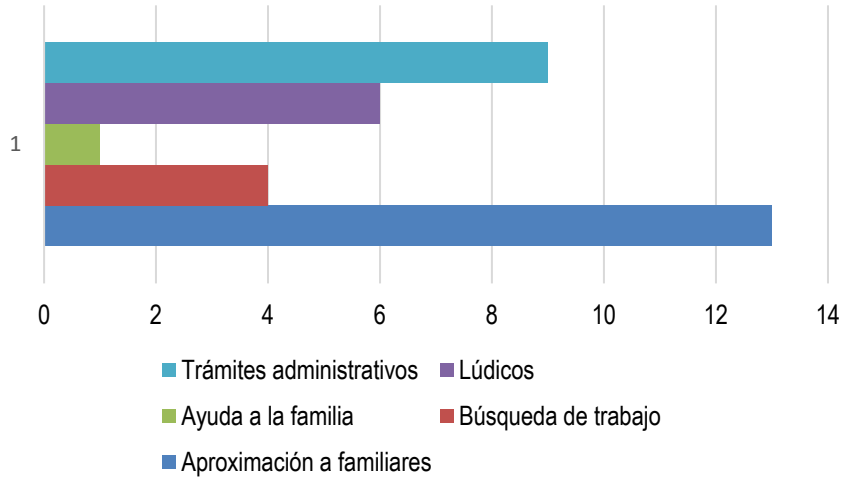


A continuación, se ejemplifican estos resultados con un fragmento ilustrativo:

> Yo ya no tengo edad para esto, no entiendo cómo se utilizan estos aparatos, no sé andar por Internet como andáis la gente joven (Entrevista 8, mujer, 42 años, líneas de análisis 10-11).

Como beneficio destaca la aproximación en cuanto a contacto con familiares (f= 13) (véase gráfico 5). También parece ayudar a los trámites administrativos (f=9). A continuación, sobresalen las finalidades lúdicas (f=6) y de búsqueda de empleo (f= 4) y, finalmente, la ayuda a la familia (f=1).

GRÁFICO 5. *Facilidades que promueven las TIC*



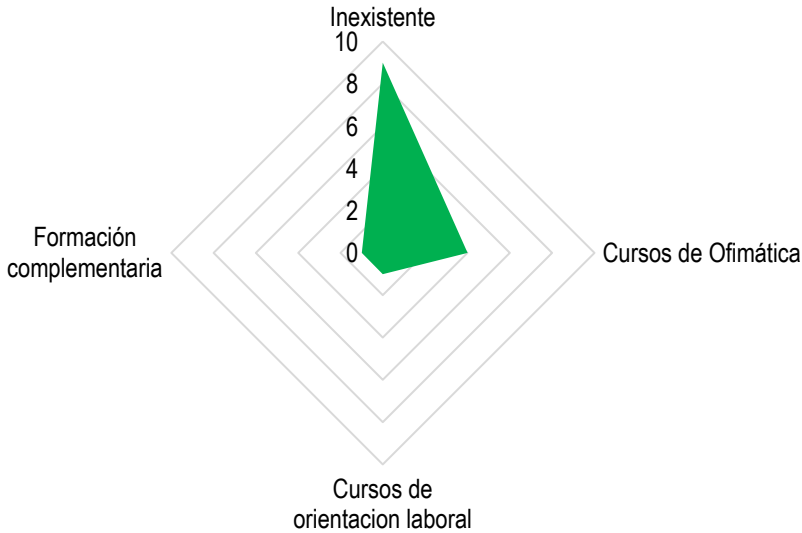
Para facilitar la comprensión se presenta alguna sección de las entrevistas realizadas:

> Yo creo que un beneficio muy importante que presentan las TIC es que puedes contactar y estar cerca de tus familiares y amigos y así no te sientes sola. Además, que yo no tengo a mi familia en esta ciudad (Entrevista 2, mujer, 53 años, líneas de análisis 15-18).

4.3 FORMACIÓN TIC RECIBIDA

De este estudio se desprende, en relación a la formación en TIC de las personas perceptoras de rentas mínimas que la mayoría carece de ella (f= 9) (véase gráfico 6). Varias personas sí tiene cursos de ofimática (f=4) y, por último, como caso excepcional una persona posee formación complementaria a sus estudios mediante las TIC. Asimismo, otra persona posee cursos de orientación laboral.

GRÁFICO 6. *Formación TIC recibida*



Tal y como indican las siguientes personas que participaron en este estudio:

> Yo sí he recibido formación. Concretamente un curso de ofimática. Lo he realizado en Cruz Roja. Me acuerdo que en el curso aprendimos a hacer un curriculum y mandarlo por Internet mediante el ordenador. Aprendí mucho pero ahora no tengo ordenador. Me encantaría hacer más cursos y así poder hacer yo las cosas solo. (Entrevista 7, hombre, 33 años, líneas de análisis 33-36).

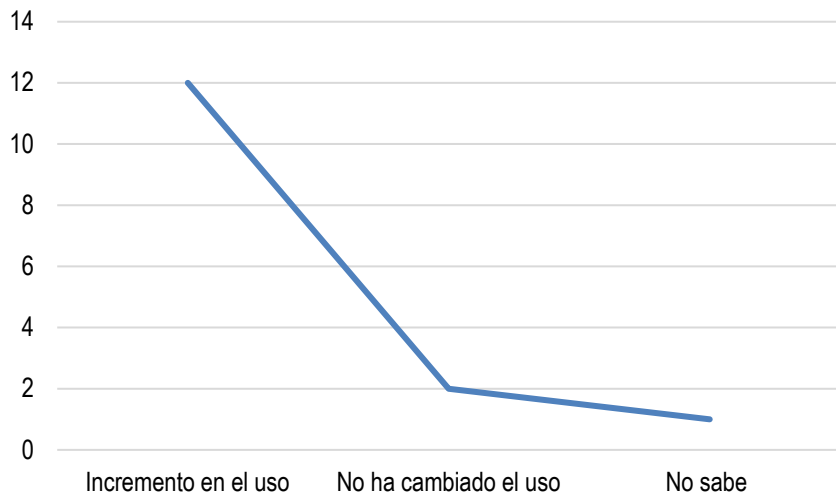
> La verdad es que nunca he recibido formación sobre TIC. Nunca se me ha dado la oportunidad, pero la verdad es que me encantaría porque veo que cada día son más necesarias y voy a tener que aprender si no me quiero quedar atrás. (Entrevista 3, hombre, 45 años, líneas de análisis 29-32).

4.4 CAMBIOS DE USO DE LAS TIC PROVOCADOS POR LA COVID-19

Con respecto a los cambios de uso de las TIC que han provocado la COVID-19, cabe destacar que 12 personas usuarias reconocen que ha incrementado el uso de las TIC tras la situación sociosanitaria derivada de la pandemia del COVID-19. Solamente 2 personas afirman no haber

cambiado el uso y una persona desconoce la situación (véase gráfico 7).

GRÁFICO 7. *Cambios producidos por la COVID-19*



A continuación, se presenta un extracto ilustrativo:

> Lo que han hecho, con la excusa de la pandemia, fue dejar de atender presencialmente en todos los lugares. Ahora todas las personas tenemos que conocer y saber utilizar internet y el teléfono móvil y yo no tengo ni idea. (Entrevista 8, mujer, 42 años, líneas de análisis 28-33).

5. DISCUSIÓN

En este estudio, partiendo de los objetivos propuesto se ha analizado la información obtenida a través de las 15 entrevistas realizadas a personas usuarias de Servicios Sociales, cuyos resultados se discuten a continuación.

De esta investigación se extrae que las personas perceptoras de rentas mínimas utilizan principalmente el Smartphone. Tal y como indican Cuesta Cambra et al. (2020) el Smartphone se ha convertido en un objeto indispensable e imprescindible para la vida diaria. Entre sus posibilidades destaca su capacidad para conectarse a Internet de forma fácil y económica, su capacidad de hacer fotos y vídeos, acceder a numerosas

plataformas y aplicaciones, buscar y compartir información, etc. Las personas entrevistadas también sostienen que utilizan el ordenador y en una ocasión la tableta. Estos dispositivos son utilizados por las personas perceptoras de rentas mínimas para uso comunicativo y laboral. El uso comunicativo de los dispositivos es fundamental para que las personas entrevistadas se relacionen con sus amigos, familia, etc. En este sentido tal y como indica Urbina (2014) el Smartphone es una herramienta que facilita la socialización y la comunicación. Con todo, haciendo referencia a la temporalización, las personas perceptoras de rentas mínimas realizan un uso escaso de las TIC.

Asimismo, en este estudio se han analizado los obstáculos y facilidades que aportan las TIC a las personas perceptoras de rentas mínimas. En este sentido se descubrió que la principal limitación hace referencia a la inaccesibilidad de las TIC. En muchas ocasiones es debido a dificultades económicas al no poder disponer de dichos dispositivos o bien al desconocimiento para navegar por Internet etc. También señalan los/as usuarios y usuarias la problemática denominada brecha digital. Haciendo referencia a este término y siguiendo a Silveira (2011) la brecha digital se refiere al fenómeno de las barreras socioeconómicas y las desigualdades en cuanto al acceso a las tecnologías de la información por parte de grandes grupos poblacionales. Por su parte Van Dijk (2013) lo define como el acceso diferenciado a la información y a las tecnologías digitales por parte de individuos o naciones y se da por diferentes factores: nivel económico y educativo, empleo, edad, sexo y raza. En este sentido no todas las personas perceptoras de rentas mínimas están alfabetizadas digitalmente. Siguiendo a Caravaca (2014) una persona analfabeta digital es aquella que tiene dificultades para aprender y usar los nuevos medios digitales o que no tienen competencia digital, que tal y como indica Cañón et al. (2016) es la capacidad para usar las TIC eficazmente en todos los ámbitos (laboral, educativo, de ocio...). A las personas entrevistadas no les parece buena idea suplir la presencialidad con la tecnología en ciertos contextos. En otro orden de cuestiones, los y las participantes de este estudio, destacan de forma positiva, la proximidad que permiten las TIC con sus familiares. Asimismo, también reconocen que los dispositivos TIC les ayudan a realizar ciertos trámites

administrativos. De hecho, tal y como indican Hidalgo Lavié y Fernández-Lima (2018) en el ámbito social cada vez se demandan más servicios en línea. Por otro lado, reconocen que tienen cierto carácter lúdico, que les sirve para buscar empleo y también para ayudar a la familia.

En este estudio también se ha identificado el tipo de formación que han recibido las personas perceptoras de rentas mínimas. En este sentido, lamentablemente, la mayor parte de las personas entrevistadas carecían de la misma. Alguna persona había cursado alguna formación ofimática y excepcionalmente, un usuario afirma haber recibido formación complementaria acerca de las TIC y otra persona ha realizado cursos de orientación laboral. En este sentido es fundamental formar en las TIC no solo a las personas preceptoras de rentas mínimas sino también a los profesionales. Tal y como indica Pérez-Lagares et al. (2011:59):

> La utilidad de las TIC dentro del ámbito profesional del Trabajo Social es indudable. Ahora es necesario, por una parte, formar expertos del Trabajo Social capaces de utilizarlas de manera eficaz, no sólo aprovechando al máximo sus recursos, sino implementando sus capacidades.

Finalmente se ha analizado, y atendiendo a la situación de pandemia actual los cambios de uso de las TIC que han tenido lugar. Casi la totalidad de las personas entrevistadas sostienen que la pandemia mundial ha incrementado el uso de las TIC. Únicamente dos personas no han percibido ninguna diferencia y una persona desconoce totalmente la situación. La situación sanitaria ha hecho reflexionar sobre la utilidad y necesidad de las TIC y la importancia de la formación de los profesionales, tal y como indica Santás García (2014). Siguiendo a Vaquero et al. (2016:1923):

> Cada vez más profesionales y familias están empezando a buscar y encontrar con el uso positivo de la tecnología a su alcance, nuevas formas "no presenciales" y "semi-presenciales" de ofrecer y proveerse de soporte social y parental que no excluyen las anteriores, sino que las complementan"

6. CONCLUSIONES

Como conclusión final y atendiendo a los resultados destacados de este estudio, cabe decir que las TIC forman parte del día a día de la ciudadanía. En este sentido las TIC se han democratizado tanto que ya no acceden a ellas únicamente las élites económicas, sociales, educativas o profesionales, sino que han llegado a toda la sociedad y tienen la capacidad de movilizar y transformarla a grandes velocidades. Por ello desde el Trabajo Social se debe aprovechar esta posibilidad y mejorar su capacidad y calidad de respuesta. Con todo, existe una brecha digital, no todas las personas disponen de las mismas posibilidades para utilizar las TIC. Concretamente en este estudio se ha analizado la relación de las personas perceptoras de rentas mínimas y las TIC, especialmente en época de pandemia mundial. A pesar de utilizar recursos TIC como el Smartphone con un uso principalmente comunicativo y laboral, la temporalización de uso es escasa. Las TIC presentan obstáculos y posibilidades según las personas receptoras de rentas mínimas. Destaca como controversia la inaccesibilidad (muy ligada a la brecha digital y a la falta de formación). En lado contrario resalta positivamente la posibilidad que ofrece de relacionarse con familiares o realizar trámites administrativos. La mayoría de las personas entrevistadas carece de formación acerca de las TIC, lo que refleja la necesidad de promover cursos y seminarios en la sociedad actual sobre un aspecto tan necesario como son el uso y manejo de las TIC. Atendiendo a los cambios que la COVID-19 ha ocasionado con respecto al uso de las TIC cabe decir que las personas entrevistadas sostienen que han percibido un aumento del uso de las TIC desde el comienzo de la situación sanitaria de pandemia mundial. Por todo ello, se evidencia la necesidad de la transformación social en contextos de actuación, y más específicamente sobre la importancia de la formación en competencias digitales.

De esta manera, hemos podido comprobar las dificultades de acceso a ciertos servicios "públicos" por parte de alguna parte de la población objeto de estudio.

En cuanto a las implicaciones, nos gustaría destacar las políticas. La accesibilidad a las instituciones por parte de cualquier ciudadano debe

primarse en cualquier estado democrático. En el momento que existe parte de la población que no puede acceder a servicios básicos como pueden ser los servicios sociales (podríamos poner de ejemplo la sanidad, servicios de empleo público u otros), transmitimos el mensaje a la población de que existen categorías de personas, unas con más derechos (efectivos) que otras.

Pese a que los datos no son extrapolables y es necesario realizar un acercamiento a la realidad social más incisivo, consideramos que la digitalización de los servicios no debe olvidarse de toda esa población que no vive conectada o que no tiene la capacidad o los medios materiales para gestionarse en la red. Por ese motivo, la coexistencia de ambas vías (la personal y la digital) debe ser un objetivo a perseguir, cuando menos por la administración pública.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de esta investigación no se ha contado con apoyos financieros. Con todo, cabe agradecer su colaboración a las personas perceptoras de rentas mínimas por participar en este estudio.

8. REFERENCIAS

Cañón Rodríguez, R., Grande de Prado, M. y Cantón Mayo, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas, 28,* 115-132. http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.009

Caravaca, C. (2016). Los nuevos ámbitos de intervención desde el ejercicio libre en trabajo social. *La Razón Histórica, 33*, 181-202. https://bit.ly/2WGxJ78

Chamarro, A. (2020). Impacto psicosocial del COVID-19: algunas evidencias, muchas dudas por resolver. *Aloma, 38*(1), 9-12. https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/psychosocial-impact-of-covid-19-some-evidence-many-doubts-to-be-c

Cuesta Cambra, U., Cuesta Díaz, V., Martínez Martínez, L. y Niño González, J. I. (2020). Smartphone: en comunicación, algo más que una adicción. *Revista Latina de Comunicación Social, 75,* 367-381. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1431RE

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones, 5*(1), 325 - 347 http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149

Hidalgo Lavié, A. y Fernández Lima, A. I. (2018). New social intervention technologies as a challenge in social work: IFSW europe perspective. *European Journal of Social Work, 21*(6), 824-835 https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1423553

Huenchuan, S. (2020). *El derecho a la vida y la salud de las personas mayores el marco de la pandemia por COVID-19.* Comisión Económica para la América Latina y el Caribe.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. *Boletín Oficial del Estado, 294*, de 6 de diciembre de 2018, 119788- 119857. https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3

Martínez-Virto, L. (2019). Nueva pobreza, precariedad y rentas mínimas: respuestas para incentivar el empleo en el actual contexto socio laboral. *Cuaderno de relaciones Laborales, 37*(1), 155-175. https://doi.org/10.5209/CRLA.63824

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2019). *Informe Anual de Rentas Mínimas de Inserción. El Sistema Público de Servicios Sociales.* Secretaría de Estado de Derechos Sociales.

Peña-Estrada, C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y. y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9*(2), 204-211. https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165

Pérez, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, 1-21.

Pérez-Lagares, M., Sarasola-Sánchez, J. L. y Balboa-Carmona, M. (2012). Trabajo social y nuevas tecnologías. *Portularia, XII,* 57-60. https://doi.org/10.5218/prts.2012.0006

Pescador, B. (2014). ¿Hacia una sociedad del conocimiento? *Revista Med, 22*(2), 6-7. http://dx.doi.org/10.18359/rmed.1194

Pinos-Coronel, P., García-Herrera, D.G, Erazo-Álvarez, J.C. y Narváez-Zurita, CI. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 5*(1), 121-142. http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772

Real Academia Española (2021). Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/aplicaci%C3%B3n

Riva, G. y Wiederhold, B. K. (2020). How Cyberpsychology and Virtual Reality Can Help Us to Overcome the Psychological Burden of Coronavirus. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23*(5), 277-279 http://doi.org/10.1089/cyber.2020.29183.gri

Rodríguez, E., Veiga, E. y González, M. (2015). O Proxecto Avalar e o Libro Dixital en Galicia (Edixgal). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 13,* 1-5. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.592

Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9*(2), 24-31. https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138

Santás García, J. I. (2014). Una experiencia. Uso de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para la intervención social en servicios sociales. *Servicios Sociales y Política Social, 104,* 23-30. https://www.serviciossocialesypoliticasocial.com/una-experiencia-uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic-para-la-intervencion-social-en-servicios-sociales

Silveira, S. (2011). Para Além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. En M. H. Bonilla y N. Pretto. (Org.). *Inclusão Digital: Polêmica Contemporânea*. EDUFBA.

Urbina, K. (2014). *Impacto del phubbing en las relaciones.* Tuxpan.

Valmorisco Pizarro, S. y Cuevas Lanchares, J. (2020). El trabajo como bien social, trabajo garantizado y renta básica universal. *Trabajo, 38*(1), 70-78. http://dx.doi.org/10.33776/trabajo.v38i1.4821

Van Dijk, J. (2013). A Theory of the digital divide. En M. Ragnedda y G. Muschert. *The Digital Divide. The internet and social inequality in international perspective.* Routledge.

Vaquero, E., Ius, M., Milani, P. y Balsells, M. À (2016). Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar. Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (pp.1920-1928)*. Octaedro. http://hdl.handle.net/10459.1/59185.

Zhao, H. (2016) Medición del desarrollo de las TIC: Nuevas tendencias, nuevos desafíos. *International Telecommunication Unión. Ed. Especial 1,* 1-25. https://www.itu.int/en/itunews/Documents/2016_ITUNews01-es.pdf

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y DISCAPACIDAD AUDITIVA: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN CREATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

EDUARDO ESTEBAN PÉREZ LEÓN
Universidad Simón Bolívar

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo, en estas épocas se enfrenta a cambios y transformaciones significativas; tal como en la actualidad se ha observado la transición de una educación presencial (formal) a una educación virtual, donde el principal detonante ha sido la pandemia del COVID – 19 (*SARS-CoV-2)*; bajo los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), acompañado con el eslogan y hashtag #quedateencasa; situación que las instituciones educativas han tenido que analizar y enfrentar para buscar dar continuidad a los procesos académicos y administrativos del proceso de enseñanza y aprendizaje; de allí, surge una gran interrogante ¿Cómo implementar la pedagogía intercultural para contribuir al mejoramiento de la discapacidad auditiva mediante un modelo de educación creativa que logre superar los obstáculos de la pandemia?

Pregunta que se argumenta en lo que plantea la Organización Mundial de la Salud OMS (2020), donde se calcula que 446 millones de personas, es decir más de 5% de la población mundial tienen una pérdida auditiva incapacitante. De ese total, 500.000 son colombianos, es decir, el uno por ciento de su población, que se estima en 48’000.000. Además, se calcula que una de cada diez personas perderá, al 2050, la audición. La pérdida auditiva discapacitante se refiere a mayor a 40 decibeles en el oído sano en adultos y de 30 decibeles en el caso de los niños (s/p). Situación que no es nada fácil enfrentar desde el ámbito educativo

con soluciones acertadas en función al mejoramiento de la discapacidad auditiva.

Aspectos, que son fundamentados en experiencias y estudios investigativos en contextos similares a las características socio-educativas, culturales y políticas públicas, entre otras; que se presentan en Colombia. Por lo tanto, se muestra el trabajo de Juárez Núñez et al. (2010): De la educación especial a la educación inclusiva, en la Secretaría de Educación Básica, en México. Elementos que confluyen en plantear alternativas pedagógicas para incluir a los estudiantes con características especiales a las actividades diarias de clase. A ello se une la experiencia investigativa de Martínez Pérez (2016), Bilingüismo Intercultural: Significado De La Vivencia Educativa Del Discente Sordo en la Universidad de Carabobo, en Venezuela, quien en sus argumentos epistemológicos y gnoseológicos refleja lo concerniente a las formas y maneras de enseñar a los discentes sordos.

Así mismo, vale señalar que se muestra el trabajo de García Enríquez (2014), Análisis E Implementación De Un Juego Pedagógico Para Niños Y Niñas De Uno A Cuatro Años Con Discapacidad Auditiva, en la Universidad de Guayaquil, en Ecuador. La investigación deja evidenciar cómo el juego pedagógico estimula la dificultad auditiva lo cual contribuye al mejoramiento académico de los estudiantes. Se une a dicho trabajo la experiencia investigativa de Garzón Ojeda (2015), Estrategia Didáctica Para La Inclusión De Un Estudiante Con Discapacidad Auditiva Neurosensorial (Hipoacusia) Al Proceso De Aprendizaje De Vocabulario En Lengua Inglesa, en la Universidad Libre, en Bogotá; estrategia que converge en la enseñanza del idioma inglés a estudiantes con discapacidad auditiva, lo cual condujo al enriquecimiento intelectual de los participantes y la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en función al idioma extranjero. Investigaciones que apuntan al mejoramiento de la discapacidad auditiva tal como lo señalan Sánchez et al. (2019):

> La principal dificultad que enfrentan las personas con discapacidad auditiva es el hecho de lograr comunicarse en su contexto, algo que traerá consecuencias en el desarrollo cognoscitivo, emocional y social. Dicho en otras palabras, la interacción y percepción de los estímulos que les

> rodean es muy diferente al resto, lo que ejerce gran influencia en su forma de participar en cualquier proceso de formación debido a las consecuencias en el cómo pensar y resolver problemas. (p. 223).

Afirmación, que indica los causales y las consecuencias que trae consigo la discapacidad auditiva en las personas con estas características, lo que conlleva a replantear el proceso de enseñanza y a su vez a reinventar y repensar las acciones pedagógicas en función de un modelo de educación creativa que logre superar los obstáculos de la pandemia. Teniendo en consideración la rigurosidad metodológica desarrollada para alcanzar la propuesta teórica – práctica que se presenta; puesto que, la propuesta se convierte en las estrategias, recursos, técnicas para poder llevar el conocimiento de forma efectiva, tal como se muestra en el subsiguiente aporte.

2. OBJETIVOS

Es oportuno señalar que la investigación se enmarca en un acercamiento al fenómeno social demarcado por la pedagogía intercultural y la discapacidad auditiva a la cual no se descarta el establecimiento de los objetivos: tanto general como específico, teniendo presente como se describen a continuación:

2.1 Objetivo general

Promover la implementación de la pedagogía intercultural para contribuir al mejoramiento de la discapacidad auditiva mediante un modelo de educación creativa que logre superar los obstáculos de la pandemia en el Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta en Colombia.

2.2. OBJETIVOS específicos

- Develar las estrategias pedagógicas que emplean los docentes para la enseñanza de los niños y jóvenes que presentan discapacidad auditiva en el Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta en Colombia.
- Analizar el impacto de las estrategias pedagógicas, causas y consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los

estudiantes que presentan discapacidad auditiva en tiempos de pandemia en el Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta en Colombia.
- Proponer acciones pedagógicas reflejadas en los recursos instruccionales y tecnológicos para contribuir al mejoramiento de la discapacidad auditiva en el Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta en Colombia.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada se enmarca en los métodos mixtos que se basan en el empleo simultaneo de métodos cualitativos y cuantitativos (Bryman, 2006), en el caso de la presente investigación se realizó un análisis bibliométrico basado en dos tipos de búsqueda una referida a la pedagogía intercultural y discapacidad auditiva en la base de SCOPUS; posterior a ello se realizaron los mapas bibliométricos mediante la ayuda del software VOSviewer, lo cual permitió un acercamiento teórico para la construcción del estado del arte; en tal sentido, desde la interpretación de los mismos se dejó ver cual o cuales son los autores más citados y adicional a ello se dejó evidenciar una cuantificación de aproximadamente ochenta y cuatro artículos considerados desde el año 2008 hasta la actualidad; los cuales han dejado aportes significativos para que se realice la interpretación hermenéutica (enfoque cualitativo dominante). Así mismo, es importante señalar que los países con mayor producción investigativa sobre el tema que se viene planteando es España y el artículo más reciente del 2021 es de Venezuela. Vale mencionar que Colombia se encuentra en un segundo lugar a nivel de producción de investigaciones relacionadas con el tema según la data analizada en SCOPUS.

Es importante señalar que se logró realizar una interpretación, la cual confluye en una contrastación teórica basada en el círculo hermenéutico que responde en tres aspectos fundamentales a saber: comprensión, interpretación y aplicación; lo cual se extrapolo a la codificación selectiva que se realizó mediante la creación de las unidades hermenéuticas de los artículos más citados que en este caso se tomaron con mínimo dos

citaciones en los últimos años; logrando obtener del filtro once artículos referidos a la pedagogía intercultural y quince artículos referidos a la discapacidad auditiva; posteriormente se creó la unidad hermenéutica en el software ATLAS.ti versión 8.0 y se generaron las redes semánticas basadas en las categorías centrales; lo cual permitió establecer las bases de la propuesta que se viene manejando.

La información obtenida dejo consigo un cumulo de elementos de gran importancia; puesto que, las redes semánticas permiten establecer las bases de la propuesta, lo cual se encuentra en función de lo encontrado en los documentos y en lo que manejan los docentes con relación al modo de enseñanza que se debe emplear, lo cual trajo consigo resultados significativos que sirven de ayuda a los docentes, padres, representantes y acudientes.

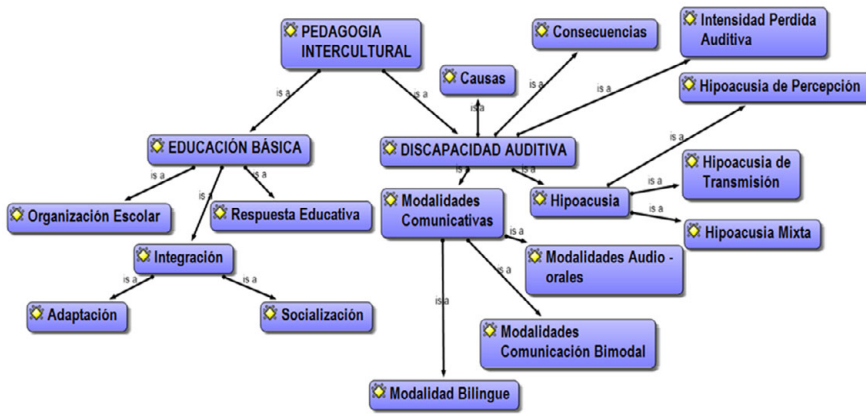
4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos se logró evidenciar que a pesar de ser un tema de gran interés para la sociedad en general, la producción científica no es muy alta; pues en los últimos once años el repunte de investigaciones en esta área no es muy elevada; razón que fundamenta y justifica la realización de la investigación, teniendo en cuenta que eso se desprende desde una percepción métrica teórica analizada en la data de SCOPUS. Vale señalar que la ruta investigativa se complementó con aportes encontrados en informes de organizaciones no gubernamentales como por ejemplo, FUNDAREDES.

Por otra parte, es significativo mencionar que el Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta del departamento de Norte de Santander – Colombia, tiene un total de dos mil cien (2100) estudiantes y trescientos (300) están diagnosticados con condición de discapacidad entre las que se puede mencionar discapacidad auditiva, visual, intelectual, autismo, parálisis cerebral, síndrome de Down, convulsivos, físicos, sistémicos y psicosocial. Específicamente en el caso de la discapacidad auditiva se tiene aproximadamente sesenta (60) estudiantes (Proyecto Educativo Institucional, 2021). Realidad que se logró contrastar con los fundamentos teóricos y la información suministrada por los

informantes claves, tal es el caso que se realizó entrevistas en profundidad a los docentes y a expertos sobre el tema para llegar a generar un acercamiento con el fenómeno en estudio; en tal sentido, al crear las nuevas unidades hermenéuticas que son base de análisis de la información del software ATLAS.ti, se logró develar que las redes semánticas confluyen en los resultados de la siguiente figura:

FIGURA 1. *Red Semántica de las categorías Pedagogía intercultural y Discapacidad Auditiva*



Fuente: Entrevistas en profundidad a docentes y expertos

Se logra observar en la red semántica que la pedagogía intercultural se encuentra vinculada con los diversos elementos de la educación básica donde se involucran la organización escolar, la respuesta educativa, la adaptación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende todo se relaciona con la discapacidad auditiva que se vierte en la hipoacusia, la cual se enfoca en la transmisión, la percepción reflejada en las modalidades comunicativas; lo cual indica que el problema más fuerte se refleja en la comunicación y adicional a ello la forma de contribuir a mejorar la discapacidad auditiva. De hecho, Cevallos Sánchez et al. (2017) señalan:

> Las personas con discapacidad tienen derechos especiales que se encuentran plasmados en la Constitución de la República, así como también en los instrumentos internacionales que no solo están asociados a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino también al

> Protocolo de la Convención de los derechos de las personas que tienen alguna discapacidad, además de la Convención Interamericana para la eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad. (p. 621).

Afirmación, que ratifica parte de las bases teóricas de la presente investigación, que se centran en la información analizada en los elementos documentales y en la información suministrada por los informantes claves; los cuales indican que el docente no está preparado para enseñar estudiantes que presentan este tipo de características, pues la formación académica en todo momento se ha dado para que se trabaje en condiciones y características comunes. Por lo tanto, al encontrarse con estudiantes que presentan este tipo de característica las acciones pedagógicas se hacen más difíciles de aplicar, lo cual conlleva a que se busquen alternativas de enseñanza enfocadas en las exigencias y tendencias que poseen los informantes claves, eso permite tener muy claro que el tema que se viene tratando se revierte de gran importancia para lograr concretar acciones propositivas que se vean reflejadas en la propuesta del presente aporte teórico.

Ahora bien, con estos elementos surgidos de la teoría existente y de la información recolectada se logran constituir los caminos para una educación creativa, donde el estudiante que presenta cierta discapacidad auditiva logre alcanzar los conocimientos, habilidades y destrezas para desenvolverse en su entorno, lo cual indica que el docente debe reinventarse y realizar un proceso de deconstrucción de lo existente para generar nuevas maneras de enseñar considerando lo que es la parte creativa, proactiva y, por ende, activa que haga del proceso de enseñanza y aprendizaje un momento para que los estudiantes cada día logren aprender más.

5. DISCUSIÓN

El aporte teórico refleja lo concerniente a los epistémico enmarcado en tres grandes categorías a saber: la pedagogía intercultural, la discapacidad auditiva y la educación creativa; a ello se suma lo relacionado a los fundamentos gnoseológicos que se vierten en los modelos de enseñanza como lo es el modelo de aprendizaje por descubrimiento, el modelo de

aprendizaje constructivista, el modelo de aprendizaje significativo, los modelos de enseñanza holística basados en la teoría de la complejidad y de las inteligencias múltiples; lo cual permite develar todo lo que deben conocer, manejar y poseer los docentes para enfrentarse a situaciones de aprendizajes de alto valor para los niños y jóvenes que presentan características de discapacidad auditiva.

Al referirse a la pedagogía intercultural es preciso tener en cuenta que es un modo de inclusión de los niños y jóvenes a los modelos educativos actuales; de hecho, Nikolaou, y Kanavouras (2006), plantean que: "la educación intercultural, que han sido formulados por Helmut Essinger y que concentran el conocimiento acumulado hasta hoy y las conclusiones del diálogo científico en relación con la cuestión de la gestión de la multiculturalidad dentro del ambiente escolar". (p. 78). Aspectos, que dejan visualizar quizá los peldaños a escalar para la enseñanza de niños que poseen características diferenciadoras como, por ejemplo, el caso que se viene mostrando de discapacidad auditiva.

Ahora bien, en cuanto a la discapacidad auditiva se concibe según la OMS (2018) en que existe: "pérdida de audición cuando la persona no es capaz de oír tan bien como alguien convencional, cuyo sentido del oído es normal, es decir, que su umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB". En este sentido, las personas que presentan dichas características requieren de atención especial, el cual debe apuntar a un modelo de enseñanza que no dista de los modelos normales y se logre constituir así un modo de enseñanza basada en la realidad que se encuentran los docentes en las aulas de clase.

Las categorías antes descritas pedagogía intercultural y discapacidad auditiva se convierten en elementos teóricos que emergen de la información que se emana de los documentos y la información encontrada a ello se une la educación creativa que se refleja en Valero Matas (2019), quien señala: "Una persona creativa tiene confianza en sí misma, una buena intuición, gran imaginación e ilusión y, sobre todo, curiosidad por descubrir cosas nuevas. El reto está en hacer que todas esas capacidades se desarrollen por los niños en la escuela a través de proyectos o sistemas innovadores" (p.153). Por supuesto a eso apuesta la intencionalidad de la presente investigación, la cual busca que los niños y

jóvenes con discapacidad auditiva mediante actividades creativas se logre el mejoramiento del rendimiento académico.

Conjuntamente, es significativo señalar que a los elementos epistemológicos se unen los aspectos gnoseológicos que se enmarcan en los modelos de enseñanza que se utilizan en la institución objeto de estudio, es oportuno señalar que se evidenció el paso de la educación presencial a la educación virtual, lo cual condujo a la utilización de los recursos tecnológicos para que se conviertan en aliados de los maestros y estos puedan guiar a sus estudiantes de una manera efectiva; vale recordar que las plataformas tecnológicas brindan una educación constante y recurrente para que puedan estar a la orden del día cuando los estudiantes requieran repasar, reforzar o estudiar con la intención de que el aprendizaje sea efectivo.

Es así, que vale referirse al modelo de aprendizaje por descubrimiento (Jerome Bruner), el cual es un modelo de enseñanza que despierta la curiosidad de los estudiantes, donde ellos van construyendo sus conocimientos de acuerdo a sus intereses; por lo tanto, es inminente la afirmación de Arias Gallegos et al. (2014), quienes aseguran que "la teoría del aprendizaje por descubrimiento tiene sus raíces en la filosofía socrática. Para Sócrates las personas ya vienen con todos los conocimientos al momento de nacer, pues para Sócrates aprender era solo recordar" (p.496). Enunciado que fortalece la consolidación del conocimiento mediante los intereses de cada estudiante, los cuales a medida que avanza en edad van sintiendo curiosidad por lograr otros conocimientos.

Esos conocimientos se refuerzan cuando se enseña bajo el modelo del aprendizaje constructivista (Piaget – Vygotsky), del cual Ortiz Granja (2015) afirma: "El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad" (p.96). Partiendo de dicha concepción se logra evidenciar que los estudiantes alcanzan el aprendizaje por el constructivismo con los conocimientos y experiencias previas de otros temas que se van ajustando a lo que se debe aprender.

Se une a ese modelo el aprendizaje significativo (Ausubel), el cual se encamina a la búsqueda de conocimientos enfocados en los intereses personales de cada estudiante; razón que converge en lo planteado por Ausubel (2002), citado en Carranza Alcántar et al. (2018) que al parafrasearlo señalan:

> El aprendizaje significativo refiere la idea de la integración de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva de quien aprende supone ciertas condiciones, a saber, la presencia de ideas previas para relacionar el conocimiento previo con el nuevo y, sobre todo, que sean tomadas en cuenta por el profesor-mediador; la significación potencial del material, es decir, un material estructurado lógicamente y una actitud activa, tanto del estudiante para aprender como del mediador para propiciar la construcción de los conocimientos. Por lo tanto, se puede expresar que resulta imprescindible pensar las cosas para conocerlas, ya que su representación implica nuevas conexiones entre ellas y el hombre, las cuales hacen sentir su presencia en la medida en que se establecen otras relaciones, más allá de la realidad inmediata. (p. 74-75).

Efectivamente, el aprendizaje significativo es un modo de enseñanza que revierte gran importancia para la formación de los estudiantes que presentan discapacidad auditiva; a ello se une los modelos de aprendizaje holístico que convergen en el empleo de las estrategias pedagógicas y los recursos tecnológicos para poder llevar el conocimiento de una forma efectiva, adicional a esos elementos se deben tener en cuenta la teoría de la complejidad (Edgar Morín) y la teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner). Al juntarse las bases gnoseológicas se logra evidenciar que los docentes hacen el esfuerzo por lograr llevar los aprendizajes, conocimientos, habilidades y destrezas de una manera efectiva; por esta razón, estos elementos confluyen en la estructuración de la propuesta que se plantea en el siguiente abordaje.

Las bases epistemológicas y los fundamentos gnoseológicos se convierten en las bases de la propuesta que surge como una forma de alcanzar a construir un modelo de educación creativa que surge como un reto para que los docentes en estos tiempos de pandemia puedan enfrentarse a un modo de enseñanza creativa partiendo de acciones pedagógicas presenciales apoyadas en los recursos tecnológicos que son herramientas que confluyen en alternativas de formación para poder contrarrestar

la discapacidad auditiva; surgiendo de esa manera algunas acciones propositivas enfocadas en dos modos de enseñanza las acciones presenciales y en modelos donde se implementan las acciones virtuales enfocadas en las herramientas tecnológicas. Teniendo presente que esa clasificación se realiza por la transición que se vive de lo presencial a lo virtual, donde el sistema educativo ha tenido que buscar alternativas para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como se aprecia en la siguiente descripción:

5.1 Modos de enseñanza presencial

En la enseñanza de corte presencial se manejan acciones enfocadas en actividades pedagógicas que conllevan a que los niños, estudiantes con discapacidad auditiva puedan adquirir conocimientos, habilidades y destrezas que les permita una mejor comunicación entre sus semejantes y por consiguiente que coadyuve en el mejoramiento del rendimiento académico; dentro de las acciones a seguir en la propuesta se platean las siguientes:

5.1.1 Nuestra mascota con audífonos

Es una estrategia donde se les enseña a los niños como se deben colocar las pilas a los audífonos y cómo debe ser el mantenimiento de los mismos; al igual que el cuidado que deben tener los niños en el uso y manejo de los audífonos, En primer lugar, se práctica con su mascota, se hacen secciones fotográficas y se analizan los diferentes detalles; adicional a ello, se insiste en el cómo se deben usar los audífonos. Por lo tanto, es una de las maneras que posee el maestro para llegar con los conocimientos y enseñar el cómo debe ser el trato de los audífonos, por ser un equipo de prioridad en los niños con discapacidad auditiva.

5.1.2 Narración de cuentos

Es quizá una de las estrategias más usadas por los docentes que tienen bajo su responsabilidad niños con discapacidad auditiva; pues el maestro hace las lecturas a los padres, representantes o acudientes y a medida que se realiza la lectura se va explicando cada una de las escenas, lo cual conlleva a que los estudiantes alcancen conocimientos desde lo que

representa el cuento para su vida cotidiana, eso permite establecer un acercamiento entre lo que dice el cuento y su relación con la sociedad en general.

5.1.3 Construcción de historias con imágenes

Es un recurso instruccional que se emplea para que los estudiantes mediante figuras que se le suministran vayan creando sus cuentos, esta técnica se acompaña de lo que se conoce como rompecabezas que después de construidas las escenas se hace una descripción de las misma y es así que se construyen las historias desde la intuición de los estudiantes, en ocasiones se emplea el recursos tecnológico para que los estudiantes se graben en el momento que estén explicando cada una de las escenas que construyen con las imágenes y luego se va construyendo la historia.

5.1.4 Maqueta del sistema auditivo

Es indispensable la construcción de la maqueta del sistema auditivo, lo cual se debe hacer en grupo y con la intervención de los padres, representantes y acudientes para que tanto los estudiantes, como los padres, representantes y acudientes puedan aprenderse las partes del sistema auditivo. Adicional a ello, se esencial que se logre identificar las partes y donde se presentan las debilidades; es necesaria la presencia de un médico especialista en la parte auditiva, lo cual permite que tanto de parte de los maestros, padres, representantes y estudiantes tengan consciencia de lo que es el sistema auditivo. Es oportuno señalar que la construcción de la maqueta del sistema educativo se convierte en una actividad donde se observa el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes.

5.1.5 Construcción del termómetro para controlar volumen

El termómetro se construye con la finalidad de enseñar a los niños y/o estudiantes que poseen discapacidad auditiva, adicional se convierte en un trabajo en equipo donde se pueden considerar las ideas de todos los involucrados en el proceso como docentes, padres, representantes y acudientes; es importante valerse de videos que se encuentran online.

Es importante señalar, que con el termómetro se hace una analogía del cómo controlar el volumen en determinados lugares lo cual permite enseñar la fidelidad de los sonidos y por supuesto lo relacionado con la intencionalidad del mismo. Mencionado termómetro se realiza con doble intencionalidad como la ya descrita y la segunda enfocada en lo que requiere el participante para de esa manera ajustar a los posibles diagnósticos encontrados en el escenario objeto de estudio.

5.2 Herramientas tecnológicas

En relación a las herramientas tecnológicas que se sugiere emplear existe una gran gama; sin embargo, en esta ocasión se plantean algunas y no se descarta que los docentes puedan incluir otras, la idea es motivar, estimular y fortalecer el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a conocimientos que se puedan llevar mediante las siguientes herramientas tecnológicas:

5.2.1 Pedius

Es una aplicación con sistema operativo Android que se logra conseguir en Play Store, es ideal para los estudiantes que poseen baja captación auditiva; es decir, estudiantes que manifiestan sordera, esta aplicación es recomendable para que los estudiantes puedan mantenerse comunicando mediante llamadas a dispositivos móviles y teléfonos fijos, eso facilita una comunicación constante con sus familiares, amigos y docentes. Es una de las aplicaciones más utilizadas en la sociedad.

5.2.2 Rogervoice

Es una aplicación creada bajo ambiente Android y se consigue mediante Play Store, la cual se emplea para subtitular llamadas telefónicas y es especial para ser empleada por personas en condición de discapacidad auditiva, de manera que la comunicación sea efectiva; adicional a ello se tiene dentro de sus funciones que se puede escribir en la pantalla y las palabras se reproducen en voz o viceversa, desde la voz se van generando mensajes escritos, eso conlleva a los niños y jóvenes con discapacidad auditiva a que puedan tener una comunicación efectiva.

5.2.3 TapTapSee

Es una aplicación construida en ambiente Android, especial para personas con poca visión, sin embargo, es empleada por personas con discapacidad auditiva, porque las imágenes que se pueden captar permiten que las personas que tienen mencionada discapacidad, a través de la visión puedan estimular el oído y eso permite que la comunicación sea efectiva, es por ello que el maestro debe reforzar todos los procedimientos necesarios para garantizar que los niños y jóvenes con discapacidad auditiva se puedan comunicar de forma efectiva.

5.2.4 Visualfy

Es una aplicación tecnológica que permite captar sonidos y convertirlos en imágenes y eso conlleva a que se establezca una red de micrófonos conectados que las personas sordas pueden colocar en los enchufes de su casa. Esos micrófonos escuchan los sonidos comunes del hogar, y los traducen en señales visuales para que los habitantes puedan interpretarlas fácilmente. De hecho, es una de aplicaciones de mayor uso en la actualidad; puesto que su funcionabilidad es muy buena para poder guiar a los estudiantes y personas en general que poseen problemas con la parte auditiva.

5.2.5 Audio en mensaje

Aplicaciones como WhatsApp permiten lo que es el uso de notas de voz y sin duda alguna en la actualidad se emplea como aulas de clase, debido a que se usan en seminarios, clases magistrales entre otros, lo cual conlleva a que la comunicación de los docentes sea efectiva y se logren aprendizajes significativos. Sobre el particular, es importante orientar a los estudiantes, padres, representantes para que puedan lograr la obtención de conocimientos en función a los temas que se estén tratando, lo cual indica que es una buena estrategia de enseñanza. Así mismo, se debe tener muy en cuenta que los mensajes de audio deben tener cierta fluidez y adicional a ello volumen lo cual permite que lo que los docentes manejan en relación a contenido sea efectivo en su enseñanza.

5.2.6 Lazarillo

Es una de las aplicaciones de mayor impacto entre las personas que posee baja visión; pero que se puede utilizar para con ello lograr la estimulación del estudiante en relación a la parte auditiva, lo cual apunta a que mediante la aplicación se logre estabilidad y por supuesto eso contribuye a que los estudiantes con poca audición puedan relacionar lo que es la parte visual y la parte auditiva, generando el mejoramiento del rendimiento académico.

Analizadas las aplicaciones anteriores se logra ver el cómo el docente dispone de recursos tecnológicos que se convierten en aliados para los maestros, ya que pueden enseñar diversos temas y adicional a ello se logra que los estudiantes con discapacidad auditiva puedan mejorar su rendimiento académico, siempre y cuando se consolide un modelo de enseñanza creativa enfocada en los recursos tecnológicos.

6. CONCLUSIONES

En relación a las conclusiones alcanzadas se puede señalar que corresponden a cada uno de los objetivos específicos incluyendo también el objetivo general; tal es el caso que el objetivo número uno dice que: develar las estrategias pedagógicas que emplean los docentes para la enseñanza de los niños y jóvenes que presentan discapacidad auditiva. Es oportuno señalar que las estrategias pedagógicas son convencionales con muy poca creatividad, lo cual deja evidenciar que no hay diferencia alguna entre las estrategias empleadas para enseñar a todo el grupo de estudiantes; mientras que para los estudiantes que presentan discapacidad auditiva no se emplean estrategias ni recursos diferenciadores.

Ahora bien, con respecto al objetivo específico numero dos que dice: analizar el impacto de las estrategias pedagógicas, causas y consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que presentan discapacidad auditiva en tiempos de pandemia. Se logró evidenciar que las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes no representan novedades ni tendencias innovadoras; puesto que, los docentes manejan estrategias y recursos muy comunes, lo cual conlleva a

visualizar que no emplean nada diferente para la enseñanza de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Se une a lo anterior el objetivo número tres que dice: proponer acciones pedagógicas reflejadas en los recursos instruccionales y tecnológicos para contribuir al mejoramiento de la discapacidad auditiva. Objetivo que se logró mediante las estrategias y recursos que se proponen emplear siguiendo los posicionamientos prácticos el uno responde a la educación que se administra de forma presencial, como los recursos que se emplean mediante la educación virtual, eso indica que el docente logra adquirir técnicas, estrategias y por supuesto fundamentos que conducen a mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes con características de discapacidad auditiva, lo cual se debe tratar de una manera detallada para garantizar que los estudiantes tengan un buen desenvolvimiento y consecuentemente un rendimiento académico exitoso.

Los objetivos antes descritos contribuyen al cumplimiento del objetivo general que se refleja en promover la implementación de la pedagogía intercultural para contribuir al mejoramiento de la discapacidad auditiva mediante un modelo de educación creativa que logre superar los obstáculos de la pandemia en el Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta del departamento de Norte de Santander en Colombia. Objetivo que se logra alcanzar mediante el cumplimiento de los objetivos específicos pues se logra evidenciar que, por medio de la pedagogía intercultural, mediante técnicas creativas y recursos tecnológicos se contribuye al mejoramiento de la discapacidad auditiva en los estudiantes del Instituto Técnico Guaimaral.

7. AGRADECIMIENTOS Y/O APOYOS

Es oportuno señalar los agradecimientos al personal del Instituto Técnico Guaimaral y a los estudiantes del Instituto que presentan discapacidad auditiva; sus aportes, experiencias, anécdotas, comentarios y por supuesto el material bibliográfico facilitado, sirvió para alcanzar los objetivos previstos y de forma conjunta trajo consigo la posibilidad para que los estudiantes puedan adquirir nuevos conocimientos, habilidades

y destrezas que les permitan mejorar las condiciones frente a la discapacidad auditiva.

8. REFERENCIAS

Arias Gallegos, Walter L. y Oblitas Huerta, Adriana (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. Boletim Academia Paulista de Psicologia, 34 (87), 455-471. (ISSN: 1415-711X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.

Bryman, A. (2006) Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? Qualitative Research, v. 1, n. 6, p. 97-113, 2006.

Carranza Alcántar, María del Rocío; Caldera Montes, Juan Francisco (2018) Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 16, núm. 1, 2018 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, España Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160047005

Cevallos Sánchez, Rodríguez Camacho y Astudillo Orellana, (2017) Las personas con discapacidad auditiva: Su derecho al buen vivir en la información y comunicación. Dom. Cien. ISSN: 2477-8818 Vol. 3, núm. 2, (esp.), mayo, 2017, pp. 615-633. http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.esp.615-633

García Enríquez, (2014) Análisis E Implementación De Un Juego Pedagógico Para Niños Y Niñas De Uno A Cuatro Años Con Discapacidad Auditiva. Universidad De Guayaquil – Ecuador.

Garzón Ojeda, (2015) Estrategia Didáctica Para La Inclusión De Un Estudiante Con Discapacidad Auditiva Neurosensorial (Hipoacusia). Al Proceso De Aprendizaje De Vocabulario En Lengua Inglesa. Universidad Libre. Bogotá.

Juárez – Núñez, Comboni - Salinas y Garnique – Castro, (2010) De la educación especial a la educación inclusiva. Secretaría de Educación Básica. México.

Martínez Pérez, (2016) Bilingüismo Intercultural: Significado De La Vivencia Educativa Del Discente Sordo. Universidad de Carabobo – Venezuela.

Nikolaou, Georgios y Kanavouras, Antonios (2006). Identidad y Pedagogía Intercultural. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (1), 61-90. ISSN: 0213-8646. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411310004

Organización Mundial de la Salud. (2018). Sordera y pérdida de la audición: Nota descriptiva. Estados Unidos: OMS/Banco Mundial. Disponible en: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) en Portafolio.com (2020) 500.000 personas en Colombia con discapacidad auditiva. (Septiembre 26 De 2020 - 01:00 P. M) https://www.portafolio.co/mas-contenido/500-000-personas-en-colombia-con-discapacidad-auditiva-545068

Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19 (2), pp. 93-110.

Proyecto Educativo Institucional (2021) Instituto Técnico Guaimaral de Cúcuta. Material mimeografiado.

Sánchez, Romero, y Padrón, (2019) Inclusión de personas con discapacidades auditivas y visuales en la investigación Telos, vol. 21, núm. 1, 2019 Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Venezuela Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99357718031

Valero Matas, J. A. (2019) La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. Tecnología, Ciencia y Educación, 13, 150-171.

INNOVACIÓN Y NEOLIBERALISMO EN LA ESCUELA ACTUAL

DIEGO LUNA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Hace mucho que la escuela fue definida como un "aparato ideológico" al servicio del Estado (Althuser, (1970] 1988; Bordieu y Passeron, (1970] 1996), interesada en desactivar cualquier posible atisbo de conciencia crítica en la ciudadanía (Merchán Iglesias, 2012a). En tanto que espacio de transmisión ideológica (Cañadel, 2018, p. 114), la escuela se ha encargado históricamente de (re)producir sujetos dóciles, sumisos, subordinados, productivos y fáciles de encasillar en unos determinados estereotipos sociales. Merchán Iglesias apuntaba que: "considerando que la escolarización es potencialmente un instrumento de configuración de identidades, el pensamiento conservador traslada a la educación diversos planes con el propósito de formar sujetos afines a su proyecto" (2018, p. 27). En la medida en que esa misma función podría asociarse al pensamiento progresista, el reto sería tratar de concretar de qué tipo de "identidades" y "proyecto" estamos hablando.

2. ¿QUÉ ES EL NEOLIBERALISMO?

A lo largo de las dos últimas décadas, muchos autores han caracterizado el contexto educativo actual desde la influencia que en él ejerce el neoliberalismo. Ello implica la constatación de una serie de transformaciones que van mucho más allá de la escuela, tal y como ha sido entendida tradicionalmente, al afectar a toda la vida social. Desde esta perspectiva, cabría considerar el neoliberalismo como un tipo de lógica u ordenamiento sociocultural, predominante en nuestro tiempo, que condiciona cualquier aspecto de la realidad que compartimos. En la práctica,

esto se traduce en el triunfo de determinados diagnósticos y soluciones ante problemas comunes, cuyas consecuencias suelen derivarse, paradójicamente, de la forma de actuar que representa el propio neoliberalismo. Olmedo y Santa Cruz hablaban concretamente del impacto de una serie de "tecnologías políticas que favorecen procesos de individualización, el riesgo y la inseguridad, la despolitización y la financialización de los espacios cotidianos y la reconfiguración de las dinámicas sociales que se desarrollan dentro de los mismos" (2018, p. 43).

El establecimiento, imposición y difusión del corpus discursivo compuesto por las fórmulas neoliberales acaba configurando un nuevo sentido común, un pensamiento único, un estado de dominación, una ideología desde la que rechazar, por obsoleto, utópico o irreal, un modelo conceptual o experiencial distinto al que toleran sus parámetros. Para ello, los múltiples dispositivos de legitimación neoliberales y, en especial, los sujetos situados tras ellos, se emplean a fondo en tergiversar, ocultar o negar, directamente, ciertos aspectos de la realidad social. No debe extrañar que dos de las vías más útiles a este respecto esto sean los medios de comunicación social y, en efecto, la escuela (Laval y Dardot, 2013).

Pero la clave que explica el éxito del neoliberalismo es sin duda la facilidad con que es asumido por los sujetos, quienes adoptan determinadas actitudes y conclusiones como propias, por muy contradictorias que estas sean. Un efecto de ello bastante llamativo sería, Por ejemplo, la transformación de la libertad individual en una deseable experiencia de autocontrol (Luna, 2019), por medio de las lógicas mercantilistas. Sin embargo, cabe recordar que, al igual que ocurre con cualquier otra ideología, el neoliberalismo constituye un sistema de ideas externo a los individuos (aunque fraguado y nutrido por algunos de ellos) y que no siempre se corresponde con los hechos que acontecen. De esta forma, podría definirse como una filosofía de vida o paradigma sociocultural que garantiza el mantenimiento de unos ideales basados en los intereses económicos de un reducido grupo de personas, con independencia de que tales ideales sean coherentes y beneficiosos respecto a las necesidades o prioridades del resto.

Según lo veía Gramigna: "La ideología neoliberal concibe los elementos de su modelo económico como si fueran estructuras inalienables de una realidad objetiva, es decir, una realidad interpretada en clave cuantitativa que describe el bienestar social preferentemente en términos de crecimiento del consumo" (2010, p. 55). La educación como objeto de consumo encuentra su perfecta justificación en la situación de crisis económica permanente y el desmantelamiento del Estado del bienestar que promueven, paradójicamente, las políticas neoliberales.

Ante el aumento del paro, de la precarización laboral o de la flexibilización del despido, la mejor receta que se propone a la ciudadanía es la de *estar bien formado*. "No es por casualidad que, cada vez con más frecuencia, se hable con injustificada desenvoltura de 'economía del conocimiento', sin contar con que el conocimiento es un bien que no se consume, dado que puede disfrutarse por cualquiera sin jamás agotarse y que, cuando se comparte, amplía sus límites y aumenta su entidad" (Gramigna, 2010, p. 51).

En los siguientes apartados se explicarán las principales estrategias de la educación neoliberal. Caracterizar estos mecanismos como *síntomas* o *indicios* permitirá comprender que el neoliberalismo no solo opera en una dimensión discursiva, sino que sus implicaciones son hoy perfectamente experimentables en los contextos escolares.

3. SÍNTOMAS DE LA EDUCACIÓN NEOLIBERAL

3.1 La nueva noción de *calidad*

En pleno siglo XXI, la innovación parece haberse convertido en una necesidad y, la calidad, en el faro que debe guiar sus concreciones. Qué duda cabe de que política y práctica educativas han de regirse, en este sentido, por una búsqueda constante de la mejora de la calidad, aludiendo así, con independencia de su significado exacto, a cualquier "forma de establecer un acuerdo para que distintos grupos sociales se consideren comprometidos en la construcción del sistema educativo" (Moya, 2004, p. 84). El problema surge cuando, según han denunciado algunos autores, el neoliberalismo hace que el compromiso por una

educación de calidad sea beneficioso tan solo para una parte de la sociedad.

Esta situación habría comenzado a darse en el último cuarto del siglo pasado, coincidiendo, según Escudero, con "la concurrencia fabricada de la fuerte crisis de sostenibilidad y crecimiento del modelo capitalista occidental, la puesta en cuestión del Estado social de derecho, la progresiva instauración de la ideología neoliberal y la hegemonía de una globalización desbocada, gerencial y mercantil" (2019, pp. 159-160). Sobre ese trasfondo, la nueva noción de calidad educativa tendría mucho que ver con una nueva forma de concebir y atender las diversidades del alumnado y, por consiguiente, de garantizar el derecho a la educación de todas las personas:

> A pesar de las buenas intenciones, la compensación tradicional quedó dañada por una cultura del déficit, la obsesión por etiquetar, estigmatizar, clasificar y derivar a determinados sujetos hacia programas especiales marginándolos de la formación y los aprendizajes debidos y, de paso, excusar al sistema, los centros, el currículo y la enseñanza por no tener que implementar otros cambios más profundos y consecuentes (Escudero, 2019, p. 162).

Para contextualizar su análisis, Escudero identificaba diferentes concepciones históricas e ideológicas de la calidad educativa, que irían desde interpretaciones clásicas, hoy desfasadas, hasta estandartes fundamentales de reformas progresistas y movimientos de renovación pedagógica planteados desde ámbitos extraoficiales: como libertad natural, como igualdad liberal, como acceso universal a la educación, como igualdad compensadora de diferencias y como igualdad justa y equitativa. A todas estas concepciones, el autor contraponía la calidad asimilada a una "igualdad conservadora y neoliberal": "Calidad como excelencia, aprendizajes para el siglo XXI, reestructuración y privatización de la educación, innovación y competitividad, gestión, gobierno, regulación y control eficaz y rendición de cuentas con consecuencias" (Escudero, 2019, p. 161). De manera más detallada, observamos que esta nueva calidad:

- Abandona la defensa del derecho universal a la educación y genera privilegios excluyentes, legitimando situaciones

antidemocráticas e injustas. Representa, por ello, "la expresión de movimientos de fondo calificables como secesión de los más ricos y poderosos, empeñados en crear para sí oasis particulares de calidad y excelencia" (Escudero, 2019, p. 166) o, en palabras de Moya, "una posición hegemónica, logrando que sus propias ideas sean asumidas por el resto de los grupos sociales" (2004, p. 89).

- Cuando el servicio educativo público no es el deseado por las familias, es utilizada por los centros privados como el mejor eslogan posible: "centros –especificaba Viñao– a los que acuden normalmente los hijos de aquellas clases y grupos sociales con los que quieren que sus hijos se relacionen y a los que quieren que sus hijos pertenezcan en el futuro" (2001, pp. 9-10).

- Se impone gracias al descrédito y degradación del Estado del bienestar y de derecho, y por medio de la mercantilización de los procesos educativos, "regresando a visiones arcaicas de la calidad e innovación, a la ideología del mérito, a concepciones de las capacidades heredadas y al esfuerzo como criterios más decisivos para determinar quiénes merecen o no la calidad y excelencia" (Escudero, 2019, pp. 164-165).

- Está estrechamente ligada a la calidad empresarial y sus principales factores: la eficacia y la eficiencia, los resultados, la estadística, los costes, el impacto, el liderazgo y la satisfacción del cliente (Monge López y Gómez Hernández, 2018, p. 23).

- Se acaba convirtiendo en una responsabilidad exclusiva de los centros educativos y sus principales agentes, directores y profesores, quienes deben asegurar grandes dosis de satisfacción y altos resultados académicos a las familias-clientes. De fracasar, el diagnóstico coincidirá con esa supuesta "profunda crisis de gestión en los centros públicos" (Moya, 2004, p. 91), ante la cual el márketing hará que otros centros privados parezcan, en efecto, auténticos dispositivos de salvación.

– Genera, como consecuencia última, el "vaciado cultural de la educación, la obsesión por los aprendizajes más instrumentales y el descuido de los más integrales, el afán abierto por confinar al baúl del pasado los referentes históricos, sociales, políticos y democráticos" (Escudero, 2019, pp. 165-166).

3.2 La eficacia escolar

La penetración del neoliberalismo en los sistemas educativos se justifica fundamentalmente por una supuesta crisis de la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, por la existencia de unos procesos educativos ineficaces e ineficientes. Como recordaban Rivas, Egea y Prats, "eficacia refiere al logro de objetivos y eficiencia al logro de los mismos objetivos, pero con menos gasto energético (menos recursos, menos tiempo, menos personal, menos dinero)" (2019, p. 139). Según Viñao, la solución a dicha crisis requeriría precisamente "un empleo eficaz y productivo de los recursos asignados, no su incremento. (…) y, en todo caso, utilizar la imaginación para buscar nuevas fuentes de recursos en el sector privado" (2001, p. 5). De ahí que Penalva Buitrago hablase de la existencia de un "paradigma escolar de la eficacia", "el modelo de organización institucional que más fuerza tiene actualmente" (2009, p. 183).

Las prácticas educativas propias de este nuevo paradigma tienen sus orígenes en el *new public management* estadounidense de los años setenta del pasado siglo. En aquel contexto de crisis económica, comenzó a cuestionarse la eficacia de la administración del Estado, dando lugar a un modelo de gestión rigurosa, basada, entre otros factores, en la importancia de cuantificar los resultados. Según Montalvo Saborido, Monge López y Torrego Seijo (2018), esto se concretaría a finales de los años noventa en el tercer gran movimiento histórico de mejora de la escuela, el *effectiveness school improvemment*, que se asentaría gracias al surgimiento y difusión de las "escuelas eficaces" (Merchán Iglesias, 2010).

Aplicando las técnicas del mundo empresarial, el enfoque de la gestión condiciona tanto el funcionamiento global de los centros como los roles de los distintos agentes educativos, mediante medidas "que se presentan

como técnicamente correctas y políticamente necesarias" (Merchán Iglesias, 2018, p. 30). En concreto, algunos de los principales atributos de una escuela eficaz serían los siguientes:

- Su principal meta es optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en base a la búsqueda de una supuesta calidad o excelencia educativa. Esta última toma como criterio de valoración el éxito cuantitativo de los resultados. De ahí que las rutinas de las escuelas eficaces estén condicionadas por la frecuencia e intensidad de las evaluaciones, así como por unas altas expectativas respecto a los resultados académicos del alumnado.

- La mejora de los procesos educativos parte precisamente del análisis de los resultados académicos del alumnado, en relación a sus factores condicionantes (desde el profesorado hasta el clima escolar). El objetivo de este proceso es identificar posibles dificultades y diseñar un plan de choque compuesto por varias fases que garanticen un clima de trabajo disciplinado.

- Existe una clara conciencia sobre la importancia que ejerce el liderazgo educativo en los procesos de cambio, ostentado por el equipo directivo o figuras como los coordinadores TIC. Se aspira a conseguir un tipo de liderazgo pedagógico transformador que consiga implicar a toda la comunidad educativa.

- Finalmente, la escuela eficaz tiende a desembocar en procesos de reestructuración organizacional propios del fenómeno de la "uberización" capitalista (Pardo Baldoví y San Martín Alonso, 2020). Esto es fruto de la introducción en la escuela de dinámicas definitorias de la economía digital y los agentes intermediarios que la protagonizan, y se percibe en la incorporación de principios tales como los de la usabilidad, accesibilidad, deslocalización, inmediatez, disponibilidad, servicio, etc., además de los ya comentados.

Algunas de las consecuencias negativas de la implementación en las escuelas del modelo de gestión, gerencialista o de la eficacia, tienen que

ver con la lógica estandarizadora de la que este depende. Por un lado, cabría recordar la resistencia que genera en muchos agentes educativos el sometimiento constante a procesos evaluativos, lo cual lleva a que muchos profesores innovadores consideren la evaluación "más como un corsé formal que no como un ingrediente activo y dinamizador del desarrollo de la innovación", mientras que, por su parte, muchos investigadores "no siempre tienen desarrollada la habilidad de actuar sinérgicamente con los innovadores" (Mateo, 2019, pp. 102-103). Otro caso tendría que ver con la presión que reciben los centros educativos para asumir una mayor responsabilidad sobre sus resultados académicos o el manejo de los fondos que recibe, algo especialmente sensible en áreas con predominio de población marginal o desfavorecida.

3.3 La falsa autonomía y la rendición de cuentas

Acorde con los parámetros de la eficacia, los gestores de la política mundial parecen orientar el funcionamiento de los centros escolares y los actores que en ellos participan. Un reto fácil de superar mediante la activación de lo que Pascual, recurriendo a autores como Ball, denominaba "mecanismos de performatividad": un conjunto de estrategias cuya finalidad no es otra que la de otorgar autonomía a los docentes a cambio de información (Pascual, 2019).

Para alcanzar los resultados deseados, es preciso desconfiar de los propios agentes educativos, sometiéndolos a estrecha vigilancia (Rizvi y Lingard, 2013, p. 158). Tras la supuesta concesión de autonomía, lo que subsiste no es sino una reformulación de las relaciones entre la escuela y la administración, mediante la cual pierde poder la primera y la segunda, atenta cada vez más a las presiones de los mercados, lo gana. De ahí que Viñao (2001) presentase este nuevo síntoma como la razón por la cual la calidad educativa habría sido sustraída del ámbito público e incorporada al privado.

Calidad, eficacia y autonomía, armonizan así en una oda a la productividad a la que, desde luego, también hay que sumar la innovación (Rivas, Egea y Prats, 2019, p. 141). Todos estos elementos confluyen en un nuevo fenómeno empresarial-educativo, que refleja a la perfección la manera en que el neoliberalismo consigue imponerse en el terreno

educativo: la *rendición de cuentas* o *accountability educacional,* básicamente, el mecanismo por el cual los centros educativos miden sus procesos y resultados desde el criterio de la calidad neoliberal (Fernández-González y Monarca, 2018).

En la práctica, la rendición de cuentas se traduce en ciclos constantes que evalúan un determinado logro mediante indicadores perfectamente precisos y observables. Algunos de los objetivos concretos que se pretenden conseguir con ello son, por ejemplo,: publicar un ranking de los centros educativos, "a fin de orientar a los padres en sus opciones" (Viñao, 2001, p. 6); distribuir los recursos de una forma u otra, recurriendo al "uso de incentivos y penalizaciones" enfocados hacia la mejora del rendimiento de los alumnos en las pruebas (Merchán Iglesias, 2013); o emplear los datos como justificación para influir directa o indirectamente en la enseñanza (Merchán Iglesias, 2018).

Todas estas estrategias, procedentes del ámbito empresarial e industrial, han suscitado múltiples debates situados entre lo académico y lo político. Por un lado, los defensores del fortalecimiento tecno-burocrático consideran que responsabilizar a las escuelas de los resultados académicos de sus alumnos es la mejor manera de estimular el rendimiento de sus respectivas comunidades educativas, especialmente de los docentes. Estándares e informes, como los famosos PISA, serían algunas de las herramientas que, como se decía hace un momento, buscan optimizar el potencial de los procesos educativos.

Por su parte, los detractores de la rendición de cuentas perciben la autoevaluación como un mecanismo de control, muy en la línea de la falsa autonomía ya comentada. Estos son algunos de los argumentos utilizados:

- De entrada, muchos autores subrayan que no es posible encontrar en la bibliografía ni un solo efecto positivo derivado de las prácticas de rendición de cuentas, si bien sí que se han percibido empíricamente consecuencias negativas en relación a aspectos como la segregación, la inclusión o la calidad de vida de los profesionales de la educación (Casassus, 2010; Falabella, 2014; Merchán Iglesias, 2012b; Pascual, 2019).

– El diseño de las prácticas evaluadoras presupone que un centro escolar es un organismo aislado, descontextualizado, que depende exclusivamente de su propia capacidad de superación. Al no constatar la existencia de factores que escapan al control de las escuelas, resulta incoherente pensar que las evaluaciones producen un conocimiento real sobre la situación de un centro, ni mucho menos una actuación sobre sus posibles problemas (Merchán Iglesias, 2012b).

– Los indicadores de las pruebas de evaluación externa se han convertido en objetivos en sí mismos, pervirtiendo su función original y su veracidad estadística (Stobart, 2010). Entre otras cosas, porque no existe un proceso de rendición de cuentas interno, previo al externo. Asimismo, el caso de PISA es un ejemplo paradigmático del fuerte impacto mediático que puede tener este tipo de fenómenos, ajenos a argumentos teóricos y empíricos, tanto en la sociedad como en la manera de hacer política educativa.

– Para Au (2009), la rendición de cuentas, en tanto que "aparato tecnológico" neoliberal para la categorización de personas, se apoyaría en cuatro aspectos interrelacionados: la objetividad-objetivación eficientes, la mercantilización de los agentes educativos, el control y la supervisión sobre los procesos educativos, y la ideología, centrada en el mito de la meritocracia.

– Otros problemas concretos de la rendición de cuentas son, por ejemplo, el hecho de que la importancia de los recursos se vea eclipsada por la de los resultados, o que jamás se aclare qué es aquello que profesores y centros pueden hacer por mejorar (Merchán Iglesias, 2013).

3.4 La privatización y el empobrecimiento curricular

Aun cabría destacar al menos dos síntomas claros y evidentes de los efectos de la neoliberalización educativa: el auge de los centros privados y el progresivo empobrecimiento curricular. Ambos se insertan en la misma red discursiva y práctica que los fenómenos comentados

anteriormente, compartiendo una relación de dependencia, más o menos sutil, respecto a las exigencias del mercado o la lógica hiperreal. Al igual que ocurría con la concesión de una supuesta autonomía a docentes y escuelas, esta última –recordemos– hace que se presente como algo de sentido común aquello que no tiene por qué serlo necesariamente.

La privatización educativa llegó desde el ámbito industrial a la educación en los años noventa del siglo pasado y, en paralelo a los momentos de crisis económica, ha ido paradójicamente maximizando sus beneficios económicos (Merchán Iglesias, 2013). Evidentemente, se basa en la oferta de servicios educativos, sean del tipo o nivel que sean, como idea de negocio. Precisamente, la desestatalización de la educación comienza siempre con la externalización de determinados servicios (limpieza, transporte, comedor, asesoría, TIC, etc.), prosigue con el recorte de personal en la enseñanza pública (Olmedo, 2013) y termina con el aumento de subvenciones públicas a centros privados-concertados, el encarecimiento de las tasas en las universidades públicas y la creación de nuevas universidades privadas (Cañadel, 2018).

Según Olmedo y Santa Cruz, este tipo de medidas se desplegarían por medio de dos dimensiones distintas: "tanto a nivel exógeno (privatización *de* la educación) como endógeno (privatización *en* la educación)" (2018, p. 43), suponiendo lo primero la cesión de lo público a manos privadas y, lo segundo, la incorporación de estrategias propias de la empresa privada en la gestión de los centros públicos. Ambas dimensiones confluyen en una de las prácticas más significativas que pueden hallarse en la educación neoliberal, en la medida en que acentúa su naturaleza competitiva, y que constituye uno de los campos de batalla por excelencia del debate nacional en política educativa: la libertad de elección de centro. "Aunque puedan hallarse propuestas en tal sentido en épocas y siglos anteriores, la implantación de políticas que tienden a favorecer la libre elección en diversos países, y el éxito relativo del movimiento internacional en favor de la misma, constituyen fenómenos nuevos" (Viñao, 2001, p. 8).

La posibilidad de que las familias puedan elegir centro para sus hijos pone en acción el concepto de calidad antes definido y, por

consiguiente, las posibilidades que afirman ofrecer las diferentes propuestas escolares para alcanzar un determinado estatus social. De esta forma, el nuevo modelo de gestión educativa no solo afecta al alumnado, al profesorado o a los equipos directivos, sino también a las familias, que adoptan un nuevo rol clientelar dentro de un tipo de relación puramente mercantilista. Las consecuencias de ello son evidentes: "Que sean los padres, como usuarios o clientes, los que elijan el centro docente que prefieren para sus hijos, configurando de este modo, con sus opciones, quien debe seguir en el mercado y quién no" (Viñao, 2001, p. 6).

El otro fenómeno arriba mencionado, el empobrecimiento o reducción curricular, ha sido asociado por algunos autores a la penetración de la ideología neoliberal en la educación, por lo que podemos entenderlo como otro de los síntomas palpables del neoliberalismo educativo. Ante todo, cabría recordar que el currículo constituye un dispositivo de control y de formación de las identidades clásico. Desde la propia instauración de la educación pública, este instrumento ha servido para fijar, dentro de un mismo territorio (una región o una nación), qué deben aprender las nuevas generaciones, cómo deben enseñar los docentes y cómo se articulan los protocolos de funcionamiento o las relaciones jerárquicas dentro de los espacios educativos.

En la actualidad, la polémica en torno al currículo podría entenderse como una especie de efecto secundario o colateral del éxito de las pruebas estandarizadas, por el cual los centros educativos dirigirían todos sus esfuerzos y recursos hacia los contenidos curriculares evaluables. Una forma de desatender el resto de objetivos y contenidos del currículo oficial y, por tanto, de empobrecer el deseable carácter integral de la educación, recogido paradójicamente en las propias leyes (Berliner, 2011).

La perversión del currículo es, por tanto, consecuencia directa de la incorporación de la denominada cultura del "*teaching to the test*" en las escuelas (Robinson y Dervin, 2019), la cual trae consigo todo tipo de didácticas de repetición de datos positivos y descontextualización del conocimiento. Una filosofía pedagógica que, por otro lado, encaja a la perfección con el concepto tecnocrático de calidad, característico de la

educación neoliberal, y su interés por la adquisición de habilidades específicas y perfectamente medibles. La contradicción que este modelo plantea respecto a muchos de los eslóganes de la innovación educativa actual, defensores de un aprendizaje competencial, activo o personalizado, es bastante notable. La sobrecarga curricular obliga al docente a priorizar entre los contenidos y objetivos didácticos, y las presiones externas hace que este priorice aquello que sea más sencillo de medir.

3.5 La mundialización de las políticas educativas

Los principios, estrategias y contenidos del modelo educativo neoliberal han venido penetrando en los diferentes sistemas educativos nacionales a lo largo de las últimas décadas, coincidiendo con el triunfo tanto de la globalización como de la educación tecnocrática de masas. Así: "el isomorfismo de los sistemas nacionales de educación de nuestro tiempo se debe a la influencia de una poderosa tecnoburocracia alojada en instituciones internacionales dedicadas al diseño, asesoramiento y evaluación de las políticas educativas" (Cuesta y Estellés, 2020, p. 78).

Bajo la presión de una serie de declaraciones, corporaciones, bancos y organismos internacionales "que gobiernan sin ser el gobierno" (Merchán Iglesias, 2018, p. 31), los marcos legislativos de cada país han experimentado una transformación discursiva que es preciso conocer. Se trata de profundas reestructuraciones cuyos argumentos justificadores padecen la contradicción intrínseca a la filosofía educativa neoliberal: se realizan intervenciones gubernamentales en el ámbito del currículo, al tiempo que se defienden los principios de "desregulación, no intervención pública en los asuntos educativos y descentralización o autonomía de los centros docentes" (Viñao, 2001, p. 6); "políticas de privatización y selección –decía Merchán Iglesias– se confrontan con las de equidad y democratización" (2018, p. 33).

Más incluso que ningún otro, el mayor garante de este tipo de discursos ha sido probablemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Una entidad cuyos tentáculos alcanzan las políticas educativas a pesar de carecer, a diferencia de otras organizaciones supranacionales, de instrumentos legales o medios financieros propios (Merchán Iglesias, 2018, pp. 30-31). En concreto, su

"camuflaje" –que diría Escudero– pasa por proclamar repetidamente una supuesta preocupación por "un grupo de metas principales que tienen que ver con el ingreso universal a la escuela, la no deserción, la inclusión de las mujeres y de las minorías, la alfabetización del adulto y la calidad de la educación" (Mateo, 2019, pp. 111-112). En esta misma línea, Cañadel sintetizaba los principios educativos que sustentan el acuerdo casi unánime entre la OCDE, las administraciones, los bancos y las empresas, de la siguiente manera:

- El gran fracaso de la educación actual y la falta de preparación del profesorado.
- La necesidad de cambiar radicalmente las metodologías y pasar a "educar por competencias y por proyectos".
- La utilización de las TIC y los medios digitales como herramientas fundamentales.
- La educación "centrada en el alumno" y la necesidad de adaptar la educación a las "necesidades de la sociedad del siglo XXI".
- El fomento del "espíritu emprendedor" (Cañadel, 2017, s. p.).

La propagación de tales principios comenzó, tanto en Estados Unidos como en Europa, en la segunda mitad del siglo XX. Atrás quedaba el recuerdo de movimientos renovadores como el de la Escuela Nueva de Dewey y otras tantas propuestas de comienzos de aquel siglo, inspiradas en autores clásicos como Rousseau, Pestalozzi o Comenius. Quizá uno de los primeros síntomas evidentes de los nuevos cambios fue el desarrollo, ya en los años setenta, de programas de dotación de equipos informáticos y audiovisuales en países como Estados Unidos, Alemania, Francia, Reino Unido, Japón y algunos más.

En la década siguiente, el gobierno de Margaret Thatcher rompería una larga tradición de autonomía de los centros educativos, al introducir por primera vez en Inglaterra un currículo nacional básico (1988). Ya a mediados de los años noventa, con un proceso de globalización en auge, la política educativa internacional empezaría a redefinirse abiertamente

según las necesidades del capitalismo neoliberal. Un documento bastante ilustrativo a este respecto es sin duda el de *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial* (1996), publicado por el propio Banco Mundial.

En efecto, la cuestión de las políticas educativas mundiales está estrechamente relacionada con un modelo educativo, como el neoliberal, en el que la evaluación de los niveles competenciales resulta imprescindible. Mediante esta evaluación estandarizada, que incluye aspectos como la publicación de resultados, la creación de rankings y la identificación de culpables, el neoliberalismo pretende asegurarse la preparación de ciudadanos que, por encima de cualquier otra cualidad, puedan contribuir a alimentar su modelo productivo, el capitalismo. Todo ello cobra sentido dentro de una "cultura performativa" que, "aplicada desde arriba a sujetos, profesionales, instituciones y programas, e interiorizada sutil o explícitamente por ellos, está sirviendo, además de para cambiar las prácticas, los modos de hacer y las relaciones, para 'colonizar almas' (…), mediante creencias, concepciones, aspiraciones, complacencias, identidades" (Escudero, 2019, p. 166-167).

PISA es, fuera de toda duda, uno de los dispositivos más efectivos a este respecto. En el artículo titulado "PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional", Sanz, Serrano y González (2020) reflexionaban sobre la fuerte influencia que ejercían los resultados de estas pruebas. Según los autores, la distorsión de estos datos, ejercida por parte tanto de los medios de comunicación como de los políticos partidistas, desembocaría en un "discurso de posverdad".

4. REFLEXIÓN FINAL

Observando el fenómeno de la innovación educativa sobre el trasfondo de todo lo anterior, cabría señalar una serie de cuestiones o líneas de investigación para abordar en el futuro:

- Caracterizar los mecanismos citados como *síntomas o indicios* permite comprender que el neoliberalismo no solo opera en una dimensión discursiva (normativa, académica, mediática,

etc.), sino que sus implicaciones son hoy perfectamente experimentables en los contextos educativos.

– Lo que refleja la suma de todos esos síntomas es un cambio en la propia concepción de la educación, que ha pasado de ofrecerse como un derecho y un bien público a venderse como un servicio. Un hecho que encuentra su perfecta justificación en la situación de crisis económica permanente y el desmantelamiento del Estado del bienestar que promueven, paradójicamente, las políticas neoliberales. Ante el aumento del paro, de la precarización laboral o de la flexibilización del despido, la mejor receta que se propone a la ciudadanía es la de *estar bien formado*.

– La moda innovadora, tal y como se está intentando imponer en cada vez más lugares, parece constituir un síntoma más de la educación neoliberal, perfectamente compatible con los cinco tipos comentados.

– Gracias a esta compatibilidad, la innovación educativa habría dejado de ser ya un fenómeno marginal para convertirse en una cuestión de prestigio, un objeto de deseo y un objetivo al que aspirar, en centros educativos tanto públicos como concertados o privados.

– Pese a los amables discursos y prácticas pro-innovación, la educación neoliberal parece constituir una regresión a una visión de la *buena educación* "como un privilegio reservado a minorías" (Escudero, 2019, p. 167).

– Esto colocaría a la innovación dentro de un claro caso de apropiacionismo ideológico, hasta el punto de hacer de ella, como afirmaba Escudero, "un 'caballo de Troya' destinado a socavar la igualdad, un núcleo central de transformación social, cultural y humana de la escuela y educación pública" (2019, p. 160). Una posibilidad que sin duda obliga a seguir proponiendo reflexiones críticas sobre la naturaleza de la innovación educativa en la actualidad.

7. REFERENCIAS

Althusser. L. ((1970] 1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Nueva Visión

Au, W. (2009). Unequal by design. High-stakes testing and the standardization of inequality (W. Apple, Ed.). Routledge

Berliner, D. (2011) Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows, Cambridge Journal of Education, 41 (3), 287-302. https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151

Bordieu, P., y Passeron, J-C. ((1970] 1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia

Cañadell, R. (2017). ¿Quién manda en la educación? El Diario de la Educación. http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/07/14/quien-mandaen-la-educacion/

Cañadel, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. Con-Ciencia Social (segunda época), 1, 103-117. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6660374.pdf

Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. Educere et Educare. Revista de Educaçao, 5 (9), 85-107.

Cuesta, R. y Estellés, M. (coords.) (2020). Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz. Con-Ciencia Social (segunda época), 3, 77-126. https://ojs.uv.es/index.php/con-cienciasocial/article/view/16791

Escudero, J. M. (2019). Innovación y calidad en educación. En M. Martínez Martín y A. Jolonch i Anglada (Coords.), Las paradojas de la innovación educativa (pp. 153-174). Horsori

Falabella, A. (2014). Do national test scores and quality labels trigger school selfassessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. British Journal of Sociology of Education. http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.976698

Fernández-González, N., y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. Perfiles latinoamericanos, 26 (51), 379-401.

Gramigna, A. (2010. La paradoja de la innovación inmóvil: reflexiones críticas sobre la mitología educativa de la agenda de Lisboa. Revista española de educación comparada, 16, 43-73.

Laval, Ch., y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Gedisa

Luna, D. (2019). La seducción de sí. Escritos sobre poscontrol. UMA Editorial

Mateo, J. (2019). Innovación y evaluación como instrumentos de transformación de los sistemas educativos. En M. Martínez Martín y A. Jolonch i Anglada (Coords.), Las paradojas de la innovación educativa (pp. 83-106). Horsori

Merchán Iglesias, F. J. (2010). Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico como instrumentos de la política educativa: significado y balance de su aplicación. Con-Ciencia Social, 14, 63-80.

Merchán Iglesias, J. (2012a). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. Revista Archivos analíticos de políticas educativas, 20 (1), 1-28. http://hdl.handle.net/11441/25146

Merchán Iglesias, J. (2012b). La política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela. Pensar desde abajo, 1, 70-89.

Merchán Iglesias, F. J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. ConCiencia Social, 17, 137-144.

Merchán Iglesias, F. J. (2018). La producción de la política educativa: contextos, actores y dispositivos. Con-Ciencia Social (segunda época), 1, 21-39.

Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (2018). Implicaciones de la formación e innovación en la mejora de la calidad educativa. En C. Monge y P. Gómez Hernández (Eds.), Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades (pp. 23-46). Síntesis

Montalvo Saborido, D., Monge López, C., y Torrego Seijo, J. C. (2018). Marco general de la innovación educativa en España: legislación, formación, teoría e investigación. En C. Monge y P. Gómez Hernández (Eds.), Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades (pp. 47-83). Síntesis

Moya, J. (2004). Calidad educativa: un conflicto ideológico. El Guiniguada, 13, 81-94.

Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. Journal of Education Policy, 28 (1), 55-76.

Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2018). Investigando redes de política educativa. Un desafío epistemológico. Con-Ciencia Social (segunda época), 1, 41-58.

Pardo Baldoví, M. I., y San Martín Alonso, Á. (2020). Tecnologías y cultura organizativa en los centros escolares. ¿La uberización de las relaciones laborales? Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 58, 161-179.

Pascual, J. (2019b). Innovación educativa: un proceso construido sobre relaciones de poder. Revista Educación, Política y Sociedad, 4 (2), 9-30. https://revistas.uam.es/reps/article/view/12205

Penalva Buitrago, J. (2009). Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. Educación XX1, 12, 181-199.

Rivas, K., Egea, A., y Prats. E. (2019). La innovación educativa en una época de posverdades aceleradas. En M. Martínez Martín y A. Jolonch i Anglada (Coords.), Las paradojas de la innovación educativa (pp. 131-152). Horsori

Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Morata

Robinson, B., y Dervin, A. (2019). Teach to the student, not the test. Urban Education Policy and Research Annuals, 6 (2).

Sanz, R., Serrano, A. y González, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22, e22, pp. 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673

Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Morata

Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). Revista Electrónica Escuela Pública, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP), 1 (2). http://www.amydep.com/revista/numero2/v1n2a1.htm

EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL EN COMUNIDADES INDÍGENAS AMAZÓNICAS

ALDRIN ESPÍN LEÓN
Universidad Central del Ecuador

MARÍA LUISA PERTEGAL-FELICES
Universidad de Alicante

ANTONIO JIMENO-MORENILLA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Los pueblos indígenas en Latinoamérica han sufrido influencias externas en sus culturas como consecuencia de su colonización y de la globalización. Uno de los aspectos de influencia por parte de las culturas citadinas en los pueblos indígenas, es la impartición de la educación formal. En este sentido, se cuestiona el rol de la educación en grupos colonizados, considerando a la educación, como mencionan algunos autores, como un medio de infiltrar la cultura dominante en pueblos indígenas, relegando su conocimiento histórico al imponerles otras formas de saber.

La presente investigación se centra en la educación del pueblo indígena Waorani, pueblo de la Amazonía ecuatoriana que fue colonizado recientemente, a mitad del siglo XX. Este pueblo aún mantiene muchos aspectos originarios de su cultura, sin embargo, la educación formal por parte del estado es obligatoria. Esta educación podría estar influenciando la propia educación tradicional. Medir la percepción, la influencia y la aceptación de la educación formal sobre la educación tradicional en los indígenas Waorani podría dar respuesta a esta cuestión y en ese contexto se plantea la presente investigación. De esta forma, se pensó en investigar acerca de la educación que reciben de sus propias familias y comunidades en costumbres y tradiciones culturales a los

propios indígenas, así como la importancia que le otorgan a la educación formal impartida en los centros educativos del Estado –escuelas.

El presente capítulo contiene la siguiente estructura: El apartado 1 presenta una revisión literaria sobre la educación formal y no formal en pueblos indígenas, así como los trabajos que estudian la intervención y la impartición de la educación en territorios indígenas, además se describe al territorio de la Amazonía ecuatoriana, territorio donde habitan los indígenas Waorani, participantes principales de la investigación. El apartado 2 menciona los objetivos principales de. estudio. El apartado 3 describe a los participantes de los tres pueblos considerados para la investigación (indígenas Waoranis, habitantes de la ciudad de Tena y de la ciudad de Quito), también el apartado refiere al instrumento y a la metodología utilizada para la recolección y análisis de datos. El apartado 4 presenta los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico. Finalmente, en el apartado 5 se presentan las principales conclusiones del estudio.

1.1 Revisión literaria

Existen nutridos y profundos debates en relación con la educación, muchos de los estados garantizan la educación de los pueblos, lo declaran como un derecho y de acceso gratuito. La educación formal, entendido como el conjunto de bienes protegidos, tiene sus orígenes en la modernidad a partir del siglo XVIII con el surgimiento de los estados nación (Conforti, 2010). En este sentido, la educación tendría una relación con la política y los estados. Para Torres (1996), la educación es una práctica social, en la cual la política y las relaciones de poder las traspasan, para Torres, la educación no es ni técnicamente objetiva ni políticamente neutral. No obstante, otros autores mencionan a una "educación dominical" que pretenden tener a una población sujeta a fuertes intereses económicos, políticos e inclusive sociales, trasmitiendo saberes que favorecen al llamado "statu quo", a diferencia de una "educación democrática" que promueve la igualdad de todos mediante la búsqueda de acciones para una sociedad inclusiva y de oportunidades (De la Peña, 2002).

La educación, al promover igualdad, promueve valores que podrían ser favorables o desfavorables. Estarían omitiendo ciertos elementos culturales, de memoria histórica y de tradición de los pueblos. Para todas aquellas formas en que la educación "formal" no están diseñadas, la educación no formal "informal", estaría vinculada a aprendizaje continuo de la existencia y el desarrollo de los seres humanos a lo largo de toda la vida (Fontal, 2003). Sin embargo, algunos espacios de educación considerados como o no formales, corren el peligro de transformarse en espacios formalizados, como es el caso de los museos surgidos a mitad del siglo XIX en la que presentan problemas de articulación en el relato histórico principalmente en aquellos que muestran la colonización y la historia indígena. (Burucúa, 1995).

Como consecuencia del colonialismo y la imposición de nuevas formas culturales, mediante la educación por parte de grupos dominantes, las comunidades indígenas han experimentado cambios étnicos culturales importantes (Quijano, 1992). El proceso de colonización conduce a los pueblos a una posible aculturación, para Berry (1997), la aculturación de los pueblos indígenas se produce sin la voluntad, recibiendo en su propio territorio otra cultura.

Para el caso de los indígenas en américa latina, una de las principales consecuencias de su colonización fue el abandono de la escritura indígena "pictografía" por la escritura hispánica, lo que significaba la pérdida de registrar de modo permanente sus realidades, su historia y su propia modificación retrospectiva (Gruzinski, 2016). Fernández y Sepúlveda (2014), cuestionan el rol de la educación al considerar un medio de infiltrar cultura dominante, relegando el conocimiento histórico de los pueblos indígenas a otras formas de cultura e imponerles nuevas formas de interpretación. Para Beck et al. (2002), las sociedades con cultura no occidental, en la actualidad, no se definen en sus propios términos, sino como sociedades que miran a la cultura occidental como su futuro multicultural y multiétnico, acercamiento que podría tener efectos no deseados.

La pérdida de conocimientos, valores sociales y culturales en los indígenas y ante el riesgo de que las sociedades indígenas asuman conductas y pensamientos de una sociedad citadina al relegar su cultura a un estado de marginación política, económica e ideológica. Esa

preocupación, en el caso de los indígenas amazónicos, se articula con la pérdida del ecosistema. Para Vivieros (2004), el vínculo entre los individuos y la naturaleza es indispensable y estaría en serie peligro. Sin embargo, la sociedad en general también ha tomado conciencia al incrementar actitudes positivas de sensibilización, de valorar la diversidad cultural mediante programas de educación e información, dotando de instrumentos técnicos sobre culturas indígenas que permitan consolidad esas actitudes (Espinosa de Rivero, 2009). En tal sentido, la Universidad de Nacional de la Amazonía Peruana convocó a indígenas para una formación magisterial intercultural en base a un nuevo currículo educativo que articulaba contenidos propios de los pueblos. Consideraba dos puntos de vista, el primero, el aspecto socio culturales, socio lingüísticos y pedagógicos, y el segundo, la ausencia de médicos, ingenieros y abogados indígenas (Gasché & Haudricourt, 2002).

En el caso los indígenas ecuatorianos, desde el siglo XIX, el estado ha trazado formas directas e indirectas de gobierno para las comunidades indígenas amazónicas, desatendiendo la educación de forma estratégica, que por alguna razón histórica no son aptos para el trato en igualdad (Jácome, 2016). Actualmente su constitución menciona que es intercultural y pluricultural[248], reconoce su diversidad de culturas indígenas, se responsabiliza de proteger y conservar su memoria histórica incluyendo a la naturaleza como sujeto de derecho (Tribunal Constitucional del Ecuador., 2008). El sistema educación intercultural promociona una educación bilingüe procurando incorporar a los indígenas como partícipes de su propia educación, Sin embargo, Stavenhagen (2001), identifica tres lógicas de carácter poscolonial de explotación y la formación estratificada de jerarquías entre una clase dominante y de nativos. La primera se refiere al reconocimiento de etnias, donde una de

[248] Constitución de la República de Ecuador 2008," Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. (…) Art. 257.- En el marco de la organización político-administrativa podrán conformarse circunscripciones territoriales indígenas o afroecuatorianas, que ejercerán las competencias del gobierno territorial autónomo correspondiente, y se regirán por principios de interculturalidad, plurinacionalidad y de acuerdo con los derechos colectivos. (…) Art. 380.- Serán responsabilidades del Estado: 1. Velar, mediante políticas permanentes, por la identificación, protección, defensa, conservación, restauración, difusión y acrecentamiento del patrimonio cultural tangible e intangible, de la riqueza histórica, artística, lingüística y arqueológica, de la memoria colectiva y del conjunto de valores y manifestaciones que configuran la identidad plurinacional, pluricultural y multiétnica del Ecuador."

ellas ejerce el poder como sucedió en los años de 1955, cuando los indígenas de la Amazonía Waorani fueron puestos bajo tutelaje con fines lingüísticos, evangelización y educación. La segunda lógica es la asimilación que integra o incorpora rápidamente a las etnias o nacionalidades a un molde dominante, para el caso de los indígenas Waorani, a partir de 1968 se plantean procesos de escolarización para que las entidades dominantes alteren la continuidad de las identidades y la tercera lógica menciona al colonialismo interno, como la actitud de los miembros de una etnia al considerarse superior a al resto. Para Stavenhagen, éstas tres lógicas están presentes en los habitantes de la Amazonía ecuatoriana, y la lógica del colonialismo interno está presente en el sistema educativo intercultural bilingüe, cuyos contenidos pertenecen, en su mayoría, al currículo del sector mestizo.

La educación formal intercultural y bilingüe impulsada por el estado a todos los indígenas, es aplicado casi de forma mandatario y obligatorio, educación que ha recibido apoyo y aportes de varias instituciones. Un equipo de pedagogos, psicólogos y antropólogos de la PUCE (Pontífice Universidad Católica del Ecuador), presentaron para la escuela Ika, ubicada en la comunidad Waorani de Guiyero, una propuesta pedagógica de aprendizaje basado en proyectos para integrar la cultura de su población, manejo del español como segunda lengua y el fortalecimiento de pensamiento crítico, (Escobar & Lewin, 2018). Sin embargo, ante esta arremetida educacional, muchos de los indígenas Waoranis aún mantiene su propia cultura e inclusive su propio idioma. La lengua como en toda sociedad funciona como escudo de defensa, muchos de nuestros conceptos no "invaden" su cultura, para ellos ni siquiera existen, de igual manera muchos de sus conceptos en nuestra cultura-sociedad tampoco la comprendemos (Racines Izquierdo, 2012).

Bajo este contexto, los autores del presente estudio, consideramos determinar la importancia que los propios pueblos indígenas amazónicos Waoranis otorgan tanto a su propia educación - considerada no formal – como a la educación del estado -considerada formal -.

1.2 Contexto de la investigación.

La población indígena en el Ecuador está representada por una población diversa en cultura que reúne a 14 nacionalidades[249] agrupadas a su vez en 17 pueblos (Tabla 1). Los indígenas representan el 7 % de la población, de los cuales el 78.5% se encuentran en zonas rurales, gran parte de ellas habitan en la región amazónica. Pueblos que comparten algunas características culturales y sociales como la lengua, creencias, mitos y hasta el mismo territorio, no obstante, se diferencian en otras características como en la vestimenta, la alimentación, la música y en varias formas de manifestaciones culturales. Existen indígenas que, perteneciendo a una nacionalidad, no se identifican con ningún pueblo como es el caso del 44.95% de la población Kichwa (Santos, 2012).

TABLA 1: *Composición de la población indígena en Ecuador.*

Nacionalidades indígenas	Población	%
Achuar	7.865	0,77%
Andoa	6.416	0,63%
Awa	5.513	0,54%
Chachi	10.222	1,00%
Cofan	1.485	0,15%
Epera	546	0,05%
Kichwa	730.104	71,71%
Secoya	689	0,07%
Shiwiar	1.198	0,12%
Shuar	79.709	7,83%
Siona	611	0,06%
Tsachila	2.956	0,29%
Waorani	2.416	0,24%
Zapara	559	0,05%
No sabe	144.988	14,24%
Otros Pueblos	22.899	2.25%
Total	1018176	100,00%

Fuente: INEC, VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010

[249] Se entiende por nacionalidad al pueblo o conjunto de pueblos milenarios constitutivos del Estado ecuatoriano, tienen una común identidad histórica, idioma, cultura, que viven en un territorio determinado, mediante formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia. Algunas con características culturales comunes, sin embargo, difieren en la vestimenta, alimentación y en varios tipos de manifestaciones culturales. Recuperado de: Maqueta-ción 1 (ecuadorencifras.gob.ec)

Con el propósito de comparar la percepción de la educación en pueblos indígenas y con el fin de comparar la educación con respecto a poblaciones que tiene educación exclusivamente formal, se consideró incluir en la investigación a dos poblaciones que tengan diferente grado de cultura occidental como es el caso la ciudad amazónica de Tena y la ciudad de Quito. Sin embargo, la investigación se centró en las comunidades indígenas amazónicas pertenecientes al pueblo Waorani.

1.2.1 Los indígenas Waoranis.

Los Waorani es una de las 14 nacionalidades indígenas que tiene el Ecuador. Su territorio está en una región Amazónica que comparten los países de Ecuador y Perú (Figura 1). Por el lado ecuatoriano se encuentran localizada en las provincias de Napo, Pastaza y Orellana. Su territorio comprende una extensa zona selvática, gran parte de ella se encuentra rodeado por el parque nacional Yazuní[250] y por una zona protegida e intangible, habitada por indígenas Waoranis no contactados -los Tagaeri y los Taromenane [251]-. Los Waorani cuentan con aproximadamente 13.000 habitantes distribuidos en 22 comunidades según el censo de 2010, 2.416 se encuentran en el Ecuador (Censos -Ecuador-, 2010), sin embargo, no existe censo poblacional de cada comunidad. En el estudio participaron los habitantes de 3 de las 22 comunidades Waorani: Meñipare, Gareno y Konipare.

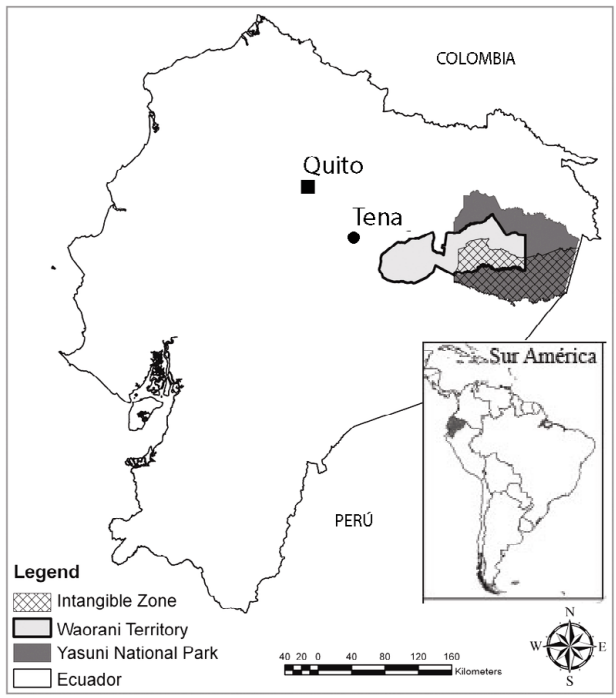
[250] Parque Nacional Yasuni: creada en 1979, el área protegida más grande del Ecuador continental resguarda una impresionante biodiversidad en el corazón del bosque húmedo tropical amazónico y protege parte del territorio de la nacionalidad waorani. En el Yasuní se han reportado cifras de biodiversidad sorprendentes para varios grupos de flora y fauna, nunca antes registradas en área protegida alguna.

Tomado el 18/10/2020 de: http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/es/areas-protegidas/parque-nacional-yasun%C3%AD

[251] Tagaeri y Taromenane: pueblos no contactados de la nacionalidad Waorani que viven en aislamiento voluntario, no tienen contacto alguno con la cultura occidental, viven de manera natural como lo hacían desde hace cientos de años, habitan en un territorio de forma nómada. Su territorio denominado zona intangible, está ubicado en el parque Nacional Yazuní, y cuyos pueblos están protegidos por el estado y la constitución ecuatoriana. Tomado el 22/08/2021:

https://www.corteidh.or.cr/docs/tramite/pueblos_indigenas_tagaeri_y_taromenane.pdf

***FIGURA* 1.** Ubicación geográfica del territorio indígena Waorani



Fuente: www.d-maps.com, elaboración-adaptación: Aldrin Espín

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es determinar la importancia e influencia de la educación formal impartida por las instituciones de estado en relación a su propia educación impartida en las comunidades indígenas amazónicas.

El estudio utiliza un instrumento desarrollado por los autores que emplea indicadores agrupados en 5 categorías. Indicadores de educación tradicional en su territorio como la enseñanza de la caza y pesca o la enseñanza en el reconocimiento de medicina tradicional.

Aplicar el instrumento a tres poblaciones con diferente grado de cultura occidental -indígenas Waorani, habitantes de la ciudad de Tena y habitantes de la ciudad de Quito - para determinar si existe diferencia o no en la importancia que le otorgan los tres grupos poblacionales a la

educación formal y a la educación tradicional -no formal-. Se eligió la ciudad de Quito por considerarse una ciudad con cultura occidental, mientras que, se consideró a la ciudad de Tena por encontrase en territorio amazónico y geográficamente se ubica entre el pueblo indígena Waorani, ciudad que aún conserva la cultura indígena. Cuantificar la percepción educativa, permitiría conocer aquellos ítems de educación en los cuales los indígenas dan mayor importancia o aquellos ítems de educación formal que consideran que estarían afectando su cultura.

3. METODOLOGÍA

3.1 Participantes

Esta investigación, en primera instancia y para la realización de entrevistas, fue llevada a cabo exclusivamente en territorio Waorani. Participaron 25 indígenas mayores de edad de las cuales 15 fueron mujeres y 10 hombres. En segundo lugar, para la realización de las encuestas, participaron un total de 299 personas, de las cuales 100 (33,44%) eran habitantes de la ciudad de Quito, 111 (37,12%) eran habitantes de la ciudad de Tena y 88 (29,43%) eran indígenas amazónicos Waorani. Del total de la muestra 174 fueron mujeres (58.2%) y 125 fueron hombres (41.8%). El rango de edades de la población osciló entre 15 y 84 años, siendo la media de edad 32 años. La edad de los 88 indígenas fue: jóvenes de 14 a 18 años (14 individuos), adultos jóvenes de 18 a 36 años (51 individuos) y adultos con adultos mayores de 36 años en adelante (23 individuos).

3.2 Instrumento

El estudio utilizó como base, un instrumento para medir cultura indígena elaborado por los autores (Pertegal-Felices, Espín-León, y Jimeno-Morenilla, 2020). El instrumento contempla la metodología cualitativa de investigación acción participativa.

Para iniciar un estudio en el que su población es culturalmente diferente a los investigadores, Flick (2007) recomienda que los investigadores, para poder intervenir, procuren estar en el campo en periodos de tiempo

considerable, para obtener el interés comunitario y minimizar el impacto del contacto. En este sentido, para la elaboración de este instrumento, se contó con la colaboración de estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Central del Ecuador, se establecieron permanencias en territorio de seis meses a un año, lo que permitió, además de un acercamiento territorial, la autorización para la investigación (entrevistas y encuestas) de los líderes de las comunidades indígenas.

Las entrevistas como primera instancia, a través de un diálogo abierto, y sin algún formato establecido, se realizó a los indígenas de las tres comunidades Waoranis (Konipare, Meñipare y Gareno), para luego realizar entrevistas con preguntas concretas encaminadas a indagar sobre la educación que imparten desde su propia familia, su cultura, memoria histórica y la educación formal que imparte el estado como obligación constitucional.

Procurando la equidad de género, se realizaron un total de 25 entrevistas: 10 a hombres y 15 a mujeres. Al no existir un censo oficial que indique el número total de habitantes en cada comunidad, se consultó al jefe comunitario, el cual mencionó que, el número estimado de indígenas incluido los niños en cada comunidad fueron de: Konipare 75, Gareno 250, Meñipare 75, dando un total de 400 indígenas. Por estar las mujeres en sus hogares y los hombres de actividades de caza y pesca se obtuvo más participación de mujeres.

Con el análisis cualitativo de las entrevistas y tras aplicar el índice de validez de contenido (IVC), para nuestro caso el instrumento lo revisaron 9 expertos de diferentes países (Ecuador, Colombia y Bolivia), se obtuvo 99 ítems con escala tipo Likert, ítems que incluían aspectos socioculturales y de identidad. Para la aplicación de encuestas en esta investigación, se consideraron 19 ítems referentes a educación. Ítems que se agruparon en 5 categorías: 1. Educación en cultivo, cacería y pesca, 2. Educación escolar, tradición 3. Educación en artesanías y vestido 4. Educación en reconocimiento de plantas medicinales y 5. Educación en medicina tradicional, centros de salud (Tabla 2).

***TABLA 2**. Ítems y categorías de educación*

Cod	Categoría – Ítems
1	**CULTIVO, CACERÍA Y PESCA**
C1	Aprendiste o aprendes de tus padres o abuelos a cazar y a pescar
C2	Actualmente realizar actividades de caza y pesca en tu comunidad es:
C3	Te gusta realizar o que realicen en tu comunidad actividades de caza y pesca
C4	Enseñas o enseñarías a tus hijos a cultivar productos de la comunidad
C5	Enseñas o enseñarías a sus hijos la cacería y la pesca
C6	Los abuelos y padres deben enseñar a los hijos las costumbres de casa, pesca y actividades de chacra
C7	Los niños prefieren actividades y/o juegos tradicionales relacionados con la caza, pesca o cultivo de la chacra a juguetes como muñecas, carros, etc. (juguetes de la ciudad)
2	**ESCOLAR Y TRADICIÓN**
E1	Prefieres que los niños se queden en casa con su madre o familiares realizando actividades tradicionales a ir a la escuela
E2	¿Qué importancia tiene la educación de los hijos en la escuela?
E3	¿Desearías aprender la historia como vivencias, tradiciones y costumbres de tus abuelos, de tus antepasados, y de tu comunidad?
3	**ARTESANÍAS y VESTIDO**
A1	Enseñas o enseñarías a sus hijos a elaborar artesanías
A2	¿Enseñas o enseñarías a tus hijos a elaborar (tejer shigras o hamacas) los trajes típicos waos?
A3	Consideras que vestir con la ropa de la ciudad que con sus vestidos típicos wao es
4	**RECONOCIMIENTO PLANTAS MEDICINALES**
R1	Enseñas o enseñarías a tus hijos a reconocer y a usar plantas medicinales
R2	Prioritariamente (principalmente) quienes saben recolectar medicamentos de la selva
R3	¿Sabes distinguir las plantas medicinales en la naturaleza (selva o territorio)?
R4	¿Aprendiste de tus padres o abuelos el uso y reconocimiento de plantas medicinales?
5	**MEDICINA TRADICIONAL, CENTROS DE SALUD**
M1	¿Prefieres hierbas y plantas medicinales de la selva a los medicamentos que vienen de la ciudad, de centros de salud u hospitales?
M2	¿Prefieres o preferirías tener a un hijo con una partera en casa a ir a un hospital o centro de salud?

Fuente: elaboración propia

Para determinar la consistencia interna del instrumento se procedió a estimar mediante el análisis de fiabilidad de Alfa de Cronbach (Welch & Comer, 1988). Los resultados obtenidos fueron excelentes para los 19 ítems (George & Mallery, 2003). El Alfa de Cronbach obtuvo un valor de 0,943 para las tres poblaciones, mientras que obtuvo un valor de 0,741 si tomamos en cuenta solo la población indígena Waorani.

3.3 Procedimiento

La encuesta se aplicó a las tres poblaciones mencionadas anteriormente: 1. Indígenas amazónicos de 3 de las 22 comunidades Waoranis (88); 2. Habitantes de la ciudad de Tena (111), y 3. Habitantes de la ciudad de Quito (100).

Para la aplicación de las encuestas en territorio indígena, con el propósito de minimizar el impacto cultural y obtener un acercamiento personal, se aplicaron actividades de dinámicas grupales y familiares a sus habitantes. Estas actividades se realizaron con estudiantes y docentes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Central del Ecuador y con el apoyo de los propios indígenas Waoranis. Estas dinámicas, además de establecer contacto entre dos culturas diferentes, tenían como finalidad el evitar ser ignorados y desapercibidos (Geertz, 1973), además que, la reunión de indígenas para éstas dinámicas, permitía evitar arrías caminatas en la selva amazónica hacia sus viviendas (sus viviendas distan unas de otras en cientos de metros, incluso varios kilómetros). Mediante esta metodología de trabajo se lograron un aliciente 70% de las encuestas proyectadas (62 de 88), no obstante, el resto de las encuestas (26), se las realizó mediante visitas domiciliares.

Para el caso de las encuestas en las ciudades de Tena y Quito, se realizaron de forma probabilística, mediante un muestreo aleatorio simple, con la aplicación de un procedimiento sistémico que utilizan rutas aleatorias en barrios, manzanas y calles (Alaminos, 2006), Sin embargo, para los habitantes de la ciudad de Tena, al ser una ciudad turística, se tomó en cuenta sólo a residentes o a indígenas migrantes, mas no a individuos considerados como turistas que provenían de otras ciudades o de otro país.

3.4 Análisis de los datos

En primer lugar, tras aplicar la encuesta a los tres grupos poblacionales (comunidad indígena Waorani, ciudadanos de Tena y de Quito), se procedió a estandarizar los datos obtenidos (299 encuestas, 19 ítems, 5 categorías). A las alternativas de respuesta que utilizan la escala de Likert se asignó un valor numérico (0-4), de tal manera que 4 corresponda al máximo valor desde la óptica del pueblo Waorani.

Posteriormente se realizó una prueba *t* de Student para comparar las medias de los tres grupos de participantes. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 24).

4. RESULTADOS

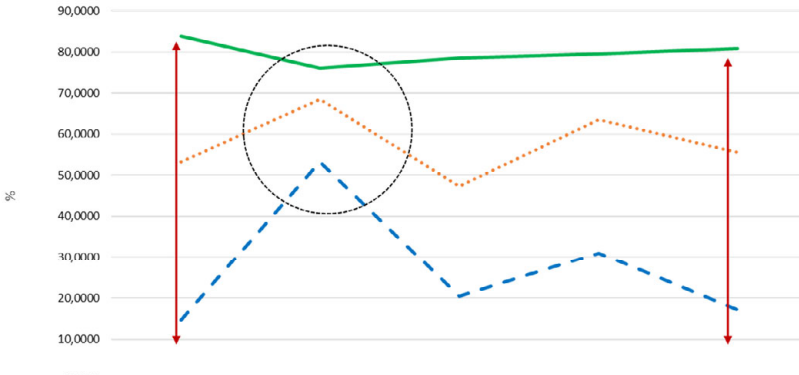
El análisis de medias poblacionales muestra que todas las categorías difieren entre sus poblaciones, siendo la categoría 1. Educación en Cultivo, Cacería y Pesca con la categoría 5. Educación en Medicina tradicional, las que más diferencia marcan entre los indígenas Waoranis y la población de Quito (69,24 y 63,69 puntos), mientras que, la que menor diferencia tienen es la categoría 2. Educación escolar (Formal), tradición (22,88 puntos con Quito y 7,59 puntos con Tena) ver (Tabla 4) y (Figura 2), mientras que, la Figura 3 muestra las diferencias poblacionales de los 19 ítems

***TABLA* 4**. Diferencias de media poblacionales por categoría de educación

Categoría	**Diferencias entre poblaciones**	
Educación en:	**W-Q**	**W-T**
CULTIVO, CACERÍA Y PESCA	**69,2403***	30,5655
ESCOLAR, TRADICIÓN	**22,8864****	**7,5928****
ARTESANÍAS y VESTIDO	58,0871	31,2065
RECONOCIMIENTO PLANTAS	48,4744	16,0172
MEDICINA TRADICIONAL	**63,6989***	25,1932

*Máximas diferencia entre las poblaciones Waorani (W) y Quito (Q)
**Menor diferencia entre las poblaciones Waorani con Quito y con Tena (T)
Fuente: elaboración propia

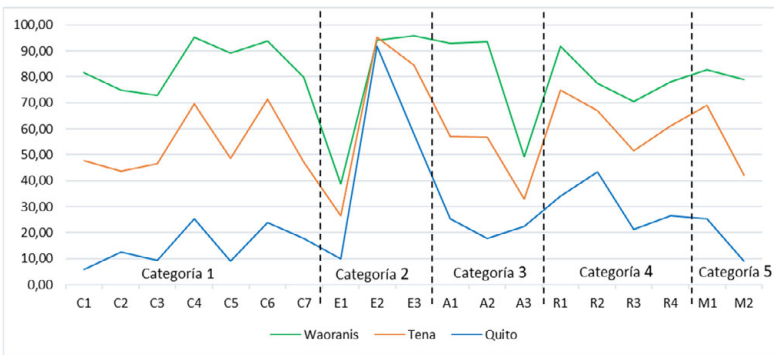
***FIGURA* 2.** Medias poblacionales por categoría de educación



	C. Edu CULTIVO, CACERÍA Y PESCA	E. Edu EDUCACIÓN ESCOLAR,TRADICIÓN	A. Edu ARTESANÍAS y VESTIDO	R. Edu RECONOCIMIENTO PLANTAS MEDICINALES	M. Edu MEDICINA TRADICIONAL, CENTROS DE SALUD
Waoranis	83,8474	76,1364	78,5038	79,4744	80,8239
Tena	53,2819	68,5435	47,2973	63,4572	55,6306
Quito	14,6071	53,2500	20,4167	31,0000	17,1250

↔: Máxima diferencia entre las poblaciones Waorani (W) y Quito (Q)
O: Menor diferencia entre las poblaciones Waorani con Quito y con Tena (T)
Fuente: Resultados tomados de SPSS, adaptación propia.

***FIGURA* 3.** Medias poblacionales para los 19 ítems



Fuente: Resultados tomados de SPSS, adaptación propia.

La categoría 2 (Educación Escolar, Tradición), es la que menos diferencia tiene la población de los indígenas Waoranis respecto las dos poblaciones (el Tena y Quito), por lo que se procedió a analizar los 3 ítems que compren a dicha categoría. El análisis descriptivo de los ítems (Tabla 5), muestra que el ítem E2, que refiere a la importancia

que otorgan los individuos a la educación de los hijos en la escuela (educación formal), tiene una media con los valores más altos (en todos los casos el valor es superior a 3,74 sobre 4), no obstante, su desviación estándar es la más baja, un promedio de 0,69 en comparación a los ítems E1 (¿Prefieres que los niños se queden en casa con su madre o familiares realizando actividades tradicionales a ir a la escuela? Con 1,41 puntos) y en el ítem E3 (¿Desearías aprender la historia como vivencias, tradiciones y costumbres de tus abuelos, de tus antepasados, y de tu comunidad? Con 1,13 puntos).

***TABLA* 5**. Estadísticos descriptivos para los ítems de la categoría 2. Educación Escolar, Tradición

	Población	Media	Desviación estándar	N
E1_PREFIERE_CASA_ESCUELA	Waorani	1,5455	1,58229	88
	Ciudad Tena	1,0727	1,47586	111
	Ciudad Quito	0,4	0,89893	100
	Total	0,9866	1,4189	298
E2_IMPORTANCIA_NIÑOS_ESCUELA *	Waorani	3,7614	0,45472	88
	Ciudad Tena	3,8091	0,51572	111
	Ciudad Quito	3,67	0,97499	100
	Total	3,7483	0,69176	298
E3_DESEARÁS_APRENDER_TRADICIONES_COSTUMBRES	Waorani	3,8295	0,40745	88
	Ciudad Tena	3,3818	0,97662	111
	Ciudad Quito	2,32	1,22169	100
	Total	3,1577	1,13349	298

*Ítem con las medias más altas y desviación estándar más baja
Fuente: Resultados tomados de SPSS

Para determinar si las diferencias de los 3 ítems son estadísticamente significativas y si obedecían o no al azar, se procedió a realizar el análisis de estimaciones de parámetro. El análisis reveló que existen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de las tres poblaciones en los ítems E1 (preferencia entre que los niños se queden en casa o vayan a la escuela) y en el ítem E3 (el deseo de aprender la historia como vivencias, tradiciones y costumbres de tus abuelos, de tus

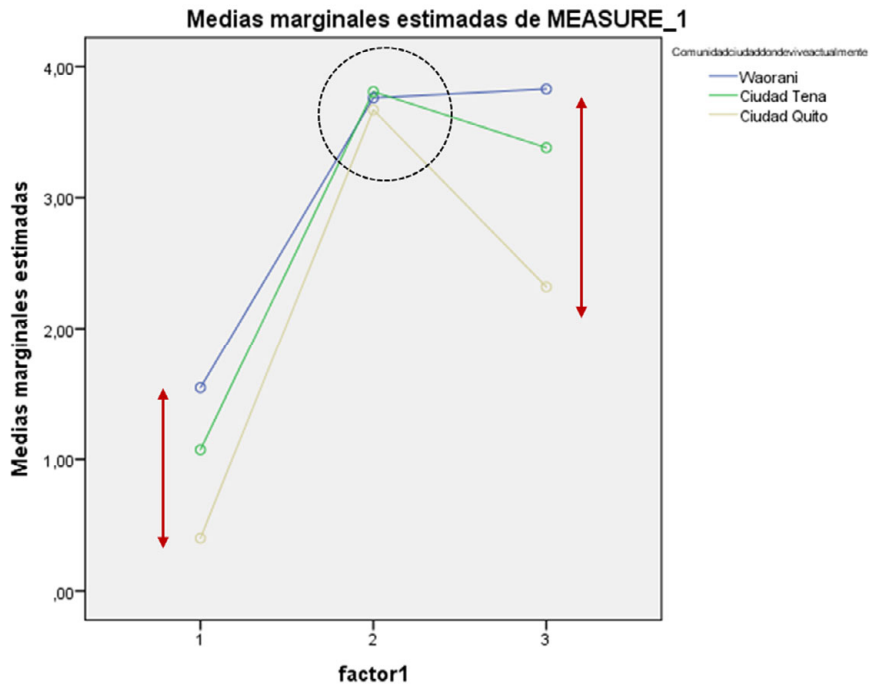
antepasados, y de tu comunidad). Sin embargo, en el ítem E2, no existe diferencia significativa entre los participantes, en relación a la importancia que tiene la educación de los hijos en la escuela, (Tabla 6), ver medidas marginales estimadas (Figura 4).

***TABLA* 6**. Estimaciones de parámetro para los ítems de la categoría 2. Educación Escolar, Tradición

Variable dependiente	Parámetro	t	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
E1_PREFIERE_CASA_ESCUELA	Interceptación	2,97	0,003	0,135	0,665
	Waorani	5,818	0,001	0,758	1,533
	Tena	3,615	0,001	0,306	1,039
	Quitoa	-	-	-	-
E2_IMPORTANCIA_NIÑOS_ESCUELA	Interceptación	53,07	0,001	3,534	3,806
	Waorani	0,904	0,367	-0,108	0,29
	Tena	1,456	0,147	-0,049	0,327
	Quitoa	-	-	-	-
E3_DESEARÁS_APRENDER_TRADICIONES_COSTUMBRES	Interceptación	24,42	0,001	2,133	2,507
	Waorani	10,87	0,001	1,236	1,783
	Tena	8,09	0,001	0,804	1,32
	Quitoa	.	.	.	.
a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante al establecerse la comparación con Quito.					
b. Se ha calculado utilizando alpha =, 05					

Fuente: Resultados tomados de SPSS

***FIGURA* 4**. Medidas marginales estimadas



*Factor1 (1:item E1, 2: item E2, 3: ítem E3)
Fuente: Resultados tomados de SPSS, adaptación propia.

5. CONCLUSIONES

En el presente estudio se ha puesto de manifiesto las diferencias existentes entre los habitantes de culturas muy distintas. En concreto, se han analizado a través de un instrumento creado desde la perspectiva indígena, distintos factores que afectan a la aplicación de la educación en estas comunidades.

Se analizó el perfil educativo de tres poblaciones: dos de ellas citadinas (Quito, capital con cultura claramente occidental y el Tena, ciudad también con cultura occidental pero próxima a la comunidad indígena con la que tiene algunos contactos comerciales). Por otro lado, distintas comunidades de la población indígena Waorani, objeto de este estudio.

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de las tres poblaciones en cuanto a la preferencia de que los niños se queden en casa o vayan a la escuela y en el deseo de que los niños aprendan la historia, vivencias, tradiciones y costumbres de sus ancestros. Sin embargo, no hay diferencias entre los participantes, con relación a la importancia que tiene la educación de los hijos en la escuela.

Entrado en el detalle, el trabajo muestra que los indígenas Waoranis en relación a los habitantes de Tena y Quito, otorgan una mayor importancia a la educación recibida en casa y a la educación que imparta su memoria histórica, costumbres y tradiciones. No obstante, la atención que le otorgan a la educación formal es similar a la importancia que le otorgan los habitantes citadinos

Por categorías, el estudio arroja como resultado cómo entre los indígenas y los habitantes las ciudades de Tena y Quito existen marcadas diferencias en las cinco categorías, siendo la categoría Educación cultivo, cacería y pesca, la que más difiere. Por otro lado, la categoría Educación escolar y tradición es la que tiene unas similitudes más acentuadas entre los distintos tipos de habitante.

Respecto a la categoría Educación escolar y tradición, los indígenas Waoranis en relación a los habitantes de Tena y Quito, otorgan una mayor importancia a la educación recibida en casa y a la educación que imparta su memoria histórica, costumbres y tradiciones. Mientras que, en la misma categoría, la atención que los indígenas Waorani le otorgan a la educación formal es similar a la importancia que le otorgan los habitantes de Quito y Tena.

No obstante, el presente estudio la construcción y aplicación del instrumento, contempló limitaciones hacia los investigadores y encuestadores. Una de las principales dificultades a las que tuvieron que enfrentarse los encuestadores fue, la necesidad de desplazarse a la selva amazónica, convivir con la población indígena y generar confianza. Esta dificultad se vio finalmente recompensada por la buena aceptación que los indígenas ofrecieron hacia la investigación. Otro obstáculo fue el idioma, pues se necesitó la ayuda de indígenas con conocimientos de

español para poder tener una comunicación fluida con todos los miembros encuestados.

En futuras investigaciones se pretende poder cuantificar el efecto o cambio que podría estar produciendo en la cultura indígena Waorani la educación formal recibida, al ser considerada en todas las poblaciones con la misma importancia. También se pretende hacer un seguimiento a la población Waorani para determinar si existe variación en la importancia que actualmente otorgan a la educación no formal, lo cual podría indicar un incipiente proceso de aculturación o adaptación a la cultura occidental. Como fin último, se pretende diseñar un currículum de la educación formal impartida en las escuelas indígenas, tomando como referencia su propia óptica, intereses y necesidades de manera que el impacto de esta educación no vaya en detrimento de su propia identidad cultural.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al pueblo indígena de la Amazonía ecuatoriana Waorani por su colaboración en las largas estadías en su territorio en especial a los habitantes de las comunidades Konipare, Gareno y Meñipare. A los estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Central. A la Universidad Central del Ecuador y a Universidad de Alicante por el financiamiento y apoyo técnico.

7. REFERENCIAS

Alaminos, A. (2006). Tema 2 El muestreo en la investigación social. Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión, 41-67.

Beck, U., & Rey, J. A. (2002). La sociedad del riesgo global. Siglo Veintiuno.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. Applied psychology, 46(1), 5-34.

Burucúa, J. E. (1995). Reseña de" Entre musas y musarañas. Una visita al museo" de Marta Dujovne. Redes, 2(5), 209-212.

Censos -Ecuador-, I. N. de E. y. (2010). Las cifras del pueblo indígena: Una mirada desde el censo de población y vivienda 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).

Conforti, M. E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. Intersecciones en antropología, 11(1), 103-114.

De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 20, 46-53.

Escobar, M. Á., & Lewin, M. A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una alternativa para la comunidad waorani del Ecuador. Revista Inclusiones, 59-74.

Espinosa de Rivero, O. (2009). Ciudad e identidad cultural.?` Cómo se relacionan con lo urbano los indígenas amazónicos peruanos en el siglo XXI? Bulletin de l'Institut français d'études andines, 38 (1), 47-59.

Fernández, B., & Sepúlveda, B. (2014). Pueblos indígenas, saberes y descolonización: Procesos interculturales en América Latina. Polis. Revista Latinoamericana, 38. Revista Latinoamericano. http://journals.openedition.org/polis/10323

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.

Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Gijón: Trea, 30-50.

Gasché, J., & Haudricourt, V. F. (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica: Alcances y abandonos. Interculturalidad, sociedad multicultural y Educación Intercultural, 119-158.

Geertz, C. (1973). Juego profundo: Análisis de una pelea de gallos en Bali (Grafica Morsom).

George, D., & Mallery, M. (2003). Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.

Gruzinski, S. (2016). La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII. Fondo de Cultura Económica.

Jácome, J. A. F. (2016). Educación y desigualdades sociales. Análisis de las misiones religiosas protestantes (1960-1970) y del proyecto de las "Unidades Educativas del Milenio"(2006-2014) en la Amazonía ecuatoriana.

Pertegal-Felices, M. L., Espín-León, A., & Jimeno-Morenilla, A. (2020). Diseño de un instrumento para medir identidad cultural indígena: Caso de estudio sobre la nacionalidad amazónica Waorani. Revista de Estudios Sociales, 71, 51-73. https://doi.org/10.7440/res71.2020.05

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. Perú indígena, 13(29), 11-20.

Racines Izquierdo, D. (2012). La occidentalización de los waoranis (B.S. thesis]. Universidad San Francisco de Quito (USFQ).

Santos, P. (2012). El empleo indígena en el Ecuador, una mirada a su situación y estado de ánimo laboral. Análisis, revista coyuntural. Revista Coyuntural e-análisis51. Tajfe51. Tajfe. https://studylib.es/doc/8668778/e-an%C3%A1lisis---instituto-nacional-de-estad%C3%ADstica-y-censos

Stavenhagen, R. (2001). La cuestión étnica (México. El Colegio de México. c2001. 279 p. 21).

Torres, C. A. (1996). Las secretas aventuras del orden: Estado y Educación. Miño y Dávila Editores.

Tribunal Constitucional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador (Vol. 449). Registro Oficial.

Vivieros, de C. (2004). Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena. En Tierra Adentro: Territorio indígena y percepción del entorno (Vol. 14, pp. 225-254). International Work Group for Indigenous Affairs.

Welch, S., & Comer, J. (1988). Quantitative methods for public administration: Techniques and applications. Boston Houghton Mifflin Harcourt P.

VALORES ÉTICOS EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD: ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DURANTE LA FORMACIÓN DEL GRADO

MARTA LÓPEZ DEL HIERRO CASADO
Departamento de Medicina
Universidad Europea de Madrid

MARIA JESÚS PARDO MONEDERO
Departamento de Odontología
Universidad Europea de Madrid

GLEYVIS CORO MONTANET
Departamento de Odontología
Universidad Europea de Madrid

CATALINA ZAMBRANO GUZMAN
Departamento de Odontología
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI demanda cada vez más que los profesionales cuenten con una formación de calidad no sólo técnica sino, también, en valores éticos (Molina et al., 2008; Asalde et al., 2016).

La educación en los mismos es una de las tareas fundamentales de la Universidad tal y como describen Casares et al. (2010).
La formación universitaria ha de proporcionar competencias y habilidades actitudinales a los futuros profesionales para dotarles de la capacidad de enfrentarse a los retos que se les presenten en el futuro. Una formación integral que incorpore los valores éticos universales y los específicos de cada área será el mejor aliado de los profesionales que estamos formando (Gluchmanova, M., 2015).

Debido a esta exigencia a la Universidad de formar profesionales competentes y ciudadanos comprometidos con la mejora de la comunidad, la educación universitaria no puede limitarse exclusivamente a una

mera adquisición de conocimientos y habilidades, sino que debe lograr una formación en valores que regulen su actividad profesional futura (Salazar y Rodríguez, 2016; Palomer y López, 2016). Por ello, las aulas son uno de los lugares en los que llevar a cabo actividades específicas a fin de formar y devolver a la sociedad las personas comprensivas y respetuosas que ésta reclama.

1.1 DIFERENCIAS ENTRE ÉTICA Y MORAL

¿Qué es ética y qué es moral? ¿Significan lo mismo? ¿Es necesario hacer distinciones entre ambas o podemos utilizar los dos términos como sinónimos?

Indiscutiblemente, es un campo muy controvertido.
Es en el campo de la filosofía donde se marca la distinción entre moral y ética, ya que surge la necesidad de poseer dos términos que expresen dos tipos de conocimiento diferentes; por una parte, uno que forme parte de la vida diaria (moral) y, por otra, uno que reflexione sobre este saber moral, es decir, la ética.

A pesar de las dificultades que entraña establecer diferencias entre ética y moral, queremos resaltar que esta investigación pone el foco sobre los valores éticos y desestima lo moral.

Así, el presente trabajo se centra en el campo de la ética profesional; en concreto, en los valores éticos más relacionados con los profesionales de la Salud.

1.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES

Con respecto a las características que diferentes autores asignan a los valores de un modo genérico, podemos tener en consideración las siguientes (Gervilla, 1998; Veira, 2007; Zarco et al., 2014):

- Tienen un valor: la realidad del valor es valer.
- Son polares: frente a ellos no podemos quedarnos indiferentes. Al ser

- Cualidades se presentan en sus dos extremos, como valor y anti-valor (v.g., justo/injusto).
- Se pueden categorizar: es posible clasificarlos desde distintos puntos de referencias ya que no son todos del mismo género.
- Admiten jerarquización: la pluralidad de los valores hace que los ordenemos en orden de preferencia según nuestra realidad, afirmando, de esta forma, que todos valen, pero unos nos son más valiosos o importantes que otros. No existe una ordenación jerárquica universal.
- La infinitud: el ser humano siempre aspira a más; los valores nunca son alcanzados plenamente, lo que permite que el logro de una meta abra paso a la siguiente.
- Condicionan la conducta individual y colectiva: bien sea por la adaptación a la vida en sociedad o por las consecuencias que puede acarrear la suscripción o no a un determinado valor.
- Alternan en importancia según el contexto histórico: nos permite comprender el auge o decadencia de ciertos valores.

1.3 LOS VALORES Y LA UNIVERSIDAD

Son muchos los autores que señalan que los valores se aprenden y que es tarea de los docentes participar en su desarrollo (Martínez et al., 2002; García et al., 2009). Aunque esa formación en valores debe iniciarse ya en la etapa preuniversitaria, es en la Universidad donde debemos terminar de definirla y reforzarla en nuestros estudiantes (Díaz et al., 2015).

Si bien los valores comienzan a forjarse en la familia, en el colegio y mediante las relaciones sociales que el niño establece, a medida que éste crece, la familia va disminuyendo su influencia y es la escuela la que adquiere el compromiso de completarla o, en ciertos casos, de subsanar carencias o corregir conductas negativas aprendidas en el entorno familiar (Nunes et al., 2015; Salazar y Rodríguez, 2016; Larios, 2017).

Posteriormente, en la etapa universitaria, el estudiante es capaz de adquirir y modificar los valores y las actitudes mediante las relaciones con sus docentes y sus compañeros (Pérez y Martín, 2003; Morales et al., 2013). Por ello, el paso por la Universidad debe proporcionarle experiencias suficientes para configurar su aprendizaje de valores; valores sin los que no lograremos que sea el profesional competente que se demanda (Esteban y Buxarrais, 2004; Bolívar, 2005; Tey et al., 2014).

Al finalizar su educación superior, este *profesional integral* debe haber obtenido una serie de competencias teóricas y prácticas, pero también tiene que ser capaz de utilizarlas con un sentido ético y social, es decir, que su conducta profesional se rija siguiendo un conjunto de valores (Guerra y Bracho, 2008; Singh et al., 2017).

La formación en valores es una experiencia que se mantiene a lo largo de toda la

vida (Felix Salazar et al., 2016) y podríamos considerar que es un proceso que humaniza, que es individual y que determina la personalidad de cada individuo (Pérez et al., 2014; Singh et al., 2017).

Distintos autores coinciden en que los estudiantes pueden variar la importancia que asignan a los valores mientras "aprenden a ser profesionales de la salud" debido a la incorporación de experiencias y vivencias durante su formación (Aomatsu et al., 2013; Díaz-Narváez et al., 2014; Montilva et al., 2015). Estos cambios afectan tanto al desarrollo de valores como a la jerarquización de los mismos (Félix Salazar et al., 2016;

Asalde et al., 2016; González Caloch et al., 2017).

En este proceso, el profesor es una pieza clave pues resulta un ejemplo de comportamiento frente a sus alumnos por lo que debe tener un conocimiento teórico, científico y metodológioa en el análisis de problemas éticos para lograr el desarrollo de valores en los estudiantes y la resolución de estos problemas con un carácter científico y humanista (Singh et al., 2017).

Según Hodelín y Fuentes (2014), formar en valores no es posible si la figura del docente no es un referente continuo para los estudiantes y,

con la intención de motivarles, deberá mantener en cada actuación una conducta basada en aquellos valores.

Las sociedades actuales sufren una serie de cambios (v.g., tecnológicos, económicos o productivos), algunos de los cuales se producen a un ritmo de vértigo.

Nos encontramos, por tanto, ante un *"cambio de valores"* como fenómeno internacional, en el que podemos apreciar que, por un lado, muchos de los valores que se consideraban imperecederos no se ajustan al progreso social y van perdiendo influencia paulatinamente y, por otro lado, van adquiriendo mayor importancia y desarrollo algunos valores que ya estaban vigentes en épocas anteriores y además aparecen valores nuevos o *valores emergentes*; a saber, el respeto a la persona humana, el deseo de libertad, de paz, de fraternidad y el respeto a la naturaleza

(Guerra y Bracho, 2008; Asalde et al., 2016).

Por todo lo anterior, es transcendental la formación en valores éticos de los profesionales de la Salud y consideramos crucial que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano (Martínez et al., 2002).

2. HIPÓTESIS

La percepción de los valores éticos implicados en la práctica profesional varía a lo largo del proceso formativo de los estudiantes de los Grados de Ciencias Biomédicas y de la Salud.

3. OBJETIVOS

1. Diseñar e implementar una herramienta de percepción de valores con índices óptimos de consistencia interna.
2. Conocer la percepción que sobre valores éticos tienen los estudiantes de los Grados de Ciencias Biomédicas y de la Salud.

3. Analizar las diferencias en las percepciones de valores éticos entre estudiantes de primeros y últimos cursos de los Grados de Ciencias Biomédicas y de la Salud.

3. METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO DE LA HERRAMIENTA

3.1.1 Procedimiento del diseño

Nos planteamos restringir la exploración del número de valores basándonos, para ello, en la literatura de mayor impacto.

Tras la revisión de la misma, recopilamos los más representativos para los profesionales de la Salud hasta llegar a una selección final de cinco valores éticos; a saber: *respeto al paciente*, *altruismo*, *empatía*, *responsabilidad de mis acciones* y *aprendizaje continuo*.

Posteriormente, definimos cada uno de ellos con el objetivo de que todos los estudiantes recibieran una descripción común y consensuada de cada valor y a fin de evitar confusiones semánticas inter-sujeto.

Surgía la controversia sobre cuál sería el procedimiento más adecuado para explorar los valores y, tras revisar la literatura (Casas et al., 2003; Arribas, 2004; García et al., 2006), consideramos más apropiado utilizar casos situados en un contexto sanitario que permitieran a los estudiantes identificarse con los protagonistas.

Así, decidimos que los enunciados de la herramienta fueran cuestiones clínicas en las que se plantearan diversos dilemas éticos.

Siguiendo estas premisas se redactaron veinte casos planteados en el contexto de cuatro áreas profesionales: Medicina, Enfermería, Odontología y Fisioterapia.

Se realizaron cuatro revisiones consecutivas por los diferentes investigadores implicados.

Con los cinco valores, sus definiciones y los veinte enunciados ordenados de modo aleatorio se diseñó un documento de revisión interna.

Se constituyó un grupo de expertos para la validación de la herramienta diseñada.

3.1.2 Estructura

El cuestionario estaba estructurado en dos secciones.

En la primera, se subrayaba el carácter anónimo de las respuestas y se recogía la información referente a edad, sexo, titulación, curso y universidad del alumno.

A continuación, se exponían las definiciones de los cinco valores éticos a explorar y se señalaba la no existencia de respuestas correctas o incorrectas. Por último, se presentaban los veinte casos.

Después de cada uno de los casos, se debía responder a dos cuestiones:

1. El grado de acuerdo o desacuerdo del estudiante frente a la situación planteada, contestando en una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5 (1 = totalmente en desacuerdo; 2= algo en desacuerdo; 3= indiferente; 4= algo de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

2. Asignación/categorización del caso a uno de los cinco valores éticos definidos en el cuestionario.

En la segunda sección se solicitaba al estudiante que, según su percepción, jerarquizara de mayor a menor importancia los cinco valores explorados.

3.1.3 Aplicabilidad y estudio piloto

Finalizado el diseño del cuestionario, se solicitó a la Comisión de Investigación de Ciencias de la Salud de la Universidad Europea de Madrid la autorización para poder aplicarlo en población real. Una vez obtenida la autorización y con el objeto de poner a prueba la herramienta y valorar su aplicabilidad, se testó sobre un grupo piloto.

La muestra del estudio piloto estaba formada por 26 estudiantes que pertenecían a los cursos tercero y cuarto del Grado de Psicología de la

Universidad Europea de Madrid.

A continuación, procedimos a aplicar el cuestionario sobre una muestra que incluyera participantes del primer y últiqmo curso de cada una de las titulaciones, buscando con ello mayor representatividad de los periodos preclínico y postclínico.

3.1.4 Diseño del estudio

Se trata de un estudio observacional descriptivo en el cual usamos la

herramienta descrita en el epígrafe anterior seguido de un análisis cuantitativo de las respuestas de los estudiantes participantes en el mismo.

3.1.5 Muestra

La muestra final sobre la que aplicamos la herramienta estuvo formada por 689 estudiantes universitarios, matriculados en primer y último curso de Grado de cuatro titulaciones de Ciencias Biomédicas y de la Salud: Medicina, Odontología, Enfermería y Fisioterapia.

Las cinco universidades españolas, públicas y privadas, de las que procedían los participantes fueron la Universidad Europea de Madrid, la Universidad de Valladolid, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Alcalá de Henares y la Universidad Pontificia de Comillas.

Recogidos todos los cuestionarios, se procedió a verificar la posible pérdida de participantes por la ausencia de respuesta a algunas cuestiones/ítems. Así, obtuvimos muestras finales de 630 estudiantes para el grado de acuerdo con la conducta ética del caso, de 613 estudiantes para la categorización del caso a un valor ético, y de 639 estudiantes para la jerarquización de los valores por orden decreciente de importancia.

3.1.6 Análisis estadístico

Cada una de las cuestiones fue analizada de modo independiente:

1) expresar el grado de acuerdo con la una conducta ética planteada mediante una escala Likert, 2) asignar el caso a un valor ético de los cinco presentados, y 3) jerarquizar en orden decreciente de importancia los valores éticos explorados.

El procesamiento de los datos se realizó mediante el programa estadístico IBM SPSS versión 20.0. Para todos los análisis estadísticos se consideró un nivel de confianza del 95%.

La consistencia interna del cuestionario calculada según el coeficiente alfa de Cronbach fue adecuada.

La obtención de los resultados para cada una de las cuestiones exploradas se realizó mediante la aplicación de los siguientes análisis:

1) Un análisis exploratorio de las frecuencias y los estadísticos descriptivos de tendencia central y de dispersión, seguido del coeficiente de contingencia (CC) y la prueba de ji-cuadrado con el análisis de los residuos estandarizados corregidos (Rec) para estudiar las posibles relaciones entre las variables. Más concretamente, el análisis de la relación entre los aciertos/errores en la categorización de los casos agrupados por el valor al que pertenecen o por la profesión de los protagonistas según el género o el curso se realizó mediante el coeficiente de contingencia (CC) mientras que para la titulación se usó la prueba de ji-cuadrado con el análisis de los residuos estandarizados corregidos (Rec).

2) Pruebas de Kolmogorov-Smirnov y pruebas de Levene para estudiar el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad de forma previa al análisis de las diferencias en las tres cuestiones, que debido al incumplimiento de los supuestos requeridos para aplicar pruebas paramétricas llevaron a la aplicación de pruebas de estadística no paramétrica.; tanto en el caso de medidas independientes, como en el de medidas repetidas.

2.1) En el caso de las medidas independientes, se aplicó el test de Kruskal-Wallis para estudiar las diferencias entre titulaciones, siguiendo los resultados significativos mediante análisis post-hoc usando el test U de Mann Whitney con la corrección de Bonferroni. este mismo test se utilizó para analizar las diferencias inter-grupo según el género y el curso para las tres cuestiones solicitadas en el cuestionario.

2.2) En el caso de las muestras relacionadas (intra-grupo) se utilizó el test ANOVA de Friedman seguido del análisis post hoc mediante el test de Wilcoxon aplicando la corrección de Bonferroni.

3) Tanto en el caso de los test U de Mann Whitney como en el de los test de Wicoxon se calcularon los tamaños del efecto r de Rosenthal.

4) Por último para la representación gráfica de las diferencias entre los grupos se utilizaron gráficos de líneas, mientras que para la representación gráfica de las variables nominales se utilizaron diagramas de sectores.

4. RESULTADOS

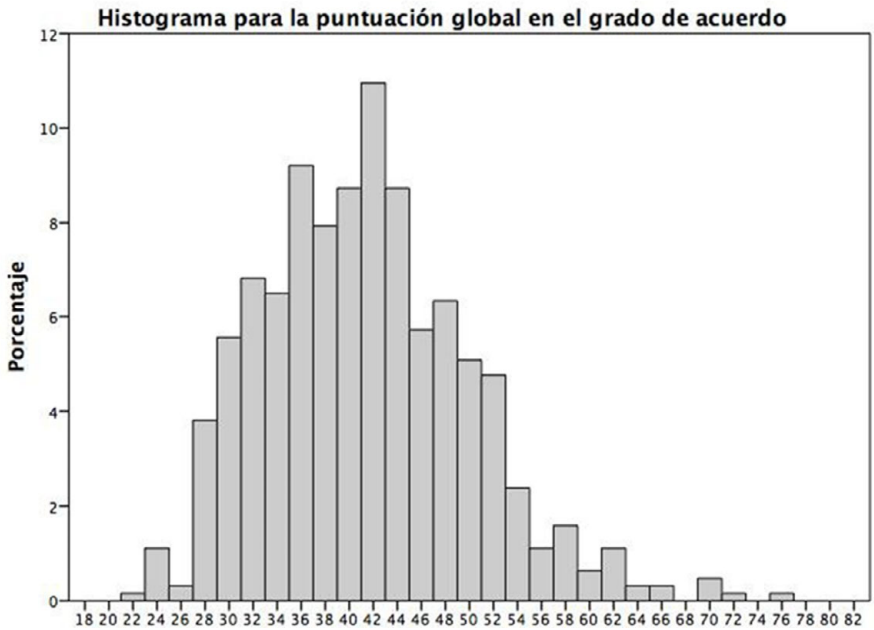
4.1 GRADO DE ACUERDO CON LA CONDUCTA ÉTICA DEL CASO

El grado de acuerdo con la conducta ética planteada en cada caso se recogió utilizando una escala Likert que tomaba valores entre 1 y 5, de modo que las puntuaciones globales podían estar comprendidas entre 20 y 100.

Las puntuaciones más bajas indican menor grado de acuerdo con la conducta ética planteada en los casos.

Se registraron valores en el rango 22 a 75 y la media de la puntuación global del grado de acuerdo con la conducta ética planteada en los veinte casos para la muestra total fue de 40,85 (DT= 8,57). La distribución de la puntuación global del grado de acuerdo fue asimétrica positiva (Asimetría= 0,57/0,10= 5,84) y leptocúrtica (Curtosis= 0,51/0,19= 2,61) (Figura 1).

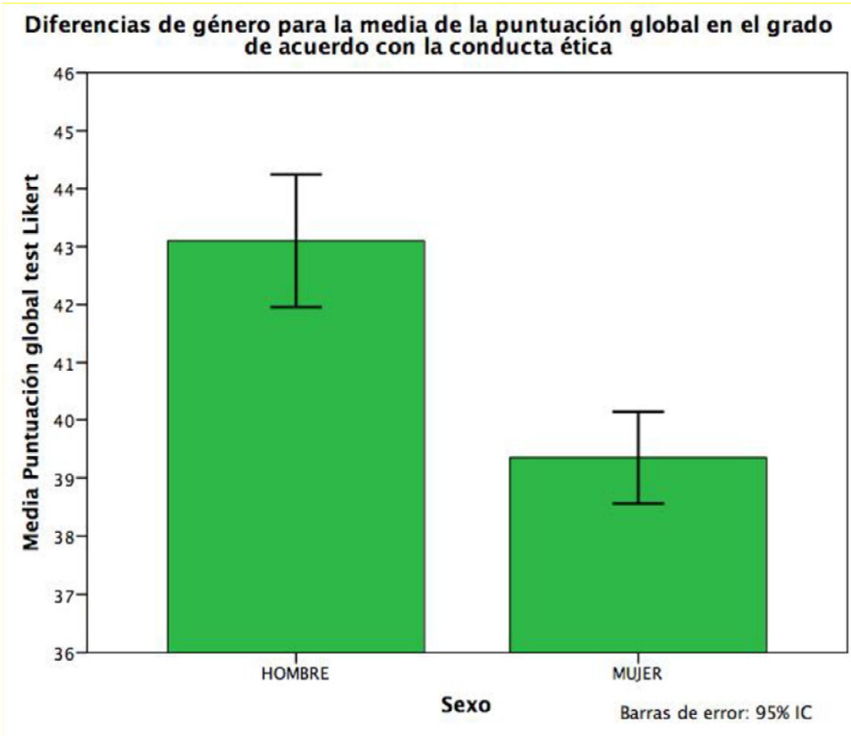
FIGURA 1. *Distribución de la puntuación global del grado de acuerdo*



Para estudiar las diferencias en el grado de acuerdo con la conducta ética planteada en los casos por género y por curso se utilizó el test U de Mann Whitney.

Existieron diferencias de género significativas en el grado de acuerdo con la conducta ética (U= 36783,50, p<0,001, r= -0,19) debido a que las mujeres estuvieron menos de acuerdo (Me= 39,00, M= 39,35, DT= 7,78) que los hombres (Me= 42,00, M= 43,10, DT= 9,21). Las medias de la puntuación global del grado de acuerdo con la conducta ética según el género se presentan en la Figura 2.

FIGURA 2. *Medias de la puntuación del grado de acuerdo con la conducta ética según el género*



No se encontraron diferencias significativas para el curso (U= 48019,50, p= 0,677, r= 0,02).

Para analizar si existían diferencias entre titulaciones en el grado de acuerdo con la conducta ética planteada en los casos se aplicó el test de Kruskal-Wallis, que indicó la existencia de diferencias significativas entre al menos dos de las titulaciones ($X2(3) = 89,92$, $p<0,001$). Este resultado se siguió con análisis post hoc mediante el test U de Mann Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni (0,05/6= 0,008)

Tabla 1

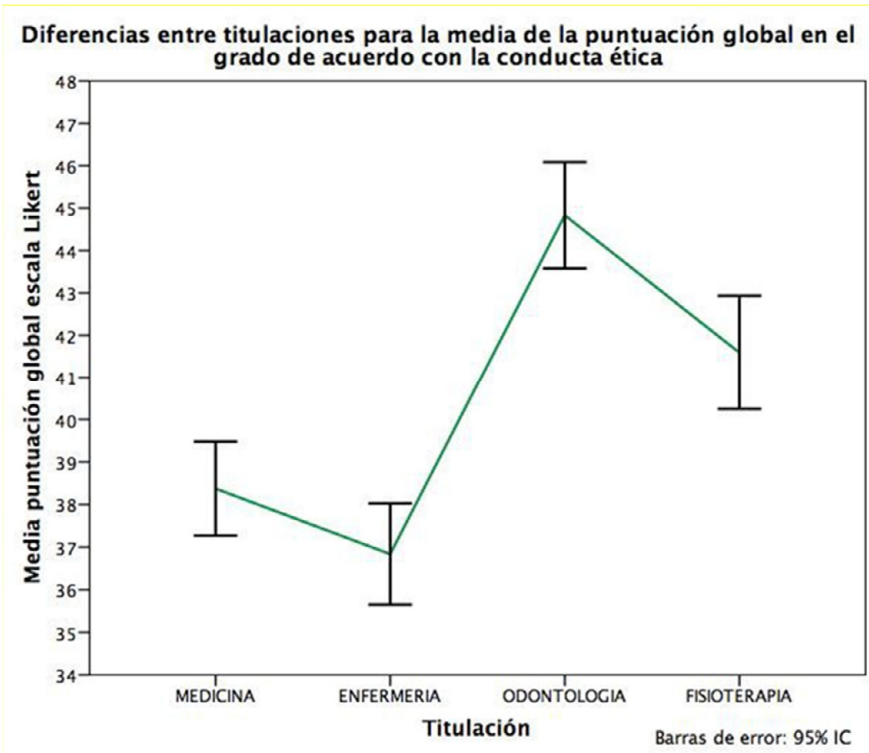
Diferencias entre Titulaciones en la Puntuación Global en el Grado de Acuerdo con la Conducta Ética Planteada en los 20 Casos (Test U de Mann Whitney)

	Medicina	Enfermería	Odontología	Fisioterapia
Número global de aciertos	38,37 (6,58)$_a$	36,84 (7,26)$_a$	44,83 (9,19)$_b$	41,59 (7,94)$_c$

Nota. Los valores indicados corresponden a las medias (desviaciones típicas). Los grupos que no comparten ningún subíndice indican diferencias significativas para p<0,008.

Las medias de la puntuación global del grado de acuerdo con la conducta ética por titulaciones, y por titulaciones según el género de los estudiantes, se representan respectivamente en la Figura 3.

FIGURA 3. *Medias de la puntuación global del grado de acuerdo con la conducta ética según las titulaciones.*

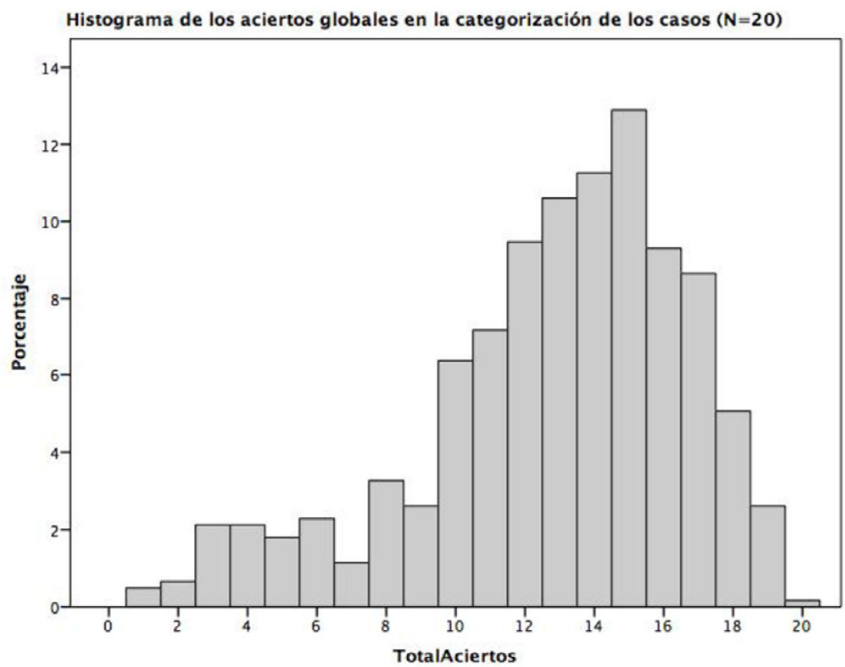


No existieron diferencias significativas en el grado de acuerdo con la conducta ética planteada en los casos entre las titulaciones de Enfermería y Medicina, siendo las titulaciones que mostraron menor grado de acuerdo; sin embargo, existieron diferencias entre las anteriores titulaciones y Odontología y entre ellas y Fisioterapia debido a que Odontología es la titulación que expresa un mayor grado de acuerdo con la conducta ética planteada en los casos seguida de la titulación de Fisioterapia.

4.2 CATEGORIZACIÓN DE LOS CASOS EN UN VALOR ÉTICO

La media de aciertos global para la categorización de los casos (N= 20) fue de 12,81 (DT= 3,91). La distribución de los aciertos globales para la categorización de los veinte casos fue asimétrica negativa (Asimetría= - 0,86/0,10= - 8,67) y mesocúrtica (Curtosis= 0,37/0,20= 1,86) (Figura 4).

FIGURA 4. *Distribución de los aciertos globales en la categorización de los 20 casos*



Tomando en consideración el número global de aciertos en la categorización (20 casos), la prueba de Kolmogorov-Smirnov llevó a rechazar los supuestos de normalidad para las distribuciones de todas las variables estudiadas. Además, el supuesto de homocedasticidad (v.g., igualdad de varianzas) se incumplió para algunos de los grupos; debido a ello, y por consistencia metodológica, se decidió utilizar procedimientos no paramétricos: test de Kruskal-Wallis y test U de Mann Whitney.

Para estudiar las diferencias en la categorización de los casos (N= 20) por género y curso se utilizó el test U de Mann Whitney.

Existieron diferencias de género significativas en la categorización (U= 35933,50, p<0,001, r= -0,17) debido a que las mujeres categorizaron mejor (Me= 14,00, M= 13,34, DT= 3,81) que los hombres (Me= 13,00, M= 12,02, DT= 3,95). También se encontraron diferencias significativas en la categorización por curso (U= 41729,00, p= 0,031, r= -0,09) debidas a que los estudiantes del primer curso (Me= 14,00, M= 13,09, DT= 3,90) categorizaron mejor que los del último curso (Me= 13,00, M= 12,47, DT= 3,92).

Para analizar si existían diferencias entre titulaciones en la categorización de los casos (N= 20) considerada como aciertos globales se aplicó el test de Kruskal-Wallis, que indicó la existencia de diferencias significativas entre al menos dos de las titulaciones (X2(3)= 85,85, p<0,001). Este resultado se siguió con análisis post hoc mediante el test U de Mann Whitney aplicando la corrección de Bonferroni (0,05/6= 0,008). Los resultados se presentan en la Tabla 2.

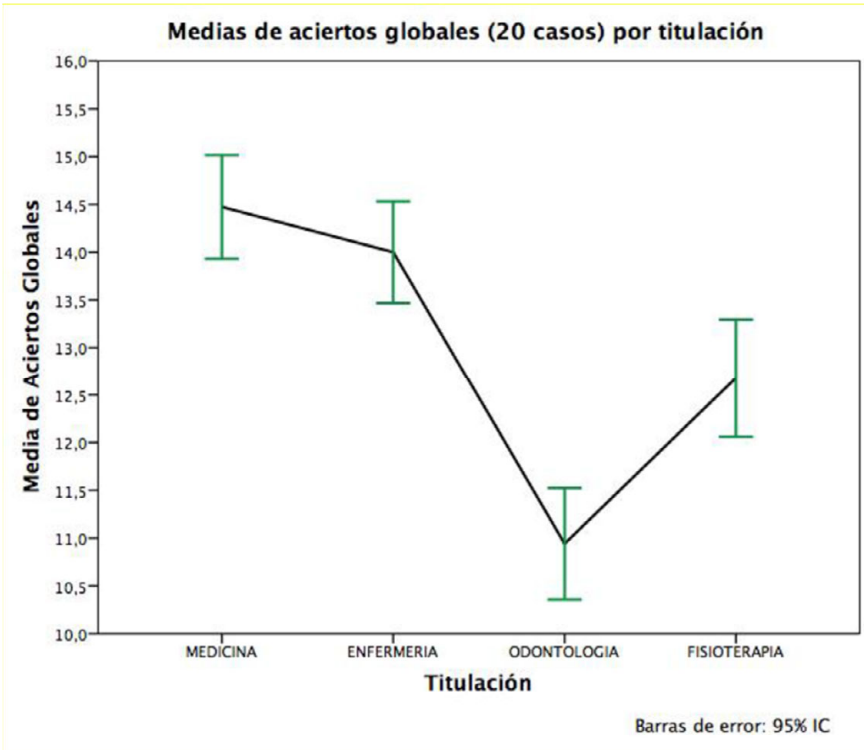
Tabla 2

Diferencias entre Titulaciones en el Número Global de Aciertos (Test U de Mann Whitney)

	Medicina	Enfermería	Odontología	Fisioterapia
Número global de aciertos	14,47 (3,17)$_a$	14,00 (3,28)$_a$	10,94 (4,21)$_b$	12,68 (3,56)$_c$

Nota. Los valores indicados corresponden a las medias (desviaciones típicas). Los grupos que no comparten ningún subíndice indican diferencias significativas para p<0,008.

FIGURA 5. *Medias de los aciertos globales (20 casos) por titulación*



No se encontraron diferencias significativas en el número global de aciertos (N= 20) entre las titulaciones de Medicina y Enfermería, que fueron las que obtuvieron un mayor número de aciertos en la categorización de los casos. Sin embargo, sí existieron diferencias significativas entre estas dos titulaciones con las titulaciones de Odontología y de Fisioterapia respectivamente, así como entre Odontología y Fisioterapia. La titulación que tuvo menos aciertos globales fue Odontología.

4.3 JERARQUIZACIÓN DE LOS VALORES

Los participantes jerarquizaron los valores éticos en el siguiente orden decreciente de importancia: *respeto al paciente* (Me= 5,00, M= 4,36, DT= 0,94); *responsabilidad de mis acciones* (Me= 4,00, M= 3,41, DT= 1,13); *empatía* (Me= 3,00, M= 3,13, DT= 1,13); *aprendizaje continuo* (Me= 2,00, M= 2,21, DT= 1,18); y *altruismo* (Me= 1,00, M= 1,90, DT= 1,15).

La mayoría de los estudiantes indicó que el *respeto al paciente* es el valor más importante (59,47%) y consideró el valor *altruismo* como el menos importante (50,86%). El valor *responsabilidad de mis acciones* fue jerarquizado en segundo lugar por la mayoría de los estudiantes (35,05%), mientras que el tercer lugar de preferencia correspondió al valor *empatía* (29,58%) y el valor *aprendizaje continuo* fue considerado en último lugar, aunque en menor medida (34,59%) que el valor *altruismo*.

Para estudiar las diferencias en jerarquización de los valores por género y curso se utilizó el test U de Mann Whitney.

Para el valor *respeto al paciente* existieron diferencias de género significativas (U= 42308,50, p= 0,001, r= -0,13) debidas a que las mujeres otorgaron más importancia a este valor (Me= 5,00, M= 4,44, DT= 0,90) que los hombres (Me= 5,00, M= 4,22, DT= 0,98). No se encontraron diferencias de género significativas para el resto de los valores.

También existieron diferencias significativas (U= 43065,50, p= 0,001, r= -0,13) entre los estudiantes de primer curso (Me= 2,00, M= 2,01, DT= 1,18) y los de último curso (Me= 1,00, M= 1,75, DT= 1,09) para el valor *altruismo*.

Para analizar si existían diferencias entre los estudiantes de distintas titulaciones para la jerarquización de los valores se aplicó el test de Kruskal- Wallis, que indicó la existencia de diferencias significativas entre al menos dos de las titulaciones para los valores *empatía* ($X2(3)= 39,15$; $p<0,001$), *responsabilidad de mis acciones* ($X2(3)= 19,17$; $p<0,001$), y *aprendizaje continuo* ($X2(3)= 8,61$; $p= 0,035$). Los resultados significativos se siguieron con análisis post hoc mediante el test U de Mann Whitney aplicando la corrección de Bonferroni (0,05/6= 0,008) y se presentan en la Tabla 3.

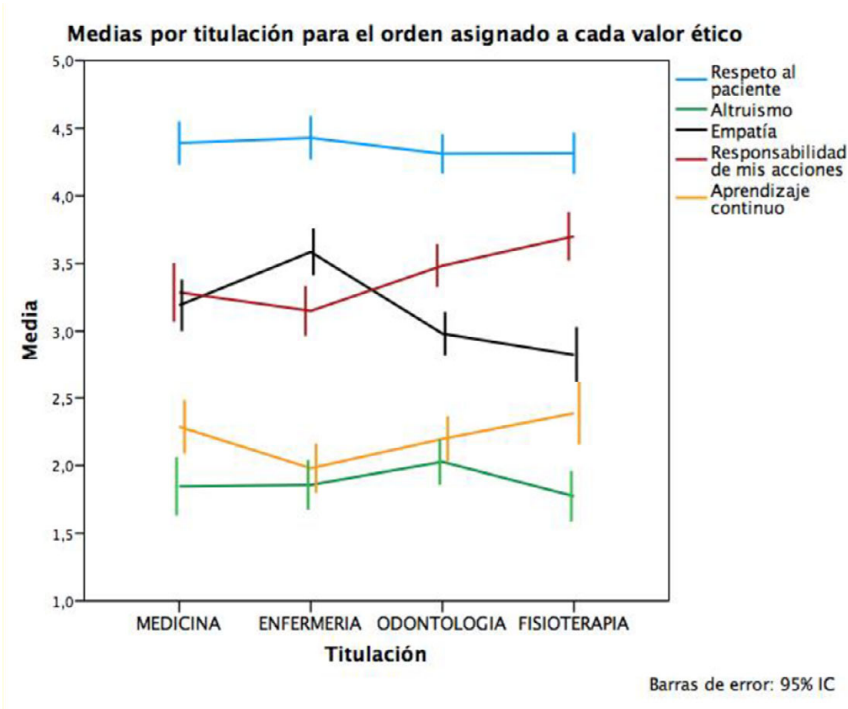
Tabla 3

Diferencias entre Titulaciones en la Jerarquización de los Valores (Test U de Mann Whitney)

	Medicina	Enfermería	Odontología	Fisioterapia
Empatía	$3,19\ (1,07)_a$	$3,59\ (1,00)_b$	$2,98\ (1,13)_{a,c}$	$2,82\ (1,16)_c$
Responsabilidad de mis acciones	$3,29\ (1,23)_{a,b}$	$3,15\ (1,08)_a$	$3,48\ (1,12)_b$	$3,70\ (1,01)_{b,c}$
Aprendizaje continuo	$2,29\ (1,12)_c$	$1,98\ (1,06)_d$	$2,20\ (1,20)_b$	$2,39\ (1,31)_a$

Nota. Valores en filas. Titulaciones en columnas. Los valores hacen referencia a las medias (desviaciones típicas). Los grupos que no comparten ningún subíndice indican diferencias significativas para p<0,008.

FIGURA 6. *Medias por titulación para el orden asignado a cada valor ético.*



No existieron diferencias significativas entre titulaciones en la jerarquización del valor *respeto el paciente,* ni del *valor altruismo,* asignándoles el primer lugar y último lugar en importancia, respectivamente. La jerarquización del valor *empatía* mostró diferencias significativas entre Fisioterapia con Medicina y Enfermería, y entre Enfermería con Medicina y Odontología. Para la jerarquización del valor *responsabilidad de mis acciones* se encontraron diferencias significativas entre las titulaciones de Medicina y Enfermería con Fisioterapia. También se encontraron diferencias entre Enfermería y Odontología, pero no existieron

diferencias entre estas titulaciones con Medicina. Para el valor *aprendizaje continuo* existieron diferencias significativas entre todas las titulaciones.

5. DISCUSIÓN

Los profesionales de la Salud no debemos olvidar que nuestro objeto principal de trabajo es el ser humano por lo que la conducta profesional debe estar vinculada a unos valores éticos sólidos que den sentido a la misma.

Partir de la suposición de que los jóvenes de hoy -universitarios o no- carecen de valores, puede resultar engañoso si analizamos con detenimiento su realidad y su vida cotidiana. Además, que no compartan los valores de las generaciones anteriores, no significa que estén faltos de ellos.

La identificación del valor ético en los veinte casos/dilemas del cuestionario fue alta. Por otro lado, se mostraron en desacuerdo con los escenarios éticamente controvertidos manifestando rechazo ante las conductas profesionales indeseables.

Los dilemas mejor categorizados por la muestra objeto de este estudio fueron los asociados a los valores de *responsabilidad de mis acciones* y *aprendizaje continuo,* si bien es cierto que este adecuado reconocimiento no se correspondió con el orden de importancia asignado (segundo y cuarto lugar respectivamente). Este hecho puede deberse a que la identificación de conductas éticas no deseables es independiente del grado de importancia que le asignemos al valor que expresen.

Es llamativo que todas las cuestiones relacionadas al valor *altruismo*, tenían que ver con la mayor dificultad para su identificación, con que generara mayor grado de acuerdo y, a la vez, con que fuera el valor que jerarquizaron en último lugar.

Consideramos destacable el hecho de que la categorización global de los casos la realizasen mejor los estudiantes de los primeros cursos. Esta circunstancia confirma la presencia de valores en los jóvenes al llegar a la Universidad.

Como ya comentamos en el capítulo de Introducción, los alumnos que eligen los Grados de Salud se inclinan hacia el servicio, el cuidado de las personas y el altruismo (Guerra y Bracho, 2008); sin embargo, el proceso de formación clínica puede modificar estos valores con los que inician su Educación Superior de manera que se pierdan parte de esos ideales de entrega en beneficio de otros aspectos éticos como la responsabilidad, el respeto o la empatía.

Nuestros resultados son comparables con los obtenidos en diferentes trabajos (Hojat et al., 2004; Newton et al., 2008) en los que los autores refieren una disminución de la *empatía* a lo largo de los años de formación. Por el contrario, Montilva et al. (2015) no encuentran diferencias significativas entre cursos en estudiantes de Medicina y Enfermería, mientras que otros autores (Rojas-Serey et al., 2009; Erazo et al., 2012; Díaz-Narváez et al., 2014) encontraron mayores puntuaciones para la *empatía* en los últimos cursos de diferentes Grados (Fisioterapia, Odontología y Enfermería, respectivamente).

En esta línea, las titulaciones que identificaron mejor los valores asociados a los casos fueron Medicina y Enfermería. A la vez, resultaron ser los Grados que puntuaron más bajo en el nivel de acuerdo con las conductas éticas.

Respecto a las diferencias de género, las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones a la hora de identificar los valores y señalaron estar menos de acuerdo con las actitudes poco éticas representadas en los dilemas. En este sentido, los resultados obtenidos son comparables con los hallados en trabajos de otros autores que obtuvieron puntuaciones más altas en mujeres estudiantes de los grados de Enfermería y Medicina para valores como la *empatía* (Montilva et al., 2015), mientras que Erazo et al. (2012) no hallaron diferencias de género para el mismo valor en estudiantes del Grado de Odontología.

Una de las características que tienen los valores éticos es que admiten jerarquización; se pueden ordenar por importancia según la percepción de cada sujeto, de tal manera que todos son válidos, aunque unos más que otros (Gervilla, 1998; Veira, 2007; Zarco et al., 2014). No existe, por tanto, una ordenación jerárquica universal, sino que se observarán

diferencias según la comunidad, la sociedad o la cultura en la que se conviva (Schmelkes, 1996; González Maura, 2000; Veira, 2007; Vidal y Pérez, 2016).

El orden en importancia establecido por la muestra fue el siguiente: respeto al paciente; responsabilidad de mis acciones; empatía; aprendizaje continuo; y altruismo.

Sabemos que el *respeto al paciente* es el valor considerado más importante en consistencia con el aspecto humanista del profesional de la Salud (Pérez y Martín, 2003) y la integración de valores profesionales tales como el *respeto* y la *protección de los pacientes* (Akhtar-Danesh et al., 2013). Estos resultados están en sintonía con los obtenidos por otros autores sobre la jerarquización de valores éticos en estudiantes universitarios de diferentes Grados (Angelucci et al., 2008)

Respecto a nuestros hallazgos en materia de jerarquización, en todos los grupos la jerarquización se realizó en el orden ya comentado arriba excepto en el Grado de Enfermería que otorgó el segundo lugar a la *empatía* en vez de a la *responsabilidad de mis acciones* (sin que existieran diferencias estadísticamente significativas). El cuidado al paciente y la necesidad de empatizar que estas profesiones llevan implícitas podría explicar esta jerarquización.

Sin excepción, los estudiantes de todos los Grados concedieron al *altruismo* el último lugar y al *aprendizaje continuo* el penúltimo. Estos resultados coinciden con los obtenidos en diferentes trabajos sobre ética profesional en estudiantes de Medicina (Hafferty, 2002), quienes prevén dificultades para integrar valores como el *altruismo* en su futura práctica profesional

El valor *altruismo* recibió mayor consideración por parte de los estudiantes de primer curso que los de últimos cursos. A la vista de los resultados, podemos considerar que la condición de servicio a los demás está más acentuada cuando el estudiante se encuentra al inicio de su formación.

El resto de los valores explorados recibieron mayores puntuaciones en importancia por los estudiantes de último curso, aunque sin encontrarse

diferencias estadísticamente significativas para ninguno de ellos.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados podemos afirmar:

1. La percepción que tienen los estudiantes del área de Salud sobre los valores éticos vinculados a su profesión varía a lo largo del proceso de formación,
2. La herramienta diseñada alcanza resultados suficientes de consistencia interna,
3. Los estudiantes reconocen de manera adecuada situaciones éticas incorrectas, expresando un bajo grado de acuerdo con a ellas; el valor mejor identificado fue *responsabilidad de mis acciones* mientras que el peor resultó ser el *altruismo*,
4. Existen diferencias significativas entre el primer y último curso tanto en la identificación de los valores como en el grado de acuerdo expresado,
5. Las titulaciones de Medicina y Enfermería presentan diferencias significativas con Odontología y Fisioterapia tanto en el grado de acuerdo con las conductas éticas como en la identificación de los valores,
6. Las mujeres expresan un menor grado de acuerdo frente a las conductas éticas indeseables e identifican mejor los valores explorados, así como consideran más importante el valor *respeto al paciente,*
7. El valor al que asignan mayor importancia es al *respeto al paciente*, mientras que el *altruismo* es el considerado menos importante, y
8. El valor *altruismo* es considerado más importante por los estudiantes de primer curso.

7. REFERENCIAS

Akhtar-Danesh, N., Baumann, A., Kolotylo, C., Lawlor, Y., Tompkins, C. y Lee, R. (2013). Percepciones de profesionalismo entre profesores y estudiantes de enfermería. Revista occidental de investigación en enfermería, 35 (2), 248-271.

Angelucci, L., Juárez, JF, Dakduk, S., Lezama, J., Moreno, A. y Serrano, A. (2008). Jerarquía de valores en estudiantes universitarios. Argos, 25 (48), 20/06.

Aomatsu M, Otani T, Tanaka A, Ban N, Dalen J (2013) Estructura conceptual de la empatía de estudiantes y residentes de medicina: un estudio cualitativo. Educ Heal 26: 4-8.

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. Matronas Profesión, 5(17), 23-29. Retrieved from http://ebevidencia.com/wpcontent/uploads/2014/07/validacion_cuestionarios.pdf

Asalde, R., Cotrina, A. J., Tipismana, M. F., Huamani, A. F., Diaz, E. F., & Carbajal, C. Ñ. (2016). Valores éticos compartidos entre profesionales de ciencias de la salud en el Perú. Flumen, 7(2).

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(24), 93-1236.

Caloch, L. G., Vásquez, M. J., & Miranda, A. B. L. (2017). Formación y competencia profesional, un análisis desde la perspectiva de estudiantes de posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Casares, P.M., Carmonas, G. y Martínez-Rodríguez, F.M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(SPE.), 1-15.

Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención Primaria, 31(8), 527-538.

Chuy, L. S., Abreu, M. E., Colas, N. C., & Fernández, Y. C. (2017). Valores ético-morales y calidad de los servicios prestados de enfermería en Guantánamo. Revista Información Científica, 96(1), 149-159.

Díaz, E.E., Díaz, C., Díaz, K. y Franco, M. (2015). Ética: ¿cuál es la percepción de los jóvenes universitarios? REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 14(27), 137-146.

Esteban, F. (2004). Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad. Bilbao. Desclée de Brouwer. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 8(1), 2.

Erazo Avila, E. M. (2012). El rol del gerente educativo en las reflexiones filosóficas que orienten la práctica de valores en el proceso educativo de los/as estudiantes de educación básica del Instituto Tecnológico Ati II Pillahuaso de Guayaquil del año 2012- 013 (Master's thesis, Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).

García, F., Alfaro, A., Hernández, A. y Molinan, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: Metodología y limitaciones. Revista Clinica de Medicina de Familia, 1(5)

García, R., Sales, A., Moliner, O. y Ferrández, M.R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. Teoría de la Educación, 21(1), 13.

Gervilla, E. (1998). Educación y valores. Filosofía de la educación hoy. Revista Española de Pedagogía, 1, 399-426.

Gluchmanova, M. (2015). La importancia de la ética en la profesión docente. Procedia-Ciencias sociales y del comportamiento, 176, 509-513.

Gómez, E. L. (2017). Educación en valores. RAITES, 3(6).

González, V. (2000). La educación de valores en el curriculum universitario: un enfoque psicopedagógico para su estudio. Educacion Medica Superior, 14(1), 74-82.

Guerra, D., Fernández, M., Bracho, T., & Molero, A. (2008). También se resaltan las teorías que fundamentan el desarrollo y aprendizaje del niño, por cuanto se ofrece la oportunidad de comparar cuáles teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas son necesarias considerar para ejecutar la acción dentro y fuera del aula.Telos, 10(1), 183-185.

Hafferty, F. (2002). What medical students know about professionalism. Mount Sinai Journal of Medicine, 69(6), 385-397.

Hojat, M., Mangione, S., Nasca, TJ, Rattner, S., Erdmann, JB, Gonnella, JS y Magee, M. (2004). Un estudio empírico de la disminución de la empatía en la facultad de medicina. Educación médica, 38 (9), 934-941.

Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 17-43.

Molina, L., Pérez Pellín, S., Suárez, A. y Rodríguez, W.A. (2008). La importancia de formar en valores en la educación superior. Acta Odontológica Venezolana, 46(1), 1-14.

Montilva, M., García, M., Torres, A., Puertas, M., & Zapata, E. (2015). Empatía según la escala de Jefferson en estudiantes de Medicina y Enfermería en Venezuela. Investigación en educación médica, 4(16), 223-228.

Morales, F. J., Torres, M. V. T., & Cañete, L. I. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. Aula abierta, 41(2), 55-66.

Newton, BW, Barber, L., Clardy, J., Cleveland, E. y O'Sullivan, P. (2008). ¿Hay endurecimiento del corazón durante la escuela de medicina? Medicina académica, 83 (3), 244-249.

Nunes, R., Duarte, I., Santos, C. y Rego, G. (2015). Education for values and bioethics. Springerplus, 4(1), 45.

Palomer, L., & López, R. (2016). Medición de los valores éticos y morales enseñados en la carrera de Odontología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde la apreciación docente. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 19(2), 77-84.

Pérez, A.M. y Martín, X. (2003). Educación en valores en el profesional de ciencias médicas. Revista Cubana de Salud Pública, 29(1), 65-72.

Pérez, J.A., Hernández, L., García, L.E., Cid, M.C, Hernández, O. y Martínez, J. (2014). Importancia de la orientación educativa en la formación de valores en las universidades de ciencias médicas. Revista Médica Electrónica, 36(4), 512-520.

Rojas-Serey, A. M., Castañeda-Barthelemiez, S., & Parraguez-Infiesta, R. A. (2009). Orientación empática de los estudiantes de dos escuelas de kinesiología de Chile. Educación Médica, 12(2), 103-109.

Salazar, V. F., & Rodríguez, C. A. F. (2016). Valores éticos en la formación del estudiante de Psicología en la UAS. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 5(9).

Schmelkes, S. (1996). Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre valores e ideología en Educación organizado por la Secretaría de Educación de Zacatecas.

Silva, M. G., Arboleda Castillo, J., & Díaz Narváez, V. P. (2014). Orientación empática en estudiantes de Medicina en una universidad de República Dominicana. Educación Médica Superior, 28(1), 74-83.

Tablada, R. H., & Pelier, D. F. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. Revista Cubana de Educación Médica Superior, 28(1), 115-126.

Tey, A., Vilá, R. y Martín, M. (2014). Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 12(1), 337-352. Doi: https://doi.org/10.4995/redu.2014.6422

Veira, J. L. (2007). Las actitudes y los valores sociales en Galicia. CIS.

Vidal Ledo, MJ y Pérez Sánchez, AM (2016). Formación en Valores. Conceptos éticos y tecnológicos, métodos y estrategias. Educación Médica Superior, 30 (4), 399-411.

Zagarzazu, O. R. G., & de López, C. B. (2008). Las virtudes de la diligencia, servicio y responsabilidad en el actuar ético de la atención y del cuidado médico. Una propuesta para la Educación en valores en los programas de formación de los profesionales de la salud. Salus, 12(2), 20-28.

Zarco, A., Cardoso, M.A., Torres, M. y Arellano, F. (2014). Valores en estudiantes de medicina de nuevo ingreso en un plantel de la Universidad Nacional Autónoma de México. Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud, 17(2), 91-97.

COMPETENCIAS CIUDADANAS: REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

JAIME EDUARDO CONTRERAS BAUTISTA
Universidad Francisco de Paula Santander
Cúcuta (Colombia)

1. INTRODUCCIÓN

Determinar la comprensión de lo ciudadano es una labor exigente por lo compleja, pues hay diferentes concepciones según la ideología y el momento histórico de la sociedad. Cortina (citada por Ríos, 2000) menciona que la ciudadanía se da cuando el sujeto se haya situado en una determinada esfera social, es decir, cuando siente que pertenece a una comunidad. Si se atiende esta postura, entonces, ciudadanía es vivir en ciudad, es sentirse valorado y tratado con justicia. Así que formar en ciudadanía es un compromiso no sólo para el sector educativo, sino que también es deber de la familia, los medios de información y el entorno social. Todos hacen parte de la sociedad, es lo que Cortina (citada por Ríos, 2000, p. 119) llama ciudadanos del mundo.

La educación se ocupa de formar en conocimientos con el objetivo de que se comprenda y se tomen posiciones críticas frente a las experiencias y las relaciones propias con la sociedad. Siendo éste el ideal de la educación, ésta se materializa en la gestión escolar desde lo pedagógico, al generar espacios y propiciar el diálogo y la reflexión a partir de la problematización de acciones y miradas hacia la actuación pedagógica de directivos, docentes y estudiantes en la institución educativa.

Para comprender lo anterior, es apropiado utilizar la investigación cualitativa toda vez que ha puesto su interés en la educación con sentido y significado social. En este orden de ideas, Denzin y Lincoln (citados por Gurdían, 2007), definen la investigación cualitativa como

"multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio" (p. 34). Es decir, el investigador se sumerge intelectualmente en la realidad desde dentro, en su entorno natural, pretende interpretar los fenómenos tal cómo lo significan los actores implicados.

Atendiendo a esta propuesta teórica, la presente investigación toma su fundamento en el método hermenéutico, herramienta ideal para la comprensión de los significados dados en un momento histórico. En esta investigación se categorizaron los ámbitos de los estándares de Competencias Ciudadanas formulados por el Ministerio de Educación Nacional: 1) Convivencia y paz y 2) Participación y responsabilidad democrática y han sido confrontados a través de la interpretación de la práctica pedagógica y las representaciones sociales que los sujetos han construido en el acto didáctico comunicativo en el nivel de educación Media Técnica.

Todo este proceso surge de la necesidad de tomar acciones para erradicar los fenómenos de violencia al interior de la institución y otras instituciones que hacen parte del sistema público en Colombia, lo que generó reformas en la política educativa, como la promulgación de normas y el lanzamiento de proyectos y programas especiales para dar solución a éstas situaciones de comportamiento y de actitudes, y así lograr una transformación en las prácticas de interrelación de la niñez y la juventud del país. Una de esas acciones es la promulgación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, y ahora la ley de convivencia escolar y su decreto reglamentario.

Las competencias ciudadanas son vistas como un discurso que apunta a la diversidad y a la construcción ética de un ciudadano al interior del aula de clase. Es decir, la aparición de las competencias ciudadanas como discurso convoca al fin de la escisión entre escuela y vida social; entre la escuela que ocurre adentro y la vida que ocurre afuera, trae consigo suficientes tensiones en cuyo centro se halla el maestro de primaria, secundaria, media y en el otro extremo el maestro de educación superior.

Comprendido de esta forma, para Tobón (2004) las competencias no pueden afrontarse solamente como comportamientos visibles, sino como una estructura inteligente, que cuenta con atributos necesarios para el ejercicio de los conocimientos aprehendidos, poniéndoles en práctica en diferentes escenarios que faciliten la combinación de conocimientos teóricos, formación actitudinal, elección de valores y habilidades sociales.

En otros estudios realizados por Chaux et al. (2004) establecieron que en la interacción con el otro se ponía en práctica el ejercicio de los derechos ciudadanos, experiencia que se vivía en la escuela y que eran entonces, necesarios en la construcción de las competencias ciudadanas y que hoy siguen teniendo vigencia. Es decir, las competencias se evidencian en la experiencia, es una actitud frente a la vida y no un saber académico como se ha venido planteando en los diferentes currículos escolares de las instituciones educativas.

La formación basada en el desarrollo de estas competencias permite que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos respetando y valorando la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad o a nivel internacional.

El estudio de las prácticas docentes utilizadas para promover la formación ciudadana como demanda del contenido programático del sistema educativo nacional, si bien es cierto, cuentan con variables propias de la propuesta formal, se debe contar con un currículo cualificado, a la vanguardia de las necesidades no solo formativas, sino comunitarias y políticas de la comunidad educativas, prácticas docentes que se acomoden al proceso de aprendizaje del estudiante y el reconocimiento de la ciudadanía como una figura facilitadora para las acciones participativas, meditativas para conflictos, y la comprensiones de justicia y legalidad, como parte del Estado Social de Derecho que define a la República Colombiana (Gaviria & Mockus, 2000).

Siendo así y teniendo en cuenta que la necesidad de conocer las bases de las prácticas pedagógicas para la formación en competencias, nace de comprender la experiencia educativa; para vislumbrar el desarrollo

de estas prácticas, es necesario establecer las posiciones del cuerpo docente e identificar la congruencia y consistencia del proceso formativo.

En síntesis, esta investigación tuvo como objeto comprender las representaciones sociales que los docentes evidencian en su práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de la educación Media Técnica. Para ello, se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cómo se configuran las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas y las representaciones sociales de docentes y estudiantes en los diferentes niveles educativos? ¿Cuáles son las representaciones sociales de los actores educativos sobre competencias ciudadanas? Y ¿Cómo se desarrollan las Competencias Ciudadanas en las Prácticas Pedagógicas en nivel de Educación Media?

2. OBJETIVOS

De tal modo que esta investigación pretendía comprender el desarrollo de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes en el nivel de educación media técnica, para lo cual se procedió En primer lugar, a identificar las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre competencias ciudadanas. Posteriormente se desarrolló una labor de descripción de tales prácticas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en la institución focalizada, finalmente se hizo un trabajo que consistía en contrastar las representaciones sociales de las competencias ciudadanas y sus prácticas de docentes y estudiantes del mencionado centro educativo.

3. MÉTODO

El paradigma este trabajo de investigación es el cualitativo, sin desestimar la enorme ayuda que presta el paradigma cuantitativo. La investigación, de acuerdo a lo señalado por Martínez (2006) “trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66).

Esta caracterización del enfoque cualitativo es coherente con el objeto de estudio del presente informe, es decir, los saberes y prácticas de profesores y estudiantes, de los diferentes niveles educativos, con relación a las competencias ciudadanas. Y como se ha podido constatar a través del quehacer docente, estas realidades educativas se comportan de manera dinámica y cambiante, en tanto que se trata de la actuación de seres reunidos para la convivencia académica y vital. El paradigma cualitativo, además, según Vela-Peón (2001) "pone énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en la que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales" (p. 3).

En este sentido, es preciso mencionar también que la noción de Kuhn (citado por Gurdían-Fernández (2007) al referirse al paradigma investigativo. El autor dice que se refiere a "una imagen básica del objeto de una ciencia, (…) las preguntas que es necesario responder, es decir, los problemas que se deben estudiar y cuáles son las reglas que se han de seguir para interpretar las respuestas que se obtienen" (p. 56).

En coherencia con el paradigma seleccionado para asumir el reto investigativo, se puntualizó la razón de emplear como método la mirada hermenéutica, pues esta "tiene como objetivo facilitar la interpretación de la realidad que se estudia desde sus diferentes áreas y versiones" (Martínez, 2006).

En este sentido el método hermenéutico, centrado en el análisis del significado del lenguaje fue pertinente para configurar a través de la interpretación, la comprensión del desarrollo de las competencias ciudadanas, en este caso, del nivel de educación media (décimo y undécimo) que son los sujetos de investigación. Así, el método hermenéutico, fue clave en esta labor de investigación, en la medida en que contribuyó a determinar el entorno donde se desarrolló el trabajo, permitiendo establecer contacto con la realidad a fin de que se conocerla mejor. Igualmente permitió comprender el estado de desarrollo de las competencias ciudadanas dentro del contexto del quehacer cotidiano del grupo objeto de estudio.

Las técnicas de recolección de la investigación cualitativa que se emplearon fueron: observación no participante, la entrevista semiestructurada y

los grupos focales. La observación no participante es una de las técnicas más usadas dentro del método cualitativo. A través de la observación el investigador no participa en el funcionamiento regular del grupo, únicamente se limita a observar de forma silenciosa y desde un punto donde no interfiera, en el grupo a estudiar (Mata, 2000).

La entrevista semiestructurada, presentó un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que partió de preguntas planeadas, que se ajustaron a los entrevistados. "Su ventaja fue la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos" (Díaz-Bravo, 2013). Y los Grupos focales, los cuales son un tipo de entrevista basado en una discusión que produce un tipo particular de datos cualitativos. Involucra el uso simultáneo de varios participantes para producir los datos. Consiste en reunir un grupo pequeño de personas, de nivel educativo y socioeconómico similar con un facilitador y un observador (Páramo, 2006).

En cuanto a los participantes del grupo focal de docentes, se tomaron seis docentes en total, uno del área de sociales, y los demás docentes que se desempeñaban como titulares, y daban clases en los grados décimo y undécimo. También aquellos que participaban y estaban involucrados en proyectos pedagógicos y que apoyaban el sistema de convivencia escolar en la institución, además se seleccionaron docentes pertenecientes a los regímenes laborales de los estatutos 2277/79 y del 1278/02. Para el grupo focal de estudiantes fueron seleccionados siete integrantes, cuatro del grado décimo y tres del grado undécimo. Se determinó seleccionar a estos estudiantes por tener mayor antigüedad en el proceso formativo de la institución.

En consenso con los docentes y coordinadores del colegio, que más conocían a los estudiantes, fueron invitados al grupo focal, proporcionalmente un 30% de estudiantes reconocidos como estudiantes aplicados y con buen comportamiento, un 30% de estudiantes con dificultades de comportamiento y antecedentes de conflictividad en el aula de clase y un 40% restante, por estudiantes que no eran muy destacados académicamente, y que aunque en ocasiones habían tenido dificultades de comportamiento, no eran considerados problemáticos.

Por las condiciones en que se encuentra el tema de las competencias ciudadanas en Colombia y dada la necesidad de comprender el desarrollo de las competencias que las instituciones le dan al tema, el carácter fundamental de esta investigación se centró en tres sentidos. Uno de ellos era el carácter exploratorio, cuyo fin era indagar por las representaciones que tenían tanto los educadores como los estudiantes sobre el objeto de estudio.

Al tiempo que se desarrollaron las labores de recolección de la información con los informantes clave (estudiantes y docentes) se realizó el proceso de observación no participante con el fin de obtener todos los datos necesarios que permitieron realizar el proceso de triangulación que exigía la metodología cualitativa.

Seguidamente se hizo la descripción de las prácticas pedagógicas que permitió un examen del desarrollo de los fenómenos que contribuían a la mayor o menor aplicación de estrategias para desarrollar los procesos de apropiación y aplicación de las competencias ciudadanas en los establecimientos educativos que eran objeto de estudio. En el último nivel, se adelantó un proceso de contrastación de tales representaciones sociales de las competencias ciudadanas frente a las prácticas pedagógicas desde las perspectivas teóricas que existían sobre el particular. El investigador hizo uso de las herramientas tecnológicas necesarias para la sistematización de toda la información recopilada. Se utilizó el ATLAS. Ti como herramienta de ayuda para el análisis y categorización de la información obtenida en los sitios que a continuación mencionamos y que constituyen los espacios reales de escenificación de la investigación.

4. DISCUSIÓN

4.1 REPRESENTACIONES DE CONVIVENCIA Y PAZ

A partir de ahora, se da cuenta de los objetivos que se pretenden alcanzar en esta labor investigativa. Se recorre una ruta que permite ir identificando las representaciones sociales que tanto docentes como estudiantes, en el marco de la práctica pedagógica, tienen de las

competencias ciudadanas como parte de la labor de formación diaria a ejecutar en la escuela, entendida esta como el escenario propicio para tal actividad.

Es oportuno retomar el planteamiento de Navarro (Citado por Piñero, 2008) cuando señala que "…El sujeto individual es capaz de elaborar, de manera endógena, representaciones peculiares de la realidad social en la que habita, tanto en el nivel micro como en el macro" (p. 3).

Cuando un docente afirma que, en el marco de sus estrategias pedagógicas, suspende intencionalmente la temática en la mitad de la clase y lo justifica argumentando:

> "Pero si usted logra que uno los calle, le trabajan. Y de pronto yo en la mitad de la clase, paro mi clase y echo mi chiste, y hay veces llevo mi guitarrita, ¡Vamos a cantar! Profesor, ¿Hoy no vamos a cantar? Esta semana no, la otra semana. Así los voy, los voy, llevando, pero al grupo hay que saberlo capotear".

Esta forma de desarrollar la labor pedagógica se compagina con lo que Martínez Boom (2010) propone al mencionar que "la pedagogía ha alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, configurándose como un saber independiente, aunque en íntima relación histórica…" Cuando Martínez Boom (2010) sostiene que se debe partir del reconocimiento de la pedagogía como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber, entre ellos el saber pedagógico, se asume que alrededor de las representaciones peculiares de la realidad, según Navarro (citado por Piñero, 2008), la subjetividad social del individuo, en efecto, no es otra cosa que el resultado dinámico de ese proceso morfo genético global. Para efectos de esta investigación, la representación peculiar de la realidad, en este caso, el desarrollo de las competencias ciudadanas en la práctica pedagógica, es de por sí, un nuevo objeto de saber a ser verificado.

4.1.1 Comprensión y definición de conflicto

El trabajo de investigación desarrollado, permitió establecer importantes hallazgos en torno al desarrollo de las competencias en las prácticas

pedagógicas de sus docentes. Uno de los factores que se tuvo en cuenta fue el relativo a la concepción que sobre conflicto tenía la mencionada comunidad a nivel de docentes, ante lo cual señalaron que:

> […] un conflicto pues es aquello que genera… una diversidad de criterios, ¿sí? Y lo que hace que de pronto se encuentren dos polos contrarios. Dos opiniones contradictorias completamente diferente la una a la otra entonces, eso genera un conflicto, por ejemplo,". Esta apreciación coincide con la postura de Bromme (1988) cuando habla de "unos conocimientos aplicables -que- deben por el contrario referirse a situaciones concretas, deben contener elementos normativos sobre objetivos que hay que alcanzar y deben precisamente evitar las generalizaciones y llenar de contenido concreto los conceptos abstractos que deban aplicarse" (p.21).

En torno al tema señalado, los estudiantes, por su parte, consideran que: "un conflicto tiene muchas, por decirlo así, muchas opciones. Está el conflicto físico, el conflicto verbal y el conflicto de ideas…" Lo que se evidencia en el planteamiento del estudiante, es el conocimiento que tiene sobre lo que para él es conflicto, lo cual, si se contrasta con la visión que, sobre el conocimiento, en este caso de "conflicto" tiene el MEN en donde señala que "los conocimientos se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía" (Cartilla MEN, 2004, p. 12).

Los hallazgos también se acercan a la posición de Díaz-Aguado (2001) cuando sostiene que "para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los relacionados con procedimientos de disciplina) de forma constructiva (…) y creando contextos normalizados, como las asambleas de aula" (p. 115). Considerando las referencias de Jares (2002) se identifica que "aprender a convivir significa conjugar la relación de igualdad y diferencia". Jares (al citar Jares, 1999b), dice que "las personas también somos diferentes por diferentes motivos y circunstancias; diferencias que pueden ser positivas y fomentadas y en otros casos diferencias que son negativas y por lo tanto deben ser eliminadas" (p. 118).

4.1.2 Formas de generación de conflictos

Justificación de acciones en un conflicto

Un factor que contribuye a determinar las razones que originan las situaciones conflictivas en la institución está dada por las estrategias de reflexión de los docentes, cada vez que se presenta situaciones de confrontación de intereses, como lo explica este docente: "…siempre para hacer reflexión hay que estar preguntando constantemente. Entonces yo pregunto, por ejemplo:

> "Eh… se llegó el caso de que un estudiante agredió a otro. Lo agredió. Entonces yo empiezo en vez de decirle no lo haga, le pregunto: ¿Usted porque hace eso?... Justifíqueme ¿porque usted hace eso? Y él empieza a hablar. ¿Cierto? Y a medida que él va hablando yo le voy preguntando..." La descripción realizada por el docente, tiene similitud con la postura de Kattermann y Aramayo (2011) cuando reseñan que "los conflictos son inevitables, necesarios y pueden incluso ser beneficiosos al suscitar la innovación, la actividad, la identidad y la reflexión. Pero los beneficios dependerán de nuestra capacidad para manejar los conflictos, para resolverlos equitativamente e impedir sus manifestaciones violentas destructivas". (p. 16)

No obstante, los estudiantes tienen diferencias frente a la justificación de los conflictos, en tanto señalan a los docentes como factores que contribuyen a la exacerbación de situaciones conflictivas.

> […] sí, porque hay maestros, hay maestros que se aprovechan en decir… yo siento eso, ¿no? que hay personas que se aprovechan, que porque son profesores llegan a imponer unas reglas como, como muy… desentonadas..." Tales afirmaciones de los educandos, dejan ver que existen diferencias en la práctica frente a lo propuesto por García (1998) quien hablando de un aula pacifica, consideró que "para crear una cultura de paz una tarea esencial es reorientar el aprendizaje y los procesos de socialización que sostienen la infraestructura psicológica de la violencia" según lo planteado por Alzate". (citado por García, 1998, p. 2).

En torno a la manera como se justifica la existencia de conflictos en el ejercicio de la práctica pedagógica, se logró captar una acción, como por ejemplo, en la que en el aula de clase:

> […] *un profesor reconviene a un estudiante porque habla con un compañero, mientras algunas compañeras del estudiante exponen…*" Situaciones como esta se ajustan a lo planteado por William Kreider (citado por García, 1998) quien acuñó el término de "aula pacífica" en la década del 70.

Este autor propuso que "para la consecución de todo esto proponemos caminar hacia la construcción de una escuela pacífica que descansa en varios principios que el profesor ha de cuidar mucho: y, entre otros, ofrecemos": primero, "desarmar la historia" segundo, "expresión positiva de las emociones" y tercero "resolución de conflictos". Tanto docentes como estudiantes al dar razones que justifican las acciones conflictivas, se sintonizan con los preceptos de Chaux et al. (2004) quien define las competencias cognitivas como las "capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía" (p.21).

Estudiantes y profesores: actores en el conflicto escolar

En el ejercicio cotidiano de la práctica pedagógica al interior de la institución educativa se dan situaciones como la descrita por el docente:

> […] a veces es con uno mismo. Entonces tiene el conflicto con el docente, y el muchacho se le ve en la cara que… que lo está mirando feo, que no le interesa la clase. Entonces, uno sabe que hay que hacer algo…" En este sentido, Galtung (citado por Chaux et al., 2004) ha planteado principios conceptuales como el de paz negativa y paz positiva. Galtung opina que "mientras paz negativa se refiere a la ausencia de enfrentamientos violentos, paz positiva se refiere a la presencia de equidad e inclusión social" (p. 19).

Desde la perspectiva de Chaux et al. (2004) sostienen que un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva lo que no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos, incluso esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable.

> *[…]estudiantes no prestan atención al profesor; el profesor dice que si no atienden hace evaluación de una vez…"* Referente a esta actitud observada en clase, es prudente retomar a Chaux et al. (2004) quien

también menciona la necesidad de saber escuchar o tener una escucha activa: y la define como la habilidad no solamente de estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados.

4.1.3 Identificación de conflictos entre estudiantes.

Los docentes señalaron que en muchas oportunidades tales conflictos no son perceptibles a simple vista, sino que es necesario identificar posturas o actitudes de los alumnos en el aula de clase. *"...yo creo que eso es uno. Pues para mí no... Uno siente es el ambiente pesado, cuando hay un conflicto. Entonces es que cuando uno llega y ve esa clase, porque al fin hay veces que uno no sabe qué es lo que está pasando..."* Tal apreciación se puede entender desde el planteamiento de Goleman y Goyatzis (citados por Rodríguez, 2004) cuando hablan de la "diferencia entre competencias cognitivas y de razonamiento, competencias de Gestión de Relaciones y Capacidades de conocimiento y dominio Personal" (p. 68). En situaciones como la narrada por el docente se hace necesario relacionar el pensamiento analítico, el pensamiento sistémico, el reconocimiento de los modelos, la experticia técnica o profesional, el análisis cuantitativo y la comunicación escrita (p. 68).

Al ser consultados sobre el mismo tópico, los estudiantes consideran que la identificación de conflictos entre sus compañeros, pasa por reconocer las razones que lo generaron.

> "…pues yo lo primero que hago siempre cualquier, cualquier problema sea conmigo o con otro compañero, primero parar el conflicto mirar qué fue lo que paso si hubo un proble...y intentar solucionarlo…" Esta forma de develación de los conflictos puede justificarse sede la postura de Kanungo y Misra (citados por Grau & Agut, 2001) quienes se habían referido a las competencias cognitivas como las "capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas (tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo". (p. 5).

Ahora, respecto a lo que se observó en las aulas de clase, se pudo verificar algunas acciones tales como que:

> "*…estudiantes no prestan atención al profesor; el profesor dice que si no atienden hace evaluación de una vez…"* Al respecto Chaux et al.

> (2004) define las competencias cognitivas como las "capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía" (p.21).

4.2 REPRESENTACIONES DE PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

En la búsqueda de identificar las representaciones sociales que tienen docentes y estudiantes de las competencias ciudadanas en la práctica pedagógica, ahora en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática, es prudente tener en cuenta a Ilvento (2005) quien sostiene que "la realidad es objetiva, con características y propiedades que podrían ser descritas de modo que puede verse a la realidad tal cual es". Sin embargo, anota "que, a partir de los intereses, de las trayectorias, de las expectativas personales y culturales, de las posiciones y la intencionalidad, puede reconfigurarse una realidad que permite traducirse, en una realidad subjetiva" (p.118).

Para asociar las representaciones sociales de las competencias ciudadanas con la forma en que se desarrollan en el marco de la práctica pedagógica es necesario tomar en cuenta los aportes de Zuluaga (citada por Martínez Boom, 2010) cuando explica que "el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea" (p. 5).

Así las cosas, se avizora en el trabajo de triangulación realizado en el marco de la investigación desarrollada, que las representaciones sociales de las competencias ciudadanas hacen parte de una realidad objetiva (Ilvento, 2005) con características y propiedades que pueden verse como son en la realidad. Sin embargo, como anota Ilvento, tanto docentes como estudiantes no pueden evitar reconfigurarlas a partir de la realidad en la que se desenvuelven, siendo por tanto subjetivas.

4.2.1 participación y responsabilidad democrática: ¿cómo se concibe?

El otro frente en el que se desarrolló la investigación sobre las representaciones sociales de las competencias ciudadanas en las prácticas

pedagógicas de la institución educativa Santiago Apóstol, fue el de participación y responsabilidad democrática. En primer lugar, los docentes expresaron la concepción que tienen de estas competencias.

> […] yo pienso que darle unos espacios a todo, a toda la comunidad educativa, que… de que, represente a su rol. ¿No? Me parece que eso, es responsabilidad democrática, y la democracia es el poder que tiene la comunidad no… Entonces, yo creo que es que cada quien pueda hacer un rol y lo pueda desempeñar de la mejor manera…" Cuando el docente se refiere a darle unos espacios a toda la comunidad para que represente su rol, se está identificando de cierta manera con la pretensión del Ministerio de Educación Nacional, el cual considera la participación y la responsabilidad democrática como un espacio para la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad (Cartilla MEN, 2004, p.12).

Sin embargo, existe algún distanciamiento en la concepción de participación, respecto de la postura del Ministerio, por parte de otros docentes, como en el siguiente caso:

> […] eso casi que se puede explicar esa metodología acción-participación. Eso sería responsabilidad democrática. La democracia es igualdad para todos. Todos tienen los mismos derechos, los mismos deberes. Entonces: responsable, quiere decir que yo debo cumplir con lo que a mí me corresponde. Esa es mi responsabilidad…" Respecto a esta visión, se observa una divergencia, en la medida en que Chaux et al. (2004) señala que "una sociedad que quiere ser realmente democrática requiere de la participación activa y crítica de todos". En su referencia al tema agregan que "esto implica que todos sus miembros deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones tanto en el nivel macro como en el nivel micro" (p. 19).

Por su parte los estudiantes manifestaron comprender la participación y la responsabilidad democrática no sólo desde el simple hecho de votar por alguien, sino con un sentido más amplio:

> […] pues participación se entiende o sea que cuando la persona, o sea, es activa y en cualquier cosa. Y participación democrática pues no se refiere al burdo que elegir y ser elegido. No sólo eso sino, que todo el mundo pueda participar digamos un evento..." La comprensión de los estudiantes se acerca a la visión de El Banco Mundial, 1996 (citado por

> Krauskopf, 2000) el cual "reconoce la importancia de incrementar la inversión en el capital humano de las personas jóvenes para contribuir a la emergencia de destrezas y capacidades que les permitan actuar de formas nuevas". Esta entidad, "señala que las posibilidades de las generaciones actuales no sólo dependen de los recursos de sus padres, sino también de los recursos sociales de su grupo, por lo que las políticas deben fortalecer el capital social" (p. 122-123).

4.2.2 Pérdida de la motivación para participar

Los docentes al ser indagados por las razones que han llevado a que los estudiantes no participen responsablemente en las decisiones democráticas al interior de la institución, han atribuido este fenómeno a factores tales como la de motivación.

> […] la realidad me ha dicho a mí eso: que se ha ido perdiendo. Lamentable… no sé si sea en mi colegio donde ocurre o si es en mis alumnos donde está ocurriendo, pero he notado que… eso se ha ido perdiendo".

Por su parte, los estudiantes señalan que el ámbito de la participación se ha visto afectado en el escenario de la práctica pedagógica de la institución en la medida en que ellos no tienen la motivación para hacerlo, según ellos con seriedad, dada la falta de compromiso de quienes proponen su nombre para ser elegidos.

> […] prometen unas metas que son, que son, muy difíciles para el colegio como para… cambiarlo, el manual de convivencia, que llaman. Inalcanzables.

Al observar las actitudes de los estudiantes en los momentos de actividad pedagógica, se observan actitudes que denotan el poco interés por participar tanto en la temática de la clase como en la dinámica metodológica propuesta por el docente:

> […] Algunas niñas distraídas, pintando uñas a un compañero…", "…Dos estudiantes, distraídos jugando con el celular, no interesados en el tema del debate…", "…profesor de matemática, hace reflexión sobre la necesidad de estar dispuesto a participar en las actividades académica".

Lo que se logra identificar en este apartado de la investigación es que aunque la participación y la responsabilidad democrática como

competencias ciudadanas a ser desarrolladas en la institución, objeto de la pesquisa, buscan que sus estudiantes desempeñen un papel activo en la vida democrática, en miras de la promoción y protección de la democracia y del imperio de la ley,

> "En definitiva favorecer la convivencia democrática y proteger un sistema democrático que está en riesgo" como lo propone (Souto, 2010, p. 29), en este caso, no se está dando por cuenta del desinterés predominante.

4.2.3 Participación democrática prostituida: imperativo evitarla

El escenario educativo investigado, según dejan ver en sus apreciaciones, los entrevistados, refleja muchas de las malas costumbres que en la práctica democrática del país se observan. Por estas razones, es imperativo evitar que esas malas prácticas se reproduzcan en la institución.

> […] porque yo les he dicho: ¿de qué les sirve a usted irse por ejemplo, para la escuela de primaria y ofrecer esto una 'rumbocheca' allá. ¡No sé! o piscina: eso es prostituir el ejercicio democrático.

Los propios estudiantes han aceptado que en ocasiones se han inclinado a la hora de elegir a los representantes del salón ante el gobierno escolar, más con base en la amistad que se tenga con los candidatos, que en su capacidad para liderar verdaderos procesos de participación democrática.

> […] muchas veces funciona que o sea que el compañero del que del candidato decide tomar una persona que porque es mi amigo entonces yo le digo que vote y que o porque es mi familiar él tiene que votar obligatoriamente porque es amigo mío tiene que votar por ese candidato…". Tales posiciones tanto de docentes como de estudiantes, obligan a mirar en la dirección propuesta por Dewey (citado por Vergara et al., 2011) cuando señala que "la educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en "una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya" (p. 231).

5. CONCLUSIONES

5.1 CONVIVENCIA Y PAZ

En convivencia y paz, un conflicto ha sido definido como las situaciones que partiendo de la diferencia de opiniones generan desencuentros producto de los intereses que cada actor en el conflicto puede tener. Existen de acuerdo con la investigación básicamente tres clases de conflicto: los verbales, los sicológicos y los de hecho, manifestados en agresiones físicas. Como principal conclusión respecto a representaciones sociales de las competencias ciudadanas puede considerarse que los conflictos son inherentes al ser humano, hacen parte de la convivencia en una comunidad educativa como esta, en la cual se desarrolló el trabajo de indagación.

Los actores en la investigación comprenden que los conflictos pueden ser incluso beneficiosos en la medida en que posibilitan opciones creativas para superarlos, por lo que es fundamentalmente necesario manejar unos conocimientos básicos de lo que significa el conflicto y su papel en los escenarios de paz y de convivencia de la institución.

Esto corrobora el planteamiento de Rodríguez (2004) quien dice que "los conocimientos entendidos como representaciones de la realidad (…) se construyen y acumulan según la formación y experiencia personal (p. 70). Es evidente que en el caso de la idea de conflicto en esta comunidad educativa existe plena claridad sobre lo que es el conflicto, porque este se haya presente en las acciones cotidianas de la práctica pedagógica en la institución. Por tanto, el conocimiento sobre conflicto, para algunos informantes es por lo menos elemental, y en algunos otros, alcanza a ser complejo, incluso por el mismo sentido común.

En la comunidad educativa en la cual se llevó a cabo esta labor investigativa se tiene conciencia de que un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, como lo reseña Enrique Chaux. En el marco de su práctica pedagógica tanto docentes como estudiantes creen que esta convivencia no implica la armonía de ideas y no hablan de una total ausencia de conflictos. La

misma comunidad educativa reconoce que la convivencia y la paz perfecta no son realistas, y entienden que ni siquiera es posible ni deseable.

Al propósito de describir las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias ciudadanas se concluye que en varias oportunidades los conflictos no son perceptibles a simple vista, sino que es necesario identificar actitudes de los alumnos en el aula de clase. Hay oportunidades en que al llegar al aula se percibe "ambientes pesados", es decir, cuando el docente ingresa al salón pueden identificarse posturas agresivas entre los mismos estudiantes cuando se propone trabajar en grupo, Por ejemplo, o cuando los estudiantes responden alguna pregunta al docente, lo hacen en forma descortés y en ocasiones, incluso con tono de agresión verbal.

La práctica pedagógica pasa igualmente por detener inmediatamente cualquier situación que pueda llegar a agresión física, indagar por las razones que originaron el conflicto e intentar solucionarlo por la vía del diálogo. Esta forma de develación de los conflictos puede corresponder a la existencia de capacidades intelectuales, de los protagonistas de la práctica pedagógica que permiten realizar actividades cognitivas genéricas denominadas tareas no programadas o no rutinarias, las cuales son dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo como lo describiera Kanungo y Misra (citados por Grau & Agut, 2001).

Por su parte los mismos estudiantes coinciden en que es mejor solucionar los conflictos buscando estrategias de entendimiento a través del diálogo. Ese diálogo, como lo anota Martínez Boom (2010) debe entenderse como una forma de pedagogía que ha alcanzado elaboraciones sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso; discurso comprendido desde la noción de estrategias como asertividad, como capacidad de escuchar al otro y como habilidad para proponer alternativas de solución.

Al desarrollar la labor de contrastación entre las representaciones sociales de las competencias ciudadanas y las prácticas pedagógicas, los hechos más significativos en el nivel de educación media, permiten evidenciar que mientras los docentes conciben un conflicto como aquello que genera una diversidad de criterios, y hace que de pronto se

encuentren dos polos contrarios, los estudiantes señalan que un conflicto se caracterice por la multiplicidad de facetas que pueden ir desde los verbal, pasando por las ideas, hasta llegar a las agresiones físicas.

Entre tanto, en la práctica pedagógica al interior del aula de clase, lo que se observó es que los docentes acceden a separar a los actores en conflicto de tal manera que los espacios físicos contribuyan a disminuir los roces, mientras que otras acciones posteriores, permitieron ver como los docentes reconvienen a sus estudiantes cuando los descubren hablando con sus compañeros, descuidando la atención al tema de la clase, o mientras otras compañeras exponen.

La triangulación de las ideas de conflicto como eje articulador de la competencia de convivencia y paz es concebida entonces como un factor que se genera en la diversidad de criterios, según los docentes. Mientras que para los estudiantes el conflicto si bien no riñe con la definición de los docentes, es complementado en tanto se conciben varias maneras de conflicto, entre ellos: el verbal, el físico y el de ideas. En la aplicación de tales ideas, los docentes siguen siendo tradicionales al intentar resolver los conflictos con el fin de mantener una convivencia "manejable" en el aula, separando a los actores del conflicto o llamando la atención de quienes hacen parte de un desacuerdo.

5.2 PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

La participación y la responsabilidad democrática se conciben como el otorgamiento de los espacios a la comunidad educativa para que puedan cumplir con su rol y parte del poder que tiene la misma comunidad para tomar decisiones. Cuando se hace referencia a dar espacios a toda la comunidad se está identificando la pretensión del Ministerio de Educación Nacional, al considerar la participación y la responsabilidad democrática como un espacio para la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad (Cartilla MEN, 2004, p.12).

No obstante, la participación en algunos sectores de la comunidad objeto de esta investigación, se concibe como una metodología de acción y participación. Se entiende la metodología como la actuación de las personas a partir de normas fijadas previamente por la institución a partir de una escala de valores, normas y preceptos dispuestos previamente. Por tanto, la participación queda circunscrita a actuar a partir de tales lineamientos. En el marco de tal metodología, todos son iguales, pero están restringidos sólo a cumplir con sus responsabilidades y hacer efectivos sus derechos, pero sin tener mayor opción de disentir.

Al describir las prácticas pedagógicas en este segundo grupo de competencias, se estableció que aunque existe conciencia de la importancia de la participación en los diferentes escenarios de la vida escolar, y se pretende generar una cultura de responsabilidad democrática, al interior de la institución, en la práctica, no se ha asumido realmente el rol que deben desempeñar los estudiantes de manera plena, según lo señalan los docentes entrevistados.

Aquí se evidencia en palabras de Geilfus (citado por Dueñas & García, 2011) que "participar debe significar tomar parte en las decisiones y las responsabilidades desde el sitio en el que se está, desde la función que se ocupa, para ello es necesario el diálogo y por supuesto la organización" (p.7). Sin embargo, aunque los espacios de participación se dan, los estudiantes no los asumen con la seriedad que lo deberían hacer. Es decir, que la participación ciudadana considerada como el espacio ideal para fortalecer la democracia y formar a los futuros ciudadanos: participativos y con voluntad para hacer propuestas en bien de su comunidad, para el caso del establecimiento educativo es vista por los estudiantes como una mera actividad trivial, y falta de sentido y significado.

Se pudo identificar que en el grupo de competencias que involucran la participación y la responsabilidad democrática, no ha sido posible avanzar satisfactoriamente, por lo que actividades como la elección del personero, o los organismos de control y de gobierno escolar se cumplen como un proceso meramente mecánico, para elegir unos representantes, pero que en la práctica no opera. Visto el fomento de la participación en términos de competencia democrática responsable como una práctica pedagógica, desde los aportes de Zuluaga (citada por Martínez

Boom, 2010) cuando explica que entendiendo que el saber permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea, es demostrable que no existe una visión clara ni una perspectiva definida de lo que debe ser una comunidad educativa con valores democráticos ni participativos lo suficientemente desarrollados ni interiorizados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agut, S., Grau, R., & Peiro, J. M. (2003). Competency needs among

managers from Spanish hotels and restaurants and their training demands. *International Journal of Hospitality Management*, *22*(3), 281-295.

Chaux, E. (2004). Competencias ciudadanas: ¿Qué son las competencias ciudadanas? Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html.

Díaz-Aguado, M. (2001). Convivencia escolar & prevención de la violencia. Re

cuperado de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_2_accion_tutorial/g_2_3.materiales_varios/01.Prevencion_violencia.pdf

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, *2*(7), 162-167.

Dueñas, L. y García, J. (2011). El papel de la educación escolar en la construcción de cultura de participación y de ciudadanía democrática. Revista Razón y Palabra, 1, (77), 1-16. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/varia/77%203a%20parte/52_DuenasGarcia_V77.pdf

García, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. Revista de Escuelas

Normales, 1, 1, 1-16. Recuperado de: file:///Users/user/Desktop/Revista%20digital/VOLUMEN%201%20(1)%20DIGITAL/articulo%20garcia%20correa.webarchive

Gaviria, J. F. (2000). *Una reflexión sobre Colombia desde la educación: tensión de la memoria y placer del pensamiento*. Universidad Eafit.

Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. *San José, Costa Rica: Print Center*.

Ilvento, M. (2005) Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitado. Rescatado en http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre04/article07.pdf

Kattermann, D. & Aramayo, F. (2011) Construyendo Paz en el Aula. Guía de Ac tividades. "Transformación Constructiva de Conflictos" Imaginación Arte Creativo Esta publicación cuenta con el apoyo del consorcio: Berghof Peace Support Recuperado en: http://www.bivica.org/upload/aula-construyendo-paz.pdf

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 1 (42), 12-20. Recuperado de: http://www.rieoei. org/rie42a05.htm

Martínez, T. (2009). Ciudad, localidad y escuela. Bogotá: Secretaria de Educa ción.

Martínez Boom, A. (2010). Dilución del maestro. *Palabra Maestra*, *25*.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos. Eduderechos. La educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela: Un compromiso de todos**.** Bogotá: El Ministerio.

Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas, 32, (1), 19-37.

Perrenoud, Ph. (2008) Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Revista Docencia Universitaria, 1, (2), 1-8. Recuperado de: http://www.redu.m.es/Red_U/m2.

Ríos, C. (2000). Ciudadanos del mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía, 12, 28, 119-123.

Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*,*22*.

Souto, J. (2010). Contexto histórico y cuestiones actuales. Educación, democracia y ciudadanía. Madrid: DIKYNSON.

Tobón Tobón, S. (2004). Formación basada en Competencias, pensamiento com plejo, diseño curricular y didáctica. *Ecoe Ediciones. Bogotá*.

Vergara, E., Montaño, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. y Arboleda, C. (2011).

Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1, (9), 227-253. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Participaci%C3%B3n++democr% C3%A1tica&db=1&td=todo

LA COMUNICACIÓN POPULAR EN COLOMBIA, UNA APUESTA COMUNITARIA Y EDUCATIVA PARA LA CONCIENTIZACIÓN, ORGANIZACIÓN Y MOVILIZACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE BARBARIE

CARLOS LASSO-URBANO
Universidad Mariana-Pasto, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Pensarse la comunicación popular en Colombia como apuesta comunitaria y educativa en aras de aportar a la aprehensión de la realidad concreta, en el desarrollo de la conciencia de los individuos, en la organización y movilización social durante la situación tan crítica que enfrenta el país en la contemporaneidad como resultado de la agudización de la degradación de la vida humana, la exclusión social, las desigualdades e injusticias provocadas por la intensificación del neoliberalismo, luego de tres décadas de su adopción, ha sido un asunto que ha ganado mayor relevancia y protagonismo en el marco de los últimos tres años, en especial, en los movimientos y organizaciones sociales y populares quienes han comprendido a partir de las discusiones colectivas la necesidad de idear estrategias comunicacionales que posibiliten visibilizar sus procesos, sus justas luchas, los problemas reales que enfrenta el país en los ámbitos social, político, económico, ambiental, pero también para hacerle contraofensiva a la desinformación, satanización y criminalización de la protesta social devenidas desde los medios de comunicación de masas, los cuales obedecen claro está a los intereses que representan, pues de acuerdo con Adorno y Horkheimer (1988) se encargan como monopolios culturales de generar las estrategias mediáticas para dar respuesta a los intereses de los poderosos, con el fin de que dichos intereses en la sociedad de masas no se vean amenazados.

En efecto, la comunicación popular se ha encargado de dar a conocer desde las voces de los individuos, cómo la privación y negación de los derechos sociales en la sociedad colombiana se constituye en un aspecto que afecta actualmente a diversos sectores sociales, tal como se ha evidenciado en tiempos de pandemia y por ello, porqué la inconformidad y el desespero de la gente se ha expresado en las calles masivamente de manera reiterada, en especial mediante las movilizaciones que han tenido lugar con mayor resonancia en el gobierno de Iván Duque Márquez, un claro ejemplo es el Paro Nacional que tuvo su inicio el 28 de abril de 2021, en un comienzo en las principales ciudades del país, pero que poco a poco se fue extendiendo a todo el territorio nacional, teniendo como principal detonante el cuestionado proyecto de reforma Tributaria impulsado desde el Ministerio de Hacienda por parte del Ejecutivo. De igual modo, esa inconformidad también se ha presentado frente al incumplimiento del "Acuerdo de Paz", el asesinato de líderes sociales y defensores de derechos humanos, así como de los firmantes de la paz, los altos niveles de corrupción, la violencia policial, entre otros aspectos.

Es notorio el número de procesos comunicacionales que han surgido desde las comunidades y organizaciones sociales y se han posicionado a lo largo y ancho del país en los últimos años, sobre todo en aquellos territorios periféricos de las ciudades, de las zonas rurales, de los espacios geográficos donde más notorio se sienten las manifestaciones de la cuestión social, así como la ausencia del Estado; entre las propuestas comunicacionales se puede mencionar algunas de ellas, Colombia Informa, Contagio Radio, Agencia Prensa Rural, Periferia Prensa Alternativa, Trochando sin Fronteras, la Escuela Popular de Comunicación Alternativa Jaime Garzón, Semanario Voz, la Red de Medios Alternativos y populares REMAP, la Red de Prensa Alternativa del Suroccidente Colombiano rpaSUR, el Colectivo Alza la Voz Suba, La Direkta entre otras, las cuales se orientan no solamente a informar, sino además aportan a la educación, organización y movilización de los sectores urbano-populares.

Comprender y visibilizar el carácter, aportes y el papel que desempeña la comunicación popular dentro del proceso educativo-comunicativo se

constituye en uno de los principales objetivos de este documento, dado que ha jugado un rol protagónico en la gestación de procesos de comunicación alterativa al orden impuesto, tal como se logró evidenciar en el marco del Paro Nacional del 28 de abril, donde gracias a los medios de comunicación popular y su constante cubrimiento mediante el uso de herramientas digitales, miles de colombianos lograron conocer a fondo aquellos elementos sustanciales que habían conllevado a que los colombianos salgan a las calles y a las vías públicas a manifestar su descontento e inconformidad por medio de la protesta social contra el gobierno de Duque y sus políticas gubernamentales de carácter neoliberal. Por otro lado, a través de los medios populares se hizo visible la violación de derechos humanos devenida desde las fuerzas policiales, la manipulación de la información por parte de los medios masivos de comunicación y mediante diversas estrategias adelantaron procesos pedagógicos para la formación ciudadana con respecto al contenido del proyecto de Reforma Tributaria, así como de los impactos que tendría para el pueblo colombiano.

2. OBJETIVOS

Describir el carácter educativo y concientizador que desempeña la comunicación popular en Colombia.

Comprender los aportes de la comunicación popular a los procesos de organización, movilización y resistencia social.

Visibilizar los retos y desafíos de la comunicación popular en Colombia en tiempos de barbarie.

3. DISCUSIÓN

Colombia, actualmente es uno de los países más desiguales de América Latina, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2021), para el año 2020 el coeficiente de Gini para el total nacional se ubicó en 0,544, por su parte la pobreza monetaria alcanzó el 42,5%, y la pobreza extrema para ese mismo año fue del

15,1%[252]. Definitivamente, se constituyen en cifras alarmantes, lo que evidencia los niveles de miseria y pobreza en la que se encuentra amplios sectores de la sociedad colombiana; por otro lado, a escasos días de cumplirse cinco años después de la firma final del "Acuerdo de PAZ" entre el Estado y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo FARC-EP, la situación se torna cada vez más difícil y desalentadora en los territorios tanto por el incumplimiento o poco avance del tratado de paz (especialmente de departe del gobierno), también por el asesinato sistemático de los líderes y lideresas sociales, defensores de Derechos Humanos, la ocurrencia también sistemática de masacres, la agudización del conflicto armado, el asesinato de firmantes de la paz, entre otros elementos que ponen en evidencia cómo la paz se ha quedado simplemente en el aspecto formal, sin que logre materializarse en el escenario real.

De acuerdo con el Observatorio de Conflictividades y Derechos Humanos del Instituto de Estudios Para el Desarrollo y la Paz INDEPAZ (2021), desde la firma del Acuerdo de Paz, es decir, desde el 24 de noviembre de 2016 hasta el 19 de abril de 2021 se registró el asesinato y desaparición de 1166 líderes y defensores de Derechos Humanos en Colombia, destacándose que el mayor número de estos hechos (768 casos) han tenido lugar en el gobierno de Iván Duque, siendo el año 2020 el más violento para estas personas[253].

Por su parte, en lo que refiere a los firmantes del Acuerdo de Paz, INDEPAZ revela en el mismo informe que entre las fechas anteriormente mencionadas se ha presentado el asesinato de 267 excombatientes, quienes le apostaron al Acuerdo de Paz; respecto a las masacres que es otro aspecto que ha generado gran preocupación en la sociedad colombiana, para el 2020 en el país se registraron 91, dejando como saldo 381 víctimas; entre los meses de enero y julio de 2021 según INDEPAZ, se

[252] Para mayor claridad se puede revisar la información detallada en el siguiente enlace: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/Comunicado-pobreza-monetaria_2020.pdf.

[253] La información detallada y discriminada por regiones y años está disponible en: http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/04/CON-LI%CC%81DERES-HAY-PAZ.pdf.

registraron 60 masacres que han cobrado la vida de 221 víctimas[254]; por último, mencionar que el número de víctimas del conflicto armado continúa creciendo y ya se acerca a los 10 millones, lo cual se convierten en cifras bastante críticas, si a eso se le suma que el desplazamiento forzado sigue siendo un elemento que se ha profundizado en los territorios en tiempo de paz, a la vez que se acrecienta el número de grupos armados ilegales en la mayor parte del país.

Efectivamente, los datos presentados brindan un acercamiento notorio con relación al panorama tan complejo que enfrenta actualmente la sociedad colombiana, donde los medios masivos de comunicación no solamente se han encargado de invisibilizarlo, de negarlo, sino además de cuestionar la veracidad de dichos hechos, respondiendo claro está a los intereses del gobierno de turno y de aquellos sectores económicos, políticos y personas que sean beneficiado y se continúan beneficiando de la guerra en Colombia, para ello como se señala en Lasso (2020), continúan:

> "Haciendo uso de léxicos guerreristas, se dedican a fabricar una realidad inexistente, a negar lo real y omitir los motivos que ponen en evidencia las contradicciones que caracterizan a la sociedad colombiana. La disolución de sangre, reemplazada por el fútbol, los realities y reinados de belleza, es el prospecto de medios nacionales, recrean una realidad que niega la miseria, la pobreza y toda injusticia social, apalancada particularmente con la existencia de un esquema guerrillero que es el causante de todos los problemas del país. Lo que deja como conclusión su manipulación acérrima y la artimaña para encubrir una realidad para que no haya resistencia, indignación y una acción trasformadora por medio de la conciencia de los sujetos". (p. 92-93)

En concordancia con lo anterior, cabe señalarse que los medios de comunicación y el espectro electromagnético en Colombia, se encuentran en manos de quienes ostentan el poder político y económico, entre ellos, el conglomerado Ardila Lule, Organización Luis Carlos Sarmiento Ángulo, Grupo empresarial Santo Domingo, el Grupo Prisa, la familia Char, Grupo Gilinski, con lo cual, el lenguaje de la guerra han logrado constituirlo e incluso legitimarlo a través de contenidos audiovisuales

[254] El informe acerca de las masacres registradas en los años 2020 y 2021 puede consultarse en: http://www.indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/.

de todo tipo en una arma de carácter simbólico para de ese modo reproducir el odio, legitimar la violencia y la visión de mundo de las élites y grandes sectores empresariales del país. Además, como se hace alusión en Hernández et al. (2021), es recurrente su función de:

> "Estigmatizar la protesta social y ocultar a los colombianos las razones que obligan a los diferentes sectores sociales y populares a acudir a las vías de hecho para hacerse escuchar frente al abandono y exclusión estatal a la cual han sido sometidos históricamente, es un ejercicio recurrente del medio masivo de comunicación. En las portadas de los periódicos, en las noticias centrales de sus noticieros o en sus programas de opinión, exacerban el relacionamiento de las demandas ciudadanas como ligadas al "terrorismo", estableciendo así una interpretación homogénea que endilga a los actores de la demanda, toda suerte de accionares para debilitar el funcionamiento económico del país". (p. 107)

Ante este tipo de acontecimientos que van en contravía de los intereses colectivos, las organizaciones sociales y populares, las comunidades campesinas, indígenas, estudiantiles y afrodescendientes en las diversas regiones del país se han visto en la necesidad de impulsar herramientas comunicacionales desde y para las comunidades, dado que se encuentran relegadas del acceso a los medios de comunicación, pues las propuestas comunicacionales que han surgido son el resultado de esfuerzos mayúsculos de parte de colectivos y/u organizaciones sociales, debido a que carecen del capital económico para construir sus propios medios de comunicación, sumándole a lo anterior, la inexistencia de apoyo por parte del Estado colombiano que se ha caracterizado por ser una constante.

Mediante los medios de comunicación popular han logrado visibilizar y denunciar aquella realidad tan compleja, sensibilizar a los colombianos con relación a los graves problemas sociales, políticos y económicos con los que cuenta el país, hacer pedagogía frente al incumplimiento del "Acuerdo de Paz", etc., en ese sentido, la comunicación popular ha hecho uso de las estrategias tecnológicas con el fin de lograr llegar a un mayor número de personas, de comunidades, encargándose de darle protagonismo activo a los actores sociales para que sean parte protagónica del proceso comunicacional para así romper con la concepción que se maneja desde el medio de comunicación impuesto en la

sociedad del capital, donde los sujetos sociales son vistos nada más como receptores del mensaje. Según sostiene Martín (1976), los medios de masas por medio de sus modelos de mediación se encargan de fragmentar la visión que los individuos tienen con respecto a la realidad, mediante el uso de un determinado lenguaje, de símbolos, códigos, del que resulta muy difícil escapar mientras no se construya un modelo de comunicación que permita la comprensión y adopción de una posición crítica frente a la realidad, es ahí donde la comunicación popular juega un papel fundamental.

Si bien es cierto, son reconocidos por ser proyectos comunicacionales sin ningún tipo de capacidad económica para competirles a los medios de masas en términos de audiencias, han orientado sus esfuerzos a idear estrategias desde la comunicación participativa y protagónica en aras de lograr el reconocimiento de las comunidades, sobretodo, de las que han sido relegadas y excluidas en todo el territorio colombiano. Se destacan por ser medios de comunicación que devienen de las comunidades, para las comunidades y se orientan con un carácter informativo, educativo y con perspectiva crítica, con el objetivo de promover el desarrollo o construcción de una visión de mundo y aportando hacia la organización y movilización social.

La comunicación popular pretende comunicar la cotidianidad de los hombres de carne y hueso tal como se presenta, con sus contradicciones, particularidades e historicidad, contando la realidad desde las voces de quienes la viven en su dinámica cotidiana, sin caer en la imprudencia y en la acción antiética de tergiversarla, ni mucho menos de acomodarla a sus intereses, puesto que busca es que esos individuos se identifiquen y se reconozcan con este tipo de comunicación, la sientan parte de sí; por otro lado, se orienta a visibilizar los procesos de organización, de denuncia colectiva que se gestan en medio de esa realidad concreta. Asimismo, de acuerdo con Chacón (2016), la comunicación popular emerge ante el deseo que tienen las comunidades de construir redes e idear tácticas orientadas a dar respuesta a sus necesidades comunicacionales.

En tiempos de pandemia por COVID-19, el compromiso devenido desde los medios de comunicación popular para visibilizar la realidad

desde las voces de las comunidades se ha constituido en un ejercicio constante, su cobertura desde la periferia, desde los barrios, comunas y territorios rurales donde habitan los sectores urbano-populares ha permitido conocer la crítica situación social y económica que allí se vive, divulgándose ampliamente la agudización de las manifestaciones de la cuestión social, entre las que se encuentran la pobreza, la miseria, desempleo, el hambre, las limitaciones impuestas para acceder al derecho a la salud ante la crisis sanitaria que enfrenta el país, la imposibilidad de miles de familias para conseguir los recursos económicos para la compra de alimentos, entre otros.

Con relación a lo anterior, es menester anotar que, la manera en que las familias de los sectores periféricos se han encargado de protestar y denunciar la falta de alimentos en el marco de la pandemia, ha sido por medio de la utilización de trapos rojos, de bolsas, banderas improvisadas de color rojo, las cuales se observan desde lejos en las fachadas de sus viviendas movidas constantemente por la fuerza del viento dándole a conocer al Estado, a las instituciones locales y regionales y a las mismas ONG´s su grito de auxilio, de desespero. La gravedad de los hechos ha sido conocida en Colombia por medio del cubrimiento y la denuncia reiterada devenida de las mismas comunidades a través de los medios de comunicación popular, solamente unos cuantos medios de masas se han referido al respecto y cuando lo han hecho ha tenido como objetivo romantizar la crítica situación en que se encuentran.

En consecuencia, los individuos y comunidades excluidas han entendido a partir de situaciones como la descrita, la necesidad de construir proyectos comunicacionales independientes y populares para enfrentar el cerco mediático y visibilizar la realidad concreta invisibilizada por los medios masivos (Galvis et al., 2021), máxime en tiempos de pandemia cuando se ha desnudado no solamente la crisis, sino principalmente la barbarie que caracteriza al capitalismo en su fase neoliberal.

Frente al carácter educativo de la comunicación, los medios populares entienden muy bien que es necesario contribuir a la generación de pensamiento crítico, de una conciencia cuestionadora de la realidad colombiana, sumergida en las desigualdades e injusticias sociales, provocada por las políticas neoliberales, para ello han entendido que se debe

promover en los individuos la capacidad de cuestionar la realidad, de pensarse en la necesidad de construir colectivamente desde las diferencias, desde la pluralidad, sin perder de vista el interés colectivo y emancipador.

En efecto, la misión educativa es un aspecto que identifica a la comunicación popular, por lo tanto, se convierte en gran desafío el avanzar en la construcción de una teoría social de la comunicación desde una perspectiva crítica que favorezca En primer lugar, el pensarse en la transformación de las representaciones del mundo tanto en la comunicación pública y privada, así como en los efectos que ésta tiene en la conciencia y en el comportamiento que adquieren los individuos en los diversos ámbitos de la vida social.

Por consiguiente, la satanización de las luchas sociales, la tergiversación de la realidad y los sesgos informativos con que actúan los medios de masas en Colombia, obedeciendo claro está a los intereses económicos que representan, se han encargado de que desde el movimiento social y las organizaciones sociales y populares evidencien la necesidad de plantearse una comunicación crítica, pero también que se encargue de informar, además de educar a los colombianos respecto a la realidad que viven en su cotidianidad.

Los proyectos comunicacionales de tinte popular como resultado de su ejercicio no solamente comunicativo sino también político, desarrollan desde los sectores urbano-populares acciones colectivas encaminadas hacia la exigencia de derechos al Estado, tanto de carácter político, civil y cultural, en especial, aquellas comunidades que han vivido el horror del conflicto armado y de la violencia devenida desde el orden estructural (Tamayo y Navarro, 2018).

De igual manera, la comunicación popular ha posibilitado el conocimiento de los procesos de organización y movilización social que se vienen gestando desde los sectores urbano-populares como forma de resistencia sociopolítica, convirtiéndose en estrategia comunicacional orientada hacia la educación, es decir, buscando contribuir al desarrollo de la conciencia y la construcción de una visión de mundo entre los individuos (Lasso, 2019). En ese orden de ideas, se constituye en el

canal directo para expresar las ideas, inconformidades, los reclamos justos del pueblo colombiano, la criminalización de la protesta social por parte del Estado, la violencia ejercida por las autoridades policiales, así como la satanización e invisibilización devenidas de los medios de masas.

Desde el 28 de abril de 2021, día en que se dio inicio a las movilizaciones que acompañaron al paro nacional, los medios de comunicación popular se convirtieron en una herramienta comunicativa fundamental para expresar la voz de inconformidad de múltiples sectores sociales del pueblo colombiano. Su cubrimiento se adelantó de manera incesante, desde las diferentes regiones del país, dándose a conocer por medio de sus contenidos audiovisuales las actividades que se adelantaban en pro de la protesta social, asimismo, emprendieron procesos pedagógicos orientados a la explicación de cada uno de los puntos que constituían la cuestionada reforma tributaria y sus impactos para el ciudadano del común.

A través de la comunicación popular, las comunidades organizaciones sociales y populares asumieron el desafío de confrontar y denunciar insistentemente la información tergiversada y manipulada que presentaban en el marco de este momento histórico de forma irresponsable los medios masivos de comunicación, que por lo general era aquella que devenía desde los organismos e instituciones gubernamentales, por medio de la cual se pretendía satanizar la protesta social y justificar el uso de la violencia represiva por parte de las fuerzas militares.

Algo importante que se resalta de los medios de comunicación popular es que además de que informan sin tergiversar la realidad, reflexionan respecto a los sucesos acontecidos en el entorno nacional e internacional, de ese modo se presentó durante el paro nacional, integrando para ello distintas voces y las expresiones devenidas desde la sociedad civil, en aras de aportar a la aprehensión de esa realidad y, a que de ese modo los colombianos comprendan lo que está ocurriendo en el país. Asimismo, daban a conocer reiteradamente los actos de violencia policial, las acciones represivas adelantadas por parte de las fuerzas militares por orden del presidente de la república.

De acuerdo con lo anterior, es de destacar que, los medios de comunicación deben tener como principio fundamental contribuir a que los individuos reflexionen de manera crítica frente a la realidad, con el fin de que logren descifrar su complejidad, identificar sus particularidades, contradicciones, etc. Fue gracias a ello que en el marco del paro nacional los medios comunitarios o populares fueron ganando reconocimiento en el escenario nacional e incluso internacional, es más, muchas personas desconocían de la existencia de muchos de estos proyectos comunicacionales hasta ese momento.

Del mismo modo, han sido una trinchera constante para que las comunidades desde los territorios expresen sus sentires, así como su inconformidad con relación al incumplimiento de los Acuerdos de Paz, respecto a la agudización de la violencia, la no presencia del Estado en los territorios dejados por la extinta guerrilla de las FARC luego de la firma del tratado de paz, al igual que se han convertido en el principal canal para denunciar ante la sociedad colombiana y el mundo, ante organismos defensores de Derechos Humanos la criminalización y captura de varios jóvenes que hicieron parte de la denominada "Primera Línea" durante el paro nacional.

A través de los medios de comunicación popular se ha dado a conocer la cotidianidad que se vive en los barrios, en la comuna, en la zona rural. Al mencionar que la comunicación popular se ha posicionado como apuesta educativa para la transformación social, se está haciendo alusión a que son los encargados de aportar al desarrollo de la conciencia, es decir, a entender la realidad social, política, económica, cultural y ambiental colombiana y latinoamericana, las injusticias, la privatización de los derechos, el incumplimiento del Acuerdo de Paz, en especial por parte del Estado, los altos niveles de pobreza, desempleo, puesto que su papel se centra en formar sujetos críticos, los cuales se expresen libremente para así aportar a la construcción de una sociedad realmente democrática (Muñoz, 2006).

La comunicación popular en Colombia ha significado la oportunidad real para que las clases sociales y sectores urbano-populares carentes del capital económico, a través de todos los recursos tecnológicos, culturales, etc., logren participar en la construcción y transmisión de

contenidos simbólicos que expresen sus ideas, problemáticas, necesidades, capacidades, sus formas de vivir, de sentir y representar el mundo; mediante este tipo de comunicación no sólo enfrenta la violencia simbólica y las lógicas atávicas de los medios hegemónicos respecto al conflicto, sino que además se desarrolla pedagogía para la paz, utilizándose un lenguaje distinto, combatiéndose la desinformación, lo que sin duda se constituye en un gran desafío al que se le debe apostar.

Definitivamente, la comunicación popular, más allá de ser una respuesta mancomunada a la comunicación hegemónica, de haber surgido en el seno de los sectores urbano-populares, es la herramienta comunicacional para integrar cuatro elementos esenciales: educación, organización comunitaria, movilización y resistencia social, partiendo desde la búsqueda del desarrollo de la conciencia del hombre, tanto individual y colectiva, hasta llegar a formar sujetos críticos que asuman acciones políticas que aporten a la transformación de esa realidad concreta, siendo parte activa de la planeación del mensaje comunicativo, así como de su construcción y producción.

De acuerdo con Krohling (2001) la educación termina entrelazándose con la comunicación en la medida en que se gestan nuevas formas de ver el mundo y aprehender la realidad, cuando son las comunidades mismas quienes se apropian de las técnicas y herramientas comunicacionales para darle un carácter crítico a la información que se genera, por consiguiente, se estará al frente de una comunicación devenida a partir de la propia práctica.

En el mediano y largo plazo, se ven constituidos como proyectos comunicacionales con alta presencia e incidencia en el escenario colombiano, promoviendo la participación activa de las comunidades y así identifiquen en ellos, la forma de gestar una comunicación crítica que obedezca a los intereses colectivos, no a los intereses de los dueños del poder económico y político tal como se presenta con los medios de masas.

Las condiciones que identifican actualmente a la sociedad colombiana, invitan a pensarse en la materialización recurrente de la acción colectiva para impulsar cambios más allá de los sectores políticos que administran el Estado, donde las estrategias y las tácticas sean pensadas

desde la lógica participativa, en ese sentido, la comunicación popular tiene como principal reto seguir dando a conocer ampliamente esa realidad perversa que se tiene, los intereses particulares que se gestan alrededor de la misma, idear procesos pedagógicos para así avanzar hacia la búsqueda de transformaciones radicales que vayan en contravía de la lógica del capital (Fernández, 2016).

Lo anterior, requiere continuar con la búsqueda y el desarrollo de un modelo de comunicación crítico, pensado desde el seno de las comunidades, desde los sectores urbano-populares, el cual brinde las condiciones requeridas para avanzar en la materialización de la paz y de la justicia social (Lasso, 2019). Si bien es cierto, estamos en momentos en que la barbarie del capitalismo en Colombia y en el mundo continúa su curso, la organización y las formas de resistencia son un deseo colectivo al que no se puede renunciar, en ello, la comunicación popular sigue siendo clave para pensarse procesos comunicacionales emancipadores, desde la generación de la conciencia crítica y la praxis política, por su puesto, gestados desde los sectores urbano-populares.

4. CONCLUSIONES

Desde la comunicación popular se han gestado procesos comunicacionales en Colombia que educan a los diversos sectores poblacionales, en los ámbitos político, económico, social, ambiental y cultural, contribuyendo al desarrollo de la conciencia, en aras de que sean los individuos quienes piensen por sí mismos, construyan su visión de mundo, cuenten con la capacidad de cuestionar la realidad concreta, pero también de direccionar estrategias compartidas que apunten a la construcción de paz y reconciliación, surgidas desde las necesidades existentes. Los medios de comunicación antes que interpretar y manipular la realidad, deben ser espacios éticos, plurales, que promuevan el debate, la construcción de propuestas colectivas desde la diferencia, respetando los diversos puntos de vista, desligados de todo tipo de manipulación, censura y tergiversación, teniéndose también como objetivo la disminución de la violencia simbólica para aportar a la construcción de paz con justicia social en los territorios.

Es determinante que las comunidades participen en la construcción de medios de comunicación popular desde los barrios, las comunas, la cuadra, desde los diversos territorios, desde aquellos sectores que han sido históricamente invisibilizados y satanizados por contener un sinnúmero de problemáticas sociales; son territorios denominados por ellos mismos como asentamientos humanos, donde el Estado tiene una presencia muy limitada, habitado por poblaciones muy variopintas, con múltiples necesidades insatisfechas y en gran parte, son personas víctimas del conflicto armado; ahora bien, los efectos negativos de la violencia simbólica no logran combatirse únicamente mediante la transmisión de otro tipo de contenidos y mensajes, se necesita además transformar el sentido y el estilo de la comunicación, lo que significa cambiar el estilo vertical y autoritario, antes que dominar por medio de modelos impositivos se debe centrar en la educación, en creación de conciencia crítica, organización y movilización social, máxime aún, en los tiempos de barbarie que vive Colombia.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El agradecimiento a todos las comunidades, organizaciones y movimientos sociales en Colombia que vienen apostándole a la construcción de una comunicación popular, esa que me han permitido conocer desde adentro en los territorios, en especial a la Escuela Popular de Comunicación Alternativa Jaime Garzón, Colombia Informa, Periferia Prensa alternativa y La Agencia Prensa Rural.

6. REFERENCIAS

Adorno, T., y Horkheimer, M. (1988). *Dialéctica del Iluminismo.* Editorial Sudamericana.

Chacón, J. C. (2016). Características de los medios comunitarios y alternativos de Bogotá – Colombia. Luciérnaga Comunicación, 8(15), 63-83. https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v8n15a5.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021). *Resultados Pobreza Monetaria en Colombia 2020.* Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/Presentacion-pobreza-monetaria_2020.pdf.

Fernández, M. (2016). Mediaciones tecnoeducativas. Consideraciones teóricas a partir de la obra de Jesús Martín Barbero*. Revista Nueva época. N° 27,* p. 197-220. http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/1771/5489.

Galvis, L., Ortega, J. y Duque, N. (2021). "Que Comunicar No nos Cueste la Vida.". *Perspectivas, vol. 6*, no. 2, pp. 47-52.

Hernández, J., Lasso, C., Pallarés, M., Alba, M. (2021). Medios de comunicación y accionar político: apuntes para una fenomenología de la mediocracia en Colombia. Revista Guillermo de Ockham. 19(1), 95-110. DOI: https://doi.org/10.21500/22563202.4310.

Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2021). *Informe de masacres en Colombia durante el 2020-2021.* INDEPAZ. http://www.indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/.

Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2021). *Víctimas de violencia homicida en el marco del paro nacional.* INDEPAZ. http://www.indepaz.org.co/victimas-de-violencia-homicida-en-el-marco-del-paro-nacional/.

Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2021). *Líderes Sociales y Defensores de Derechos Humanos Asesinados en 2020.* INDEPAZ. http://www.indepaz.org.co/paz-al-liderazgo-social/.

Krohling, C. (2001). *Comunicación comunitaria y educación para la ciudadanía*. Signo y Pensamiento, 38, 82-93. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/860/86011717008.pdf

Lasso, C. (2020). La democratización de los medios de comunicación en Colombia como aspecto esencial para avanzar en la construcción de una cultura de paz. EN Gorjón, F., Cabello, P., Albornoz, N., y Bermúdez, V. (Ed.), *Estrategias para la Construcción de Paz en Colombia: un enfoque multidisciplinar.* (p.p.79-99). Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Lasso, C. (2019). La comunicación popular como escenario de praxis para el trabajo social comunitario. *Revista Eleuthera, (21),* 152-167. DOI: 10.17151/eleu.2019.21.9.

Martín, M. (2011). Voz y Mediación. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui,* (114). 24-27.

Muñoz, B. (2006). Comunicación y movilización popular. *Estudos e Pesquisas Em Psicología, UERJ, (6)*, 131-141.

Tamayo, C. y Navarro, D. (2018). Cuando la razón no lo explica todo: acciones de ciudadanías comunicativas en contextos de conflicto armado o violencia desde una mirada transnacional*. Palabra Clave. Vol. 21* (4). p. 107-1135. file:///C:/Users/usuario/Downloads/8054-44416-4-PB.pdf.

DISTRIBUTED LEADERSHIP, KEY IN TIMES OF UNCERTAINLY. PROPOSAL FOR SCHOOL PRINCIPALS

JOSÉ MARÍA ROJAS MORALES
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCTION

The crisis caused by the Covid-19 pandemic has an important influence on training institutions and specifically in disadvantaged areas. From this angle, it is necessary to carry out sanitary measures to deal with the virus. In this environment, educational leaders and especially management teams have to face a variety of criteria for planning, innovation and beyond the academic level, in their daily practice: educational organization with scarce resources, incidence of lack of resources technology in homes to apply online methods, higher rate of infection in the family and risk of school dropout, among others. Facing this situation implies deepening their perspective of the educational center and the comprehensive training of students: ethical elements affect the disposition and attitude of students, their economic and social environment influences their physical well-being. The health crisis due to the global pandemic of Covid-19 has affected all areas of society. As a consequence of this problem, in Spain the State of Alarm approved by the Spanish government (Royal Decree 463/2020, of March 14, which declares the state of alarm for the management of the health crisis situation due to Covid- 19). According to Díez et al. (2020) his has implied that the educational leadership has had to change the planning by modifying practically all those pedagogical tasks that it had planned.

In turn, the research ensures that the development of change and improvement processes are closely linked to the attitude and behavior of those who assume managerial tasks. This implies that together with the technical competences, conditions linked to the establishment of work

relationships are required in which justice, equity and respect, participation and openness are privileged that promote transformative processes in order to deliver a quality education. There is no doubt that the role of principals has changed over time, especially in recent decades, since a balance must be found between external pressures: ranking, academic results and questions posed to their educational community, the context that surrounds him and the social functions he demands in education. This leads to a vision focused on the personal traits of efficacy, dynamism, authority, ability to organize and resolve problematic issues in educational centers to a concept that involves joining wills on the basis of a shared project before the new circumstances. In the way of adapting the functioning of the educational centers to the objectives set and in the ability to understand the school culture and promote change. The idea is to develop a theoretical-practical framework which allows the development of a school management model for change and improvement that is different and appropriate to current needs. Thus arises the idea of distributed leadership whose basic principle is shared leadership by the entire school community (Spillane, Halverson & Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005).

Various studies show that effective leadership is based on having a leadership focused on learning, distributed throughout the organization and that promotes the development of all people in the educational community (Bush & Glover, 2014; Flores, Silva y del Arco, 2018; Bush, 2019; Tintoré, s.f.). According to Harris (2013) the distributed leadership is related to the development of capacities for collaboration and professional capital. Likewise, the relevance of strengthening distributed leadership has been pointed out as a way of reconfiguring the sense of educational leadership towards improving school (Maureira et al., 2016; Derby et al., 2017). Thus, the distributed leadership is presented, from this perspective, as a facilitator of the development of capacities for improvement and innovation. The origins of distributed leadership, in early distributed cognition theories and activity but it would also be nourished by the shared leadership and participatory leadership. In the typology of school leadership that describes Bush (2019) indicates that a starting point to understand the fundamentals of distributed leadership

would be that through it all the existing experience within the organization is involved instead of a formal position. Rather, according to Nguyen et al. (2019) this would be an emergent property of a network of people who share their experiences, allowing opportunities for the organization to benefit from the convergence of individual and collective capacities. While Liu et al. (2020) tested a model in which instructional and distributed leadership are directly related to teacher satisfaction and self-efficacy. In this sense, it seems pertinent that distributed leadership emerges from the practices of actors of the educational institution or networks of these, favoring a school culture oriented towards collaborative work (Fullan & Hargreaves, 1996) and, therefore, aimed at achieving learning outcomes in students (Harris, 2013). One of the most important aspects is that this model implies a change of organizational culture, an aspect not minor and key in the improvement processes. This means that, if within the schools change is not considered necessary, for various reasons from learned hopelessness to the comfort of tradition, any change will result in an external make-up that unfortunately is destined for failure. The improvement is achieved to the extent that a joint action is carried out, there must be synergy in the actions that are established as necessary, with which the generation of work teams that do not compete with each other, but are ready to develop, will be vital tasks that lead to a shared goal (Crawford, 2005). In this scheme, managers are identifying and proposing goals, make a catalytic filter and generate a climate of trust, reflection, openness and collaboration. An aspect that seems remarkable from this point of view has to do with the role of teachers, which involves empowering themselves in their professional role, which involves overcoming isolation and individualism that brings out the best of themselves, their talents and abilities are put to the fore community service, leadership functions are exercised in various functions and areas. According to Elmore (2000) that is why it is suggested that the boundaries between leaders and followers dissipate and spread throughout the collective. Thus, for the purposes of this work, the concept of distributed leadership was understood as: that leadership that emerges from daily actions and that involves the different people responsible for a task, plan or project. This task, plan or project can be carried out both within a school, as well as between

several schools within the same territory. The distributed leadership characterizes the way of organizing and the social relationships involved in carrying out said task, plan or project. Likewise, according to Ahumada et al. (2017) the structural, political, social and cultural variables present in the school and the territory, which favor or hinder the distribution of leadership, must be considered. The distributed leadership is related to the development of capacities for collaboration and professional capital. Likewise, the relevance of strengthening distributed leadership has been pointed out as a way of reconfiguring the sense of educational leadership towards improving school effectiveness. Thus, distributed leadership is presented, from this perspective, as a facilitator of the development of capacities for improvement and innovation. In this sense, the role of principals is essential to promote the effectiveness of the organization and, even more so, in times of crisis (Bolívar et al., 2013; Grint, 2020). In addition, the effective leadership entails moral authority and competence. According to Bolívar (2011) a management practice requires a set of competencies, which can be learned and developed through a set of mechanisms. As stated Bolívar (2011) "Leaders are born, they are not made, and skills can be learned, even if it is difficult to become leaders" (p.257). In the educational field, pedagogical and distributed leadership are more important due to their influence on improving the educational quality of schools. Therefore, the reflection made by the school principal in pandemic situations can be important to generate transformation in the organization. According to Mac Ruairc et al. (2013) this educational leadership must be contextualized, committed and critical of singular and inappropriate forms of schooling in order to achieve a quality education for all, specifically for students from vulnerable areas. For this reason, having an educational project that contemplates the personal and social elements innate to the human being, gives it meaning and opens its expectations for its definition and realization of personal life projects. Ethical elements influence the attitude and disposition of students, their economic and social contexts affect their physical well-being and new questions arise about the meaning that must be answered. At the same time, having a multitude of peculiarities that a good school principal's needs, such as

communication skills, the ability to analyze or manage resources, and orientation to results and leadership for decision-making.

Thus, there is enough work on the need for leadership to criticize current models of schooling and address a type of leadership focused on social justice through the construction and strengthening of a community based on democracy. According to Fraser & Shields (2010) classrooms constitute a microcosm of society and display established norms, power, privilege, and status unless educational leaders establish concrete policies to ensure social justice. It is important to highlight that inclusive leadership exerts a positive influence on educational practice in educational quality as well as in the improvement of educational centers and the creation of an inclusive culture (Angelides, Antoniu & Chalambous, 2010). For this reason, it is essential to influence the practices carried out by the management teams to establish the proposed objectives, the training necessary to exercise them and the necessary conditions for them to be carried out properly. According to Dorczak (2013) some of the main characteristics of inclusive leadership are the following: involve all the agents of the educational community according to their capacity, focus on trust, mutual respect, autonomy, care and responsibility, apply the rule of a change and progressive development of individuals, groups and organizational structures, valuing the social process and teamwork as the main elements of the context of personal and organizational development, listening, valuing and acting creating the conditions for good interpersonal treatment and professional communication, offer space and the possibility of personal and professional development and develop distributed power where agents acquire responsibilities.

In the same way, according to Guerrero y López (s.f.) the school principals who are successful in leading inclusive centers are those who participate in the collaborative organization with the different agents, develop and support professional teams, reduce the division of initiatives, establish a complete vision of full inclusion based on the conception of that all students learn. According to Bolhöfer (2011) these tasks are similar to five areas by the European partners as outstanding for school leadership: working with the environment, setting expectations

at a political and cultural level and endowing them with meanings, growing and developing personally, structuring and cultivating educational centers and understanding and empower faculty and other staff. The tasks developed by the school leadership to achieve the established objectives of an inclusive center have been grouped into different aspects: the center as an inclusive community in which actions are established to achieve a shared vision, establishing collaboration, participation and reflective dynamics, openness to the educational community through initiatives from the educational center that promote openness towards the environment and the family, organization of teaching-learning processes from initiatives to promote coordination in the teaching-learning process of teachers and the inclusive leader who promote the training, professional development of teachers and the creation of learning communities (Valsania et al., 2012). Educational centers must be open to the community, therefore, they must have knowledge and offer answers to the needs to achieve their effectiveness, adapting and translating to all members of the educational center. In the same way, the actions aimed at making the center become an inclusive community entail the creation in a collaborative way with the rest of the agents that make up the community based on norms, beliefs and attitudes aimed at social justice. According beliefs and attitudes aimed at social justice. According beliefs and attitudes aimed at social justice. According to Specht & Young (2010) some of the strategies that make it possible to create an inclusive community: establish participation, promote competencies between teachers and the educational community, establish relationships between families and the school create supportive and collaborative environments and establish relationships followed by students. School leaders must create an organizational culture based on structures appropriate to them. In this way, the organizational culture offers a response to the Athenian culture, understood according to Dorczak (2013) such as teamwork, create the appropriate conditions to establish professional and interpersonal communication and turn it into a tool to solve the problematic situations that the organization has to face. In the same way, be aware of the potential of all members of the school community, positively value creativity and establish the necessary conditions for personal and professional development.

Leadership requires a set of competencies that allow acting in a complex context, since leaders assume a shared function in the organization to carry out their role. In this way, they move in different scenarios, coordinate with others and on different topics to establish concrete objectives, which allow them to advance towards the great goals of the school institution. In this context, Marchesi y Martín (1998) indicate that a leader has to learn new skills and strategies that derive directly from the school, but not neglect daily tasks to keep schools running. In the same way, it is necessary to face the problematic situations and tensions to which the principal is subjected in his position. The little involvement of some agents of the educational community, the work overload, the continuous demands to which the management is subjected, among other aspects. At the same time, Bolívar (2001) indicates that the way in which the centers are organized and the role of the principals have begun to be questioned, since they do not have enough support and collaboration to achieve effective teaching and learning. The Talis report on the creation of effective teaching-learning environments indicates the need for two leadership styles such as the importance in the educational field, whose actions must be directed towards the teachers, objectives and development of the curriculum and another in the administrative nature, focused on accountability and management processes (OCDE, 2009b). In the same way, according to Becerra, Sánchez y Tapia (2006) the organizations with leaderships are seen that constitute a clear positive influence for the center and others where the meanings reflect the existence of authoritarian relationships, lack of recognition and importance in formal control. These situations based on the exaltation of the role and undervaluation of the person are reflected in the distance from relationships highlighted by a continuous cynicism and lack of frankness in the teacher-leaders relationship aspects that must be taken into account through a work focused on the leadership of the principals and the school environment.

This means that, if within the schools change is not considered necessary, for various reasons from learned hopelessness to the comfort of tradition, any change will result in an external make-up that unfortunately is destined for failure. This model implies a change of culture in

the school, an aspect not minor and key in the improvement processes. The improvement is achieved to the extent that a joint action is carried out, there must be synergy in the actions that are established as necessary, with which the generation of work teams that do not compete with each other, but are ready to develop, will be vital tasks that lead to a shared goal. In this scheme, managers are identifying and proposing goals, make a catalytic filter and generate a climate of trust, reflection, openness and collaboration. Organizational culture is the most suitable for educational institutions by offering good conditions for cooperation. According to Dorczak (2013) it is linked to the inclusive leadership style. Similarly, another task is to stimulate the development of teachers' skills, facilitating the necessary conditions and creating structures that favor teamwork and a distribution of leadership, making teachers lead the improvement. Thus, leadership constitutes a learning community that fosters the professional development of all the agents that form, the fundamental objective of the management team being the design of structures and cultures of the center in charge of building, supporting and learning to improve. Finally, within the functions established in inclusive centers, school leaders have to organize the improvement of the teaching-learning process and its evaluation by developing structures that allow joint reflection on the practice and exchange their knowledge, by having the leaders an indirect impact on student learning and playing a leading role in terms of the conditions that enhance their learning (Guerrero y López, s.f., p.3).

The proposals that will be included below have taken into account both the characteristic factors of a learning community, as well as the aspects that must be considered at the policy level to support leadership development and the lessons learned about educational leadership (OCDE, 2009b).

2. OBJECTIVES

- Develop and promote dialogue through reflection and the strengthening of communication channels

- Know the concerns of community members, as well as identify those aspects that are most repeated within the suggestions or concerns expressed
- Observe the performance of a colleague to enrich one's own teaching practice
- Provide helpful and constructive feedback to the observed colleague
- Encourage commitment
- Develop a common goal
- Promote shared responsibility among all members of the educational community
- Link with the community
- Solve situations of various kinds in the center
- Create strategies and proposals that are beyond the curricular aspects
- Analyze the opinions of the group about the operation of the center
- Evaluate programs that are developed in the center, their effectiveness, as well as the methods used
- Develop knowledge about a topic to get the involvement of all members of the community
- Determine what are the training needs of teachers
- Ensure that the training offered by the center for training and professional development meets the needs of the teacher
- Evaluate the way in which the management offers training for teacher development
- Ensure that the teaching staff is integrated into the center
- Guarantee shared responsibility at the center
- Provide opportunities for teachers to decide certain aspects of the center
- Encourage the teachers' feeling of innovation

3. ACTIVITIES

- Community Mailbox: a mailbox will be created in which all community members can contribute their suggestions, ideas,

perceptions and aspects that they consider should be privately improved. The reading will take place in the School Council, in which all the representatives of the educational community are present.

- Educational project competition at the beginning of the year: at the beginning of the course, all teachers can voluntarily propose a project to connect with the community that they would like to develop throughout the year. It can focus on various topics according to the interest of each of the teachers who propose the projects. A vote will be held and the project chosen will be the one carried out throughout that year, actively involving all members of the center.
- School commissions: the center will have different commissions, made up of teachers related to a subject, whose purpose is to create specific strategies in the face of situations or problems that arise in the institution. For example: anti-bullying commission, pedagogical commission, etc.
- Discussion groups: in groups of 6 to 8 people, made up of different members of the educational community, they are prepared to propose ideas, comment and suggest about any aspect that affects the operation of the center.
- Teacher survey. Through a survey, teachers will be able to select those training needs that they think they need to allude to the sense of self-efficacy. The management team will subsequently analyze these surveys in order to offer training activities tailored to the needs of the center.
- Self-efficacy survey. The management team will be evaluated progressively, in order to evaluate to what extent the training is suggesting change, and thus share them with all colleagues to change those aspects that they consider appropriate. These ideas should be substantiated and supported by related research or projects.

4. PARTICIPANTS

Different agents of the educational community: teachers external agents who are related to the subject of the project or its beneficiaries and management team.

5. POSSIBLE CONCLUSIONS

The Covid-19 pandemic has exposed the health field, its managers, its management teams and of course all its professionals who make up it as well as the support teams. A health crisis of these dimensions could be considered unimaginable, but when they occur with this magnitude it is essential that effective leadership emerges capable of imaginatively solving all the unforeseen problematic situations that arise. Educational leadership in normal factors is subject to the routines and norms established in organizations. However, when normality is eliminated due to a cause so complex to control, which implies a very significant increase in health demand, in the need for materials and resources for assistance and protection, adding to the lack of professionalism and the need to carry out drastic structural changes, a change in the leadership model will be essential. In these circumstances, a leadership adapted and coherent to the most immediate needs that arise to respond to the excessive influence of agents who need immediate attention with the rigor of an unknown process, hyper-demand for emergency care, as well as facing fearful situations when managing a disease caused by an unknown virus with a high rate of infectivity and mortality in our environment. Professionals must achieve constant communication channels, adapted and reliable to the current situation. In this way, the leadership during the Covid-19 pandemic must adapt to the health crisis and must take on constant challenges to provide effective responses to these critical moments experienced daily. Faced with this health crisis of this magnitude, it is appropriate to get the best out of yourself, be dynamic, diligent, imaginative and above all, constantly give confidence to teams with large doses of communication. This critical period has been a great challenge at an organizational level, it has led to overcoming limits and facing great difficulties. In this way, it is necessary to rethink and learn

from the experience of this pandemic so that the great tasks carried out by directors, professionals and organizations remain in the conflict programs, improving in a tangible way to respond to the unknown quickly and effectively.

One of the goals of pandemic leadership is to make constructive criticism and contingency plans that help prepare for a new outbreak or the emergence of a new virus and minimize the devastating effects of any future health crisis. This position has much significance for aspirations over various areas where horizontal and democratic involvement and relationships will be limited to the extreme in several cases. In this sense, a new apprenticeship that has been carried out to train critical and competent citizens. The development of educational communities that are inclusive and open to diversity is a current challenge. This makes it possible to cope with such diverse situations. In turn, this proposal needs to reflect on the managerial function and its development in various ways, mainly in reference to participatory and democratic attitudes, which are solitary, one-person and individualistic. It is appropriate to take into account a process of deep change that promotes the establishment of culture and that allows us to visualize that its problems are opportunities for improvement and change, of learning from mistakes and therefore, the prediction of a scenario for us. Also, more important and appropriate to future and current requirements. In addition, it can be thought that these references are only on a theoretical level, but a utopia, a dream that cannot be materialized. However, there are some specific experiences, but they indicate that it is possible. Finally, if professionals lose the ability to dream and continue learning, we can expect little from other social subjects. Educational quality is at stake in each educational center, in each community and in the possibility of fully developing all the capacities of the students. The transformation of educational centers will make it possible to promote changes in society by generating spaces of justice and solidarity and, above all, building a common space where each agent is respected and where no one feels another.

As possible conclusions of this proposal, effective leadership will be distributed from the horizontality of the organization. In the current

stage in which we live, the role of school principals will be essential to manage the educational response effectively in times of crisis. School principals will count on the support of the educational community, distribute without leaving control and focus on teaching-learning and will experience a high level of satisfaction in reference to the tasks performed. This satisfaction will be perceived by these agents will be linked to teamwork, work and unity within the management team, innovation, change, improvement, creativity, communication and attention to people (teachers, family and students). This fact may be due to the transformation carried out at a personal and professional level by adapting to the crisis. School principals will be satisfied because they will be able to become protagonists of change by avoiding victimizing positions. Likewise, innovations may be introduced in their educational centers such as gamification or a better sense of community, involvement, emotional support, improving the communication of the members of the educational community. In this way, these school principals can move toward even more effective educational leadership. Together with others, they will be able to become protagonists of change avoiding victimizing positions. In addition, they will be able to introduce innovations in their educational centers such as gamification or better digitization and create a greater and better sense of community, emotional support, involvement by improving communication and the involvement of members of the educational community. In this way, these school principals can move toward even more effective educational leadership. Together with others, they will be able to become protagonists of change avoiding victimizing positions. In addition, they will be able to introduce innovations in their educational centers such as gamification or better digitization and create a greater and better sense of community, emotional support, involvement by improving communication and the involvement of members of the educational community. In this way, these school principals can move toward even more effective educational leadership.

6. SUPPORTS

Dear readers, more than thank you, I would like to dedicate this chapter to all education professionals for developing a response more adapted to the situation we are experiencing. If at eight o'clock in the afternoon we applaud all the health personnel who, like heroes, stood up and are in the full line of fire against the coronavirus, in this case I dedicate it to those school principals who are keeping the educational process in conditions as adverse and unexpected as the ones we are experiencing.

7. REFERENCES

Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educativos: Recurso clave para el mejoramiento escolar. *Informe Técnico*, (7).

Angelides, P., Antoniou, E., & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education, 13(3),* 319-334.

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto educativo*, *3*(18), 1-11.

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, *47*(2), 253-275.

Bolívar, A., López Yáñez, J., y Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*.

Bolhöfer, J. (2011). Hacia un marco de referencia en el liderazgo escolar. *Recuperado de http://cfieleon. centros. educa. jcyl. es/sitio/upload/ES_Marco_de_referencia. pdf*.

Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica de Educação*, *13*(1), 107-122.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, *34*(5), 553-571.

Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship. *School leadership and management*, *25*(3), 213-216.

Derby, L., LeLoup, J., Rasmussen, J., & Sales de Souza, I. (2017). Developing intercultural competence and leadership through LSP curricula. *Languages for Specific Purposes: Trends in Curriculum Development, 73-86.*

Díez, F., Villa, A., Lopez, A. L., & Iraurgi, I. (2020). Impact of quality management systems in the performance of educational centers: educational policies and management processes. *Heliyon*, *6*(4), e03824.

Dorczak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. In *Leadership for inclusive education* (pp. 47-57). SensePublishers, Rotterdam.

Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School? Revised Edition*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Flores, O., Del Arco, I., y Silva, P. (2018). 5. Modelos Flexibles De Formación: Una Respuesta a las necesidades actuales. *Docencia universitaria e innovación. In Docencia Universitaria e Innovación Evolución y Retos a Través de los CIDUI.*

Fraser, D. F., & Shields, C. M. (2010). Leaders' roles in disrupting dominant discourses and promoting inclusion. In *Leadership for inclusion* (pp. 7-18). Brill Sense.Grint, K. (2020). Liderazgo, gestión y mando en la época del Coronavirus. *Liderazgo*, *16* (3), 314-319.

Guerrero, M. J. L., y López, M. D. C. L. La formación del líder inclusivo. *Comps. José Carlos Núñez Mª del Carmen Pérez-Fuentes Mª del Mar Molero,* 215.

Grint, K. (2020). Leadership, management and command in the time of the Coronavirus. *Leadership*, *16*(3), 314-319.

Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.

Liu, S. y Yin, H. (2020). Cómo el liderazgo ético influye en las comunidades de aprendizaje profesional a través de la obligación del maestro y la participación en la toma de decisiones: un análisis de mediación moderada. *Administración y liderazgo en gestión educativa*, 1741143220975766.

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School leadership and management*, *25*(4), 349-366.

Mac Ruairc, G., Ottesen, E., & Precey, R. (Eds.). (2013). *Leadership for inclusive education: Values, vision and voices* (Vol. 18). Springer Science & Business Media.

Marchesi, Á., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Alianza.

Maureira Cabrera, Ó., Garay Oñate, S., y López Alfaro, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido.

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration.*

OCDE (2009b). *TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje.* Madrid: Ministerio de Educación.

Sánchez, V., Tapia, C., y Becerra, S. (2006). Liderazgo: una mirada desde directivos, profesores y alumnos. *Revista de Psicología*, *15*(2), 29-52.

Specht, J. A., & Young, G. D. (2010). How administrators build schools as inclusive communities. *In Leadership for inclusion* (pp. 65-72). Brill Sense.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, *30*(3), 23-28.

Tintoré, M. Liderazgo en las escuelas. Últimas tendencias en la investigación sobre liderazgo educativo.

Valsania, S. E., León, J. A. M., Alonso, F. M., & Cantisano, G. T. (2012). Authentic leadership and its effect on employees' organizational citizenship behaviours. *Psicothema*, 561-566.

EDUCATIONAL LEADERSHIP AND SUSTAINABILITY: A JUNCTURE BETWEEN EDUCATIONAL INNOVATION, EDUCATIONAL LEADERSHIP AND EDUCATIONAL IMPROVEMENT

JOSÉ MARÍA ROJAS MORALES
University of Seville

1. INTRODUCTION

Currently, the world is surrounded by constant transformations and the education sector is no stranger to these accelerated changes. In this way, training institutions tend to find a way to adapt to respond to increasingly numerous and demanding social demands. In turn, according to Ralston (2005), the global imbalance that has occurred as a result of the return to economic determinism of the 19th century camouflaged in the 21st century has given rise to two responses to change and educational improvement. The first is related to the need to promote the improvement of educational productivity in order to increase economic competitiveness; the second establishes with some precision the purposes of education in concepts of human capital development. As the globalists have commented that the privatization of public services, the reduction of taxes on the rich and the existence of an unfettered market is a predictable prelude to achieving improved economic productivity, governments England, the United States, and until recently Ontario in Canada and Victoria in Australia, have adopted both the language of the inevitable and the policies of economic rationalism in order to improve school outcomes. All this has caused a worldwide obsession to improve the performance of students defined by the results achieved after the application of standard tests, even when the link between both measures related to educational results and economic productivity is tangential in the best of cases., and largely unreliable. This obsession has led to a depressing and debilitating monotony around the world, mandatory

goals to be achieved in the short term, adapted curriculum, teaching methods, and accountability measures aimed at achieving goals that are often set in motion without any prior intervention. a consultation or a serious commitment on the part of the essential agents involved in decision-making. This is the case of parents, education professionals and the research community. According to this approach, citizens become customers, students in numbers that materialize in the set of scores achieved in exams, while competition between schools, districts and countries has managed to eclipse by I complete the meaning of collaboration.

Alarmed by the demands of the dire economic repercussions, until recently propagated by the World Bank and other monetary institutions, this largely English-speaking approach to change and improvement in education has promoted that in many countries the subjects involved in education policy makers have rejected long-standing policies and practices as a result of their rush to jump on the bandwagon of educational standards and standardization in education. However, it is becoming increasingly apparent that this approach has not only failed in its quest to improve educational performance and learning over time, but has left behind a sterile curriculum based on stressed and exhausted teachers. conducting tests, a shortage of trained and qualified staff eager to take charge and even higher spending, as governments have stumbled, adopting a number of resources first and embracing as many later, in order to support an essentially flawed approach to promoting educational change (Kozol, 2006; Tymms, 2004; McNeil, 2000; Hargreaves, 2001; Fielding ed., 2001; Sirotnik, 2002). As a consequence, more and more governments are adopting a new approach exemplified by countries like Finland or the provinces of Alberta in Canada and Queensland in Australia, where there has been a clear departure from this kind of 'reductionist' and technocratic approach in linking with the change to embark on more universal actions. The purpose of this action is to improve school outcomes not only to increase economic productivity, but also to prepare all young people to face the challenges of a creative, democratic and inclusive Knowledge Society (Hargreaves, 2003). Having its origins in democratic principles in which educational centers and

educational systems are considered much more than simple instruments to promote the improvement of each subject within a competitive Knowledge Economy, according to this new point of view the purpose of education it is also to develop social capital thanks to which all individuals can prosper within a civil and democratic society. This approach takes into account both the subject and society,

In this sense, the concept of sustainability is an issue of great importance for educational centers and for those educational systems that pursue reform. After decades seeing some promising proposals fail, as well as innovations that radiated a certain optimism and that were left in the lurch when trying to be disseminated. However, sustainability is and has normally been equated with the term of maintainability, the practice of making things continue or maintained, or with that of economic accessibility, trying to improve with minimal expense. However, both the meaning and the moral basis of the term sustainability are much more demanding and profound of us, many more than all this. Sustainability is one of the most essential terms in educational innovation concepts.

In the Decade of Education and Sustainable Development (2005-2014) proclaimed by the United Nations, it is important to build on how the term 'sustainability' has been defined and how it has developed within the environmental literature (Suzuky and McConnell, 1997 ; McKibben, 1989; Nadeau, 2003), as well as in the corresponding collective development sector (Collins and Porras, 2002; Erikson and Lorentzen, 2004; Batstone, 2003; Hawken, Lovins and Lovins, 1999).

For Suzuki (2003) Lester Brown, founder of the Institute for World Observation, was the first to coin the concept of "sustainability" in the environmental sphere in the early eighties of the twentieth century. He defined a sustainable society as one capable of satisfying its needs without having to diminish the opportunities of future generations to satisfy its own. The essential and most widely used definition, somewhat diverse but closely linked to the idea of sustainable development, is found in the 1987 Brundtland Report of the World Committee on Environment and Development: "Humanity is capable of achieving sustainable development in order to satisfy present needs without having to

compromise the possibilities of future generations to satisfy their own needs" (World Commission on Environment and Development, 1987). In education, Fullan defines educational "sustainability" as "the capacity of the system to commit to trying to solve the complexities that result from continuous improvement and that is compatible with the deep values derived from human needs" (Fullan, 2005). On the other hand, our definition is based on the one used a few years ago when work began on the notion of "sustainability". Fullan defines educational "sustainability" as "the capacity of the system to commit to trying to solve the complexities that result from continuous improvement and that is compatible with the deep values derived from human needs" (Fullan, 2005). On the other hand, our definition is based on the one used a few years ago when work began on the notion of "sustainability". Fullan defines educational "sustainability" as "the capacity of the system to commit to trying to solve the complexities that result from continuous improvement and that is compatible with the deep values derived from human needs" (Fullan, 2005). On the other hand, our definition is based on the one used a few years ago when work began on the notion of "sustainability".

Hargreaves & Fink (2003) define sustainable leadership as one that is relevant to its environment, that extends and lasts over time. Likewise, both sustainable leadership and educational improvement support and develop deep learning of "(...) everything that is disseminated and that manages to last over time, so that it does not cause any harm and that in fact fosters a positive benefit for the people around us, now and in the future "(Hargreaves & Fink, 2003). Said leadership is considered as a shared responsibility among the agents of an organization, which does not inadequately exhaust both human and financial resources, but rather, on the contrary, take care of them avoiding generating a negative impact both in the educational community and in the closest community (Hargreaves & Fink, 2003, p.2). Additionally, sustainable leadership is committed to the environment and to all those elements that influence the construction and strengthening of a diverse educational and organizational environment, which promotes the generation and linking of

good ideas and successful practices in learning communities and shared development (Hargreaves & Fink, 2003, p.3).

Seven principles of sustainable leadership underlie this definition, according to Hargreaves & Fink (2003).

1.1 Depth: "Sustainable leadership creates and preserves sustainable learning" (Hargreaves and Fink, 2003, p.4)

In the educational field, the first principle of sustainability is to develop something that in itself is sustainable, considering sustainability as self-enrichment and reinforcement. For Hargreaves and Fink (2003) from this perspective, sustainable learning is that which is significant, lasts over time and which engages students both cognitively and socially and emotionally. It is not linked to the achievement of certain results or achievements, but the importance lies in deep learning and the ability to learn, which in turn is linked to the goal of educational leaders in terms of their task for supporting learning and working for the achievement of the success of all students (Hargreaves and Fink, 2003). A sustainable leadership, in which sustained learning is promoted, understands the importance of perseverance and constancy in daily work and accepts that the results and achievements will be long-term, but will have a lasting character (Hargreaves and Fink, 2003). In addition, Hargreaves & Fink (2006) indicate that it has to be based on learning, this principle enhances the attention and care towards others and among all the agents of the community.

1.2 Length: "Sustainable leadership guarantees long-term success" (Hargreaves and Fink, 2003, p.4).

Leadership succession is the last challenge faced by a leader, since it constitutes the challenge of moving forward and preparing the way and the institutional conditions so that the organization can continue with the trajectory that it has started despite the change of leaders that may occur. within the organization (Hargreaves & Fink, 2003). Sustainable improvements are not considered brief, superficial or ephemeral changes, but disappear when the main leaders leave the organization. On the contrary, success and change do not depend on a subject, but

extend to chains of influence of individuals in which people and actions of both former members and those who have recently joined the organization are linked (Hargreaves & Fink, 2003). What's more, When a leadership succession occurs, it is a moment in which the emotional charge is important, which makes sustainable leadership seek to regulate the frequency of said events in order to prevail the emotional stability of the members of the organization (Hargreaves & Fink, 2003). Sustainable leadership therefore requires that special attention be paid to leadership succession and for it to take place successfully, it is necessary to prepare the other leaders of the organization so that they experience the need for continuity and the maintenance of good practices, promoting learning and demanding the evaluation and fulfillment of the objectives and improvement plans established so that there is stability, commitment and a constant desire for improvement on the part of all those who make up the organization (Hargreaves & Fink, 2003, p. 6). Finally, the length gives importance to the hiring and induction processes since these processes are key to sustainable improvement in the organization (Hargreaves & Fink, 2006).

1.3 Width: "Sustainable leadership supports the leadership of others" (Hargreaves & Fink, 2003, p.6)

One of the ways in which leaders can leave a significant long-term legacy is by ensuring that leadership is developed and shared by others, which results in the distribution of leadership within the professional community of the educational institution., so that the trajectory of work, change and good practices of the organization once again does not depend on the permanence of a single person or the members that make up the management team (Hargreaves & Fink, 2003). To achieve such a distribution of leadership, it is essential to promote dialogue and ensure that decision-making is shared with a view to ensuring that there is a markedly distributed leadership and that responsibilities and commitment are shared (Hargreaves & Fink, 2003).

1.4 Justice: "Sustainable leadership addresses issues of social justice" (Hargreaves & Fink, 2003, p. 7)

For Hargreaves & Fink (2003) sustainable leadership benefits all schools and all students and has a close relationship with the context in which it is found. In this way, it recognizes the relevance of exchange and mutual influence between the internal and external sector and assumes responsibility for maintaining and proposing said exchange and relationship with the various internal and external subjects of the educational community, such as families, nearby educational centers., external groups of teachers, among others (Hargreaves & Fink, 2003). By addressing in this principle the relationship with the community, sustainable leadership and social justice are closely linked,

1.5 Resources: "Sustainable leadership more than exhausting develops human and material resources" (Hargreaves & Fink, 2003, p. 9)

Sustainable leadership provides intrinsic rewards and extrinsic incentives that attract and retain the best team and provide them with the time and opportunities necessary for leaders to network and work cooperatively, learn from each other, as well as teach and mentor others. they are joining the organization or have less experience (Hargreaves & Fink, 2003). Likewise, Hargreaves & Fink (2003) the resources are invested carefully and with the essential objective of developing the talent of the teaching staff rather than investing only in the training of a few subjects of the organization. Sustainable leadership looks after the emotional, personal and professional well-being of all those who work in the institution and in turn knows how to make its leaders take care of themselves, since the system is aware that a teacher who is "burned out" or who is overloaded with demands from the institution, will not have the capacity to develop or support the development of a learning community (Hargreaves & Fink, 2003). According to Hargreaves & Fink (2003) to support the task of ensuring the personal and professional well-being of teachers, educational policies and reforms that promote motivation and commitment in the short and long term are essential.

1.6 Diversity: "Sustainable leadership develops diversity and environmental capacity" (Hargreaves & Fink, 2003, p. 9)

For Hargreaves & Fink (2003), leaders who promote change and sustainable innovation create and strengthen an environment that has the ability to continuously stimulate improvement from a broad perspective. According to Hargreaves & Fink (2003) thus allowing subjects to adapt and progress in a dynamic and increasingly complex environment, enriching themselves and learning from the practices of those around them. Additionally, sustainable leadership rejects standardization and, on the contrary, recognizes, values and cultivates various types of learning and teaching experiences, providing the necessary networks so that the different types of excellence are shared, extended and strengthened in the organization's improvement processes. (Hargreaves & Fink, 2003).

1.7 Conservation: "Sustainable change and improvement extol the past while trying to conserve the best of it in order to create a better future" (Hargreaves & Fink, 2006, p. 48).

Sustainable leadership strives to preserve and renew the objectives that have been established over the years, thereby seeking to make use of collective and institutional memory and "wisdom" when facing new and future challenges, preserving those practices that were useful, recognize the work of former leaders and perfect the improvement plans established previously (Hargreaves & Fink, 2006) .In addition, Hargreaves and Fink (2003) sustainable leadership recognizes and understands the interrelation between the environment and the educational center, for which seeks to establish an assertive commitment to it by supporting the causes for which it is working. In this way, Hargreaves and Fink (2003) indicate that when environmental conditions are not favorable for development and improvement, Sustainable leadership opts for an activist and committed stance to improve this environment despite complex external conditions.

Sustainable leaders seek to have a legacy that extends beyond the period in which they are working in the organization and that their professional

and personal performance are a source of support and motivation for those who work alongside them and assume the commitment to contribute to continuous improvement (Hargreaves & Fink, 2003). If sustainable leadership is considered as a requirement to extend and improve educational quality, it must be a priority both in the work of leaders and in the agendas of educational policy and in the educational system.

The commitment to sustainable change and improvement must take us beyond the 'micromanagement' of standardization, the crisis of managing constant change, and the dire obsession to achieve better and better academic results at any cost in a world of change. the one that can be achieved an authentic improvement of the performance of all the students characterized by its relevance, its diffusion and its continuity in time. Sustainable change and improvement are imminent, they try to retain the best of the past and of diversity, they are resilient under pressure, they wait patiently for results, and they don't wear people out. Sustainable change and improvement exercise fair and moral leadership that benefits all, both now and in the future. "Sustainability" is aimed at achieving sound environmental or context management and best practice. Therefore, it seems that it is time to put all this into practice, also, in the educational world.

2. CONCLUSIONS

In today's society characterized by increasingly demanding, growing and rapid changes and in which the learning process has been reduced and limited, teachers have adopted a more cynical attitude and have converted their refusal to lead the change processes in his only legacy. The different models of change have denied diversity and exhausted resources at the material and human level in a vain search to find quick solutions that solve complex problem situations and all this, within a climate that has no connection with history or the tradition in which the past is considered an irrelevant and worthless tool to contribute to the modernization of the future. For that reason, An alternative model is proposed focused on a series of interconnected spheres of mutual

influence that contribute to the improvement of learning through the creation of connection networks between schools, so that they can function as powerful and solid professional communities in cooperation with a public dedicated, confident, involved and committed. The resulting model of the principles centered on resistance, width, justice, depth, diversity, conversation promotes sustainable learning directed to students, resources and characterized by its importance, its continuity in time and its diffusion. Education constitutes a fundamental pillar that prepares future generations and that serves the interest of all. Sustainable education reform is a type of reform disseminated not simply by governments or education professionals in favor of the public sector, but also with the active engagement of the public for which it has been designed and for whom it is addressed. Both the education sector and the public need to be fully and interactively involved in creating a more sustainable future. Sustainable change and improvement in schools begins with the aim of achieving integrity of the result. They place learning ahead of educational or test performance. Learning is considered the fundamental requirement to achieve everything else. Keeping learning in mind makes it broad and deep, making it go beyond the basics or essentials. The solutions recommended to educational centers, systems and provinces or nations with diverse historical and fundamental cultures and that are established from abroad do not matter. It is about going beyond what is essential or basic instead of waiting forever until it is too late, giving students the opportunity to take part and be a protagonist at the highest levels of the so-called creative knowledge economy and not only in lower-level jobs, as essential knowledge will barely equip them to perform them effectively. Keeping learning in mind is a slow but enduring process. It does not materialize in frantic or desperate returns that seek to satisfy short-term objectives imposed from outside. Sustainable change policies in schools are not opposed to the establishment of short-term objectives, but rather constitute a very useful part that is included within the change process. On the other hand, sound and firm educational policies have continuity over time and achieve a notorious diffusion, promoting the achievement of a series of objectives developed jointly as a shared and lasting responsibility between teachers and students and families. The mode or modes of dissemination of

these processes largely depend on the leadership environment in each educational center. Successful and firm educational policies have continuity over time and achieve a notorious diffusion, promoting the achievement of a series of objectives developed jointly as a shared and lasting responsibility between teachers and students and families. The mode or modes of dissemination of these processes largely depend on the leadership environment in each educational center. Successful and firm educational policies have continuity over time and achieve a notorious diffusion, promoting the achievement of a series of objectives developed jointly as a shared and lasting responsibility between teachers and students and families. The mode or modes of dissemination of these processes largely depend on the leadership environment in each educational center.

The international sphere tends to have a growing consensus in the field of study regarding educational leadership is essential to achieve educational improvement. However, the nature and scope of such leadership continues to be widely debated. Images of heroic leaders transforming problem situations have been gradually replaced by statements that say how many teachers are involved in school leadership, the greater the potential for educational improvement. Likewise, the selection of leaders by virtue of the democratic preferences of the teaching staff also has its limitations. This is the case of the vacant director positions in our country that were left unfilled because the candidates had the impression that by being selected as leaders they could be left without the necessary independence to promote effective leadership that leads to achieve change and improvement, especially in a climate that is determined by a series of accelerated external reforms. This professional representative democratic type may, in its eagerness to achieve improvement, have to be replaced by a more solid and firm democratic principle that is directed in the first place to satisfy the interests of all the students and that is at the service of the entire school in general. The leadership environment in connection with sustainable learning and the establishment of shared objectives or goals between the centers, develops and renews a clear meaning of the purpose and vision is based on each of the protagonists immersed in learning, is compatible with the

essential principles of sustainability that are articulated on several occasions and examines them together by going backwards if necessary, as well as using other methods on a cyclical basis. Leaders develop sustainability by the way they approach, engage, and protect deep learning in their schools; by the way they support themselves and those around them to promote and support that learning, by the way they are capable and motivated to sustain themselves in doing so, so that they can persist in their vision and avoid burnout ; by how they try to guarantee that the improvements that manage to last over time, essentially after their completion; by how they consider the impact of their leadership in the educational centers that surround them; for how they promote and perpetuate ecological diversity instead of a standardized prescription in the learning and teaching process within their educational centers; and by the way they pursue activist engagements with their contexts. Most leaders want to do things that matter, inspire others to do it with them, and leave a legacy once they are gone. Essentially, it is not the leaders who disappoint their schools, but the systems in which they lead. Without a doubt, sustainable leadership must become a commitment of all educational leaders.

Likewise, shared responsibility in learning and in the establishment of objectives and goals in the educational context, also demands a leadership, although not representative from an electoral perspective, distributed through and among all the agents of an organization, together with the creation of what are called consolidated professional learning communities, that is, the resilient cells of a sustainable system. In these communities, leadership is widely distributed among the faculty, such that each community participates in pragmatic and firm dialogues, widely disseminated and focused on experience, on the best means to promote the objectives of lasting learning. and deep among all the students. The rush to take action, patience to achieve results, integrity of purpose, trust among colleagues, attention to effort, respect for results and formal rules for establishing dialogues make up the cultural hallmark of sustainable leadership in schools. Integrated data systems, as well as the roles assigned to perform information management (including access to educational research) provide the necessary technical

infrastructure that enables professional educational communities to function in specific ways. In turn, the initiatives put in place to achieve sustainable improvement and change in the educational center seek to go beyond the sphere of the present. In this way, Investments are made in training resources to increase confidence and promote teamwork, with the effects remaining for a long period of time once the resources are gone. Succession is taken seriously when developing a plan to address said succession contained in the educational center improvement plan and favoring training related to succession needs in the educational center for all those who are responsible for appointing new leaders. Sustainable improvement and change strategies give rise to a series of leaderships that aspire to be such from the beginning of the teacher's professional career; on the other hand, they contribute to creating a culture of leadership, of veterans and novices working and learning together in which the problems of succession in management are easy to solve. They address the upcoming succession and the need to leave a legacy from the first days of the new leader's appointment and not as an afterthought and little-expected event that is coming to an end. They try to ensure that teachers remain in educational centers that are undergoing improvement until their practices and efforts are rooted in the culture of said educational center. At the same time, they take care of preparing staff, both emotionally and strategically for when the time comes when the leader finally ceases to be a leader. They address the upcoming succession and the need to leave a legacy from the first days of the new leader's appointment and not as an afterthought and little-expected event that is coming to an end. They try to ensure that teachers remain in educational centers that are undergoing improvement until their practices and efforts are rooted in the culture of said educational center. At the same time, they take care of preparing staff, both emotionally and strategically for when the time comes when the leader finally ceases to be a leader. They address the upcoming succession and the need to leave a legacy from the first days of the new leader's appointment and not as an afterthought and little-expected event that is coming to an end. They try to ensure that teachers remain in educational centers that are undergoing improvement until their practices and efforts are rooted in the culture of said educational center. At the same time, they take care

of preparing staff, both emotionally and strategically for when the time comes when the leader finally ceases to be a leader.

4. ACKNOWLEDGMENTS / SUPPORTS

Dear attendees of the INNTED 2021 Congress, more than thanks, I would like to dedicate this presentation to all education professionals for developing a response more adapted to this situation we are experiencing. If at eight o'clock in the afternoon we applauded all the health personnel who, as heroes, stood and are in the full line of fire against the coronavirus, in this case, I dedicate it to those school principals who are standing the educational process in such adverse and unexpected conditions as the ones we are experiencing.

5. REFERENCES

Batstone, D. (2003). *Saving the Corporate Soul: And (who knows) Maybe Your Own*. San Francisco: Jose-Bass.

ERICKSON, G.;. LORENTZEN, L. (2004): Raising the bar: Integrity and passion in life and business: The story of Clif Bar, Inc. San Francisco, Jossey-Bass, p. 125.

Fielding, M. (2001). Taking education really seriously. *Four years' hard Labour (London, RoutledgeFalmer)*.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.

Hargreaves, A. (2001). Learning to Change: Teaching Beyond Subject and Standards/Andy Hargreaves, Lorna. Earl, Shawn. Moor, Susan.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Mantener el liderazgo. *Phi delta kappan*, *84* (9), 693-700.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Liderazgo redistribuido para comunidades de aprendizaje profesional sostenibles. *Revista de liderazgo escolar*, *16* (5), 550-565.

Hawken, P., Lovins, A. B., & Lovins, L. H. (1999). Natural Capitalism: Creating the Next Industrial. *Capitalism. Boston*.

Imperativos, S. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo: Nuestro futuro común. Último *acceso*: *10 de febrero de 1 a* 300.

James, C., Porras, J. I., Howe, E., Price, J., & Runte IV, N. (2002). Built to last: Successful habits of visionary companies.

MCKIBBEN, B. (1989): The end of nature. New York, Random House.

McNeil, L. (2002). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Routledge.

Nadeau, R. L., & Nadeau, R. (2003). *The wealth of nature*. Columbia University Press.

Ralston, J. (2005). *The Collapse of Globalism: And the reinvention of the world*. Overlook Press.

Suzuki, D. (2014). *The David Suzuki reader: A lifetime of ideas from a leading activist and thinker*. Greystone Books Ltd.

SUZUKI, D.; MCCONNELL, A. (1997): The sacred balance: rediscovering our place in nature.

Sirotnik, K. A. (2002). Promoting responsible accountability in schools and education. *Phi Delta Kappan*, *83*(9), 662-673.

Tymms, P. (2004). Are standards rising in English primary schools?. *British educational research journal*, *30*(4), 477-494.

EDUCACIÓN STEM EN EL CONTEXTO COLOMBIANO: UN RECORRIDO DESDE SUS INICIOS Y PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN ACTUALES

Julián Orlando Tarazona Anteliz
Universidad Simón Bolívar-Sede Cúcuta

Sergio Alexander Castro Casadiego
Universidad Simón Bolívar-Sede Cúcuta

1. INTRODUCCIÓN

La educación constituye un aspecto fundamental para el enriquecimiento y preparación de las actuales y nuevas generaciones para poder afrontar de una manera clara todos los desafíos futuros de orden mundial como las grandes brechas sociales y económicas entre ciudadanos, el aumento de la cantidad de seres humanos que viven en una pobreza extrema, las grandes migraciones hacia los países con mayor riqueza, desarrollo o con gobiernos más estables y el indiscutible problema que ya está enfrentando el planeta debido al acelerado cambio climático. Todo esto añadido a la revolución que han tenido las nuevas tecnologías con la innovación en la información y en las comunicaciones que han cambiado formas de pensar, de organizar, de fabricación y de educación entre otras que en los siguientes años será un factor determinante no solo para el desarrollo de las naciones sino para la realización de los objetivos de desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas). Una revisión a la historia de la educación colombiana, nos muestra como esta ha sido una realidad social que ha movido diferentes sectores como el político, cultural, económico y religioso, que han dado lugar a diferencias, acuerdos y desacuerdos a la hora de querer tener influencia directa sobre ella. Pero igualmente se observa que las situaciones que han generado estos conflictos en la educación, se ven repetidas en la historia: capacidad de los docentes, gratuidad en la educación, diferencias de calidad entre la educación pública y privada, inconformidades

de los docentes, inconformidades de los estudiantes y los padres de familia entre otros, que siempre tienen estrecha relación con los recursos que destina el gobierno nacional para el sistema educativo, dando lugar a todos los desafíos que hoy enfrenta la educación en Colombia, entre los que podemos encontrar el tema de presupuesto oficial, el acceso a la educación, la ineficiencia, repitencia y deserción, los procesos de acreditación, la transformación hacia la modernización, la calidad y pertinencia, falta de continuidad entre la secundaria y la educación superior, la escuela como empresa, la diferencia entre la educación impartida en las ciudades y los campos, y la preparación de docentes, entre otros(Patiño, 2014).

Ahora bien, esta realidad descrita que se repite a lo largo y ancho de todo el país, es la realidad de la educación en el contexto colombiano, una situación similar a la que se vive en diferentes países de América latina, donde el saber formativo de la escuela se ve influenciado por una gran cantidad de saberes diversos y subyugado por factores externos que condicionan su desarrollo. En el contexto de la reflexión pedagógica, se puede evidenciar que desde comienzos del siglo XX hasta, más o menos la década de los cincuenta, la educación colombiana se caracterizó por el afán de apropiar los saberes de la modernidad, lo cuales guiaban a las sociedades desarrolladas; todo ello, bajo la intención de querer replicar las prácticas educativas exitosas en otras latitudes, situación que hasta el presente no ha variado mucho. (Beltran,2004). Ahora bien, ¿Es necesario continuar replicando las reflexiones y las prácticas del pasado? o, ¿Es preciso generar transformaciones de fondo que resignifiquen su identidad, su misión y por consiguiente su teleología? ¿Es determinante modificar la relación entre los diversos actores de las comunidades educativas? Evidentemente, esta es una necesidad contundente, puesto que la educación, al ser un tema complejo posee muchas aristas que lo afectan como lo es el momento histórico y el espacio vital, en los cuales se contextualiza al sujeto y desde donde surgen características que lo desbordan como los son la cultura, más allá de la simple tradición, los valores que desarrollan su composición axiológica, la ética como reflexión de la moral que regula gran parte de su comportamiento y los paradigmas como forma de comprender las

estructuras sociales; además, de ello, es indispensable tener en cuenta otras condiciones fundamentales para la educación del sujeto desde el desarrollo de sus capacidades a través de la realización de actividades como la representación, la comunicación, el pensamiento crítico y divergente que le conduzca a hacer una nueva comprensión de la sociedad.

1.1 ORÍGENES DE STEM

STEM es el acrónimo que se refiere a Science-Technology-Engineering-Mathematics, ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, el cual fue acuñado a principios de los años noventa por la National Science Foundation-NSF (Fundación Nacional para las ciencias) que inicialmente fue SMET pero que algunos años después fue cambiado por la doctora Judith A. Ramaley, exdirectora en la división de educación y recursos humanos de la NSF (Purzer, Strobel, Cardella, 2014). Dentro de las razones que motivaron al gobierno de los Estados Unidos a comenzar a trabajar y desarrollar el programa STEM sobresalen tres momentos importantes para este país. El primero es el llamado *"Sputnik moment"* cuando el presidente Jhon F. Kennedy mediante un discurso al Congreso solicitó los fondos necesarios para competir en la carrera espacial donde decía:

> "Los dramáticos logros en el espacio que ocurrieron en las semanas anteriores nos han debido hacer claridad a todos, como lo hizo Sputnik en 1957, sobre el impacto de esta invención en la mente de todos los hombres en todas partes. Estamos tratando de llegar a la determinación de qué camino tomar… Es por eso que le solicito al Congreso que, para el incremento de las actividades espaciales, provea los fondos para lograr las metas nacionales. Primero: Yo creo que esta nación debe comprometerse a llevar al hombre a la luna y retornarlo sano y salvo a la Tierra antes de finalizar la década." (Kennedy, 1961)

El segundo momento, se desarrolló en el año 2009 cuando en los indicadores obtenidos de las pruebas PISA Programme for Internacional Student Assessment, (Programa internacional para la evaluación de los estudiantes), la cual es una prueba estandarizada que valora el desempeño de habilidades y conocimientos de estudiantes con edades alrededor de los 15 años, principalmente en áreas de lectura, matemáticas y

ciencias, Estados Unidos obtuvo resultados insuficientes en relación con algunos otros países quedando incluso por debajo del promedio mundial (PISA, 2009), y no estaba bien que un país potencia a nivel mundial con grandes empresas de tecnología obtuviese resultados del promedio (Bybee, 2013). El tercer momento se da en el gobierno del presidente Barack Obama cuando a nivel del gobierno se empieza a dialogar de educación STEM para llevarla a los colegios de los Estados Unidos haciéndola una prioridad y estableciendo a STEM como una política gubernamental.

1.2 STEM A NIVEL MUNDIAL

Se puede observar que en el mundo STEM es algo relativamente nuevo que se ha venido desarrollando en algunos países bajo sus propios contextos de cultura, gobierno, proyecciones a largo plazo y necesidades. Debido a esta situación donde de país a país se realizan enfoques diferentes basados en STEM, podemos interpretar que STEM no es un término de una definición única, por el contrario, se ha desarrollado a través del tiempo, primero como STEM como tema dentro de la agenda política, luego el trabajo enfocado en cada una de las áreas de forma separada conocida como S.T.E.M, posteriormente S.t.e.M donde se hace énfasis en unas áreas en particular, para finalmente llegar a ser la educación STEM y más recientemente la educación STEM integrada, que busca una integración de diferentes disciplinas con el apoyo de la teoría constructivista (Waldegg, G. 1998). Aunque no es totalmente claro cuáles deben ser las áreas que se incluyan en el modelo, pues en algunos casos se ha trabajado con el termino STEAM (Yakman, G. 2008), creado por la doctora Georgette Yakman, licenciada en ciencias y tecnología en la educación, donde la "A" hace referencia a las bellas artes, en la mayoría de los estudios e iniciativas realizadas hasta el día de hoy se incluyen las ciencias naturales, las matemáticas, la computación y la ingeniería. El inicio y posterior desarrollo de STEM alrededor del mundo ha obedecido a diferentes situaciones, en Estados Unidos podemos ver se originó debido a una crisis o declive en las áreas que involucran STEM, por otro lado en países de Asia STEM se ha implementado con el fin de seguir desarrollando su conocimiento en STEM,

en países en vía de desarrollo se ha enfocado en que las personas se involucren y capaciten más en STEM mejorando la fuerza laboral, y en el norte de Europa se ha enfatizado en la preparación de ciudadanos globales que se preocupen por las complejidades del mundo, demostrando así, que STEM en gran parte depende también de la región del mundo donde se trabaje y de los contextos propios de cada país. No obstante, en el momento actual de un mundo tan cambiante se siguen presentando diferentes iniciativas enfocadas en el mejoramiento de las áreas STEM donde se busca enfrentar los retos que la tecnología y los problemas socioeconómicos y ambientales que se plantean a nuestra sociedad, trabajando en el desarrollo de nuevas habilidades para los ciudadanos que sean acordes con las necesidades de las instituciones, de las grandes empresas y del mundo en general dentro de una sociedad totalmente tecnológica.

2. OBJETIVOS

- Recopilar información de las iniciativas realizadas por instituciones educativas en Colombia que utilizan el modelo STEM para satisfacer las necesidades de los estudiantes del mundo moderno en el que vivimos.
- Revisar el aporte de instituciones como parques temáticos de ciencia y museos, a la educación STEM.
- Conocer cuáles son los aspectos más importantes para poner en practica la educación STEM y entender cuáles son las dificultades que conlleva su implementación en las instituciones educativas colombianas.

3. METODOLOGÍA

Para la realización del presente trabajo de revisión, desde su estructura metodológica se toma como punto de partida el paradigma histórico-hermenéutico (Pulido, R. 2007) o interpretativo, donde se tiene como misión encontrar los significados de las cosas, expresar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y en general el

comportamiento humano, así como cualquier evento u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte. (Martínez, 2006). El diseño de la investigación es cualitativo, partiendo de su fundamento en la realidad social, en donde esta se intenta entender al interior de un contexto, estudiando a profundidad una situación en concreto y profundizando en las causas. En el caso de este trabajo, se hace necesario emplear dicho método en la medida en que se va a realizar el estudio de una realidad presente en el entorno educativo colombiano, que a su vez incide directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos. Para el trabajo propuesto se tomó como foco de estudio las instituciones educativas oficiales y privadas del país, para la recopilación de la información necesaria para el desarrollo de la propuesta se aplicó un diseño de análisis de datos documental expuesto por Suárez (2007) como "una investigación científica. Es aquella búsqueda o indagación que se basa en la localización, registro, recuperación, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas, hemerográficas, así como fuentes de carácter primario o inéditas" con el fin de obtener información de instituciones educativas que ya hubiesen realizado algunas iniciativas en la transformación de la educación y que evidenciaran poseer características de una educación STEM de tipo integrado.

4. RESULTADOS

Dentro de los resultados obtenidos mediante el desarrollo del presente trabajo se tienen la identificación de los aportes que hace la educación STEM al desarrollo de habilidades en los jóvenes para desenvolverse en un mundo eminentemente tecnológico, también los aspectos más importantes y necesarios para poder realizar e implementar de forma exitosa la educación STEM. Por último, se muestran las experiencias de algunas iniciativas en torno a la educación STEM en Colombia dentro de las cuales se puede ver lo realizado en algunas instituciones educativas de bachillerato, y otras como museos y centros interactivos que mediante actividades fuera del aula también sirven de apoyo a los objetivos de la educación STEM.

4.1 Aportes de la educación STEM

Los aportes a la educación STEM son variados, pero se debe tener en cuenta que principalmente ayudan a mejorar el conocimiento mediante un aprendizaje que busca relacionar las ciencias y la matemática, para de esa manera lograr que los estudiantes puedan mejorar su comprensión de la tecnología y la ingeniería. (McDonald, C, 2016). De esta forma una persona que se forme utilizando la educación STEM, lo estará en cada disciplina que compone el acrónimo, es decir que adquiere y desarrolla habilidades en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. La instrucción en ciencias se hace basada en los Next Generation Science Standards-NGSS (Estándares de ciencia de próxima generación) (Bybee, R. 2014) dándole experiencia mediante la realización de prácticas que le permitan solucionar problemas y situaciones reales. (Vasquez, Sneider Comer, 2013). La instrucción en la tecnología da conceptos muy claros sobre las tecnologías existentes, su respectivo desarrollo y sobre como mediante la utilización de algunas de ellas se pueden desarrollar tecnologías nuevas que estén en función de los desafíos del futuro. En cuanto a la instrucción en ingeniería busca dar a los ciudadanos competencias y habilidades para que puedan identificar y descomponer un problema en diferentes partes para que con el uso de estrategias eficientes sea posible resolver problemas mediante el cumplimiento de objetivos y poniendo en práctica procesos de diseño de ingeniería. Por último, la instrucción en matemáticas buscar dar una mayor claridad y entendimiento de como las matemáticas tienen un papel muy importante en el mundo, tanto a nivel profesional como en la vida cotidiana.

Otro de los aportes importantes que ofrece la implementación de una educación STEM radica en la generación de las llamadas habilidades para el siglo XXI las cuales fueron determinadas mediante una actividad académica por la National Academy of Science (Academia Nacional de ciencias de los Estados Unidos) dando como resultado la adaptabilidad que permite realizar ajustes ante las situaciones cambiantes y entregar respuestas rápidas a situaciones que se pueden presentar en la vida real como una emergencias que se presente en algún lugar, o situándonos en el ámbito educativo el caso de enfrentarse al manejo de

nuevas tecnologías.(Houston, 2007). Igualmente, habilidades en comunicaciones y habilidades sociales que mejoran el procesamiento de información y facilitan el poder comunicarse fácilmente con las demás personas y exponer de una forma mucho más clara sus ideas (Levy y Murnane, 2004). De otra parte, se tienen las habilidades de resolución de problemas de la vida diaria que permiten analizar e interpretar mejor la información que se necesita para resolver una determinada situación de la forma más adecuada. Por último, tenemos las habilidades referentes al autodesarrollo y del pensamiento sistémico, la primera que mejora la capacidad de trabajar de forma autónoma mediante un crecimiento laboral propio, y la segunda que proporciona la capacidad para comprender como funcionan los sistemas, toma de decisiones y razonamiento abstracto. (Houston, 2007). Del mismo modo se resaltan los aportes que hacen la tecnología y la ingeniería a la educación STEM, la asignatura de tecnología puede funcionar en diferentes oportunidades como un medio de integración con las demás asignaturas y la ingeniería aporta una mejora en la realización de proyectos y actividades mediante el uso del proceso de diseño de ingeniería.

4.2 ASPECTOS NECESARIOS PARA REALIZAR UNA IMPLEMENTACIÓN EXITOSA LA EDUCACIÓN STEM.

Además de los aspectos más relevantes que se deben tener en cuenta para una buena y correcta implementación de la educación STEM, se debe recordar que también juegan un papel importante algunas otras características como los planes de política pública de cada país, los condiciones socioeconómicas y culturales del contexto en el cual se encuentran cada una de las instituciones educativas públicas, privadas, rurales o urbanas, haciendo que en algunos casos se haga más difícil dar el paso hacia el cambio educativo que conlleva el proceso de dicha implementación. Es importante llevar a cabo los siguientes pasos cuando se quiere realizar la implementación de la educación STEM en una institución educativa:

- Lo primero que se hace necesario es revisar la situación actual del colegio en cuanto se refiere a las asignaturas STEM para conocer aspectos como su intensidad horaria, la cantidad de

docentes que se encuentran capacitados para su correcta instrucción, si los planes de estudio de la institución cumplen con los requerimientos curriculares que exigen los ministerios de educación en los países, también revisar que cuenten con suficiente y adecuado material curricular, verificar si poseen laboratorios de ciencia y de tecnología adecuadamente dotados, todo esto da una perspectiva general de la institución educativa.

- Otro aspecto a tener en cuenta es lo que se pretende realizar o hasta donde se quiere llegar con la implementación, lo cual va acorde a la misión y visión institucional además de los recursos con los que se cuenta para enfrentar este proyecto tanto a nivel de infraestructura, inversiones y personal calificado.

- También se hace necesario realizar modificaciones al proyecto educativo institucional-PEI (proyecto que incluye la estrategia pedagógica junto con los principios y finalidades de la institución educativa) y al currículo, debido a que la implementación de la educación STEM puede generar cambios en el plan de estudios o el número de horas semanales de las asignaturas.

- De igual manera se hace necesario revisar otros aspectos como el diseño de la implementación de la educación STEM, donde se hace necesario definir equipos con diferentes responsabilidades dentro del proyecto como por ejemplo, definir cuales asignaturas serán las directamente afectadas, los grados en los que se iniciara la implementación, y el tiempo de desarrollo del proyecto entre otras actividades. Además, se hace necesario comunicar e incluir a toda la comunidad educativa ya que es importante que todos se comprometan con el cambio generado por el proyecto educativo. Por ultimo existen otros aspectos ineludibles que se deben desarrollar como es la adecuada capacitación de los docentes de la institución, elaborar nuevo material pedagógico acorde a las actividades que se planteen en los planes de estudio y realizar las adecuaciones

que se llegaran a necesitar dentro de la institución para el correcto desarrollo de la educación STEM.

4.2 INICIATIVAS STEM REALIZADAS EN COLOMBIA.

Son muchos los proyectos y las iniciativas que se han desarrollado en STEM a nivel mundial, algunas solo como formas de mejorar alguna o varias de las áreas que STEM involucra y otras enfocadas en la educación STEM y en la educación STEM integrada. A continuación, se presentan algunas de las iniciativas STEM que se han desarrollado en Colombia, principalmente en los departamentos de Antioquia y Cundinamarca ya que en el país todavía siguen siendo un tema novedoso.

4.2.1 Pequeños Científicos. Universidad de los Andes

El Programa Pequeños Científicos ejecutado por la Universidad de Los Andes tiene como objetivo: impulsar y contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias en instituciones educativas de Colombia. Este programa además de querer desarrollar el pensamiento científico en los niños también se propone desarrollar habilidades en el campo de la experimentación, de expresión y comunicación, así como valores ciudadanos mediados por la confrontación de ideas. (Hernández, J, 2004).

4.2.2 Actividad Totalidad Abierta-ATA. Escuela pedagógica experimental-EPE

El programa ATA de la Escuela Pedagógica Experimental referente al trabajo en actividades de robótica en el ámbito escolar en Colombia realizan sus actividades alrededor de la creación de kits de robótica para que mediante el juego y la ejecución de actividades pasos a paso logren comprender los principios básico que determinan el funcionamiento de grandes inventos que se han construido en el mundo, produciendo en los niños interés y curiosidad por el conocimiento. (Ramírez, P, 2013)

4.2.3 Institución Educativa Loyola para la ciencia y la innovación.

Es una institución educativa de Medellín en el departamento de Antioquia, que posee estudiantes de educación básica secundaria de los grados sexto a undécimo donde los estudiantes deben escoger un proyecto de investigación que se desarrolla durante todo su proceso escolar. En este modelo realizado en la institución se realiza la integración de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lengua castellana, artes y tecnología entre otras mediante el aprendizaje basado en proyectos, la utilización de laboratorios dotados con software y herramientas de robótica, uso de tecnologías de la información para planeación, ejecución y seguimiento de los proyectos. (Espinosa, J. B. 2018).

4.2.4 Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal.

Esta es una institución educativa situada en la ciudad de Medellín con una población que se distribuye desde preescolar hasta grado undécimo con estudiantes que poseen distintas y variadas capacidades. En este modelo elaborado en la institución se ejecuta el aprendizaje basado en problemas y proyectos de investigación, los cuales son fundamentales en la formación de los estudiantes, añadido a esto se mantiene un proceso de desarrollo de liderazgo en los docentes enfocado a mantener una mejor convivencia y apoyar la solución de problemas del sector donde se encuentra ubicada la institución con la participación y colaboración de la comunidad educativa. Gracias a este modelo de educación STEM que se ha desarrollado, la institución ha obtenido logros y reconocimiento de sus procesos de investigación, donde podemos encontrar invitaciones a participar en algunos proyectos y a diferentes congresos, además de algunos reconocimientos dados por la alcaldía de Medellín. (Espinosa, J. B. 2018).

4.2.5 Institución Educativa Rural Departamental Adolfo León Gómez.

Proyecto desarrollado en la Institución Educativa Rural Departamental Adolfo León Gómez del municipio de Pasca en el departamento de Cundinamarca, para el aprendizaje de las matemáticas. Este proyecto conto con el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología e Innovación de la Gobernación de Cundinamarca, de la Corporación

Universitaria UNIMINUTO y la Universidad Carnegie Mellon de Pensilvania, y realizó una experiencia con niños de séptimo grado, durante dos sesiones de 60 minutos a la semana, entre junio del año 2014 y el año 2015, mediante la aplicación de una secuencia de actividades distribuidas en 21 módulos. Este proyecto se efectuó con la mediación de una plataforma Learning Management System-LMS (Sistema para el manejo del aprendizaje) de la Universidad Carnegie Mellon, que cuenta con recursos relacionados con robótica, con apoyo de videos explicativos, guías para estudiantes, rubricas de evaluación, etc. También, dentro de los contenidos de la plataforma se incluyen: sugerencias de organización, listas de verificación, estándares curriculares y diarios de ingeniería. (Cifuentes, G, 2015)

4.2.6 Institución Educativa Sol del Oriente.

Es una institución educativa también ubicada en la ciudad de Medellín donde hace algunos años se realizan proyectos educativos basados principalmente en los aprendizajes basados en proyectos y en la interdisciplinariedad. En este modelo se destaca la realización de actividades que conectan al estudiante con situaciones reales, haciendo que el estudiante comprenda la importancia que tiene cada asignatura. Así mismo ayudan a desarrollar las habilidades del siglo XXI, donde se resalta la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico entre otros. (Espinosa, J. B. 2018)

4.2.7 Experiencias extra curriculares el apoyo a STEM de museos y parques de ciencia.

Existen actividades y experiencias que contribuyen al crecimiento del aprendizaje de los estudiantes. Dentro de esas actividades podemos encontrar algunas en donde el interés por aprender del estudiante es un factor determinante. Algunas de esas actividades son: visitas a museos de ciencia, museos interactivos, parqués, bibliotecas, paseos ecológicos y campamentos de verano entre algunos otros. En Colombia se cuenta con algunas de estas actividades extracurriculares para el apoyo a la educación STEM en el museo interactivo Parque Explora en Medellín y el parque interactivo de ciencias Maloka ubicado en la ciudad de

Bogotá. Uno de los principales objetivos de estas instituciones es el de impulsar la cultura investigativa y el pensamiento crítico mediante experiencias de aprendizaje significativas que conecten con la realidad.

5. DISCUSIÓN

En Colombia se hace necesario modificar el método de enseñanza actual, que está centrado en el docente, y generar una gran transformación de la educación, se puede evidenciar esta necesidad ya que es un país que aunque ha avanzado sigue quedándose atrás de otros países en materia de ciencia, de tecnología y de educación entre algunas otras cosas, y partiendo de este hecho, que es nuestra realidad actual es bastante difícil pensar en democratizar la educación STEM al nivel de países donde esta educación es política de estado y existe la inversión adecuada ya que después de algunas décadas han podido observar resultados positivos en su crecimiento tecnológico, y en los resultados de pruebas externas a las que se presentan sus estudiantes. El proceso de democratizar la educación STEM en nuestro país inicialmente no tendrá la celeridad que quisiéramos (precisamente por la necesaria inversión en tecnología, en adecuación de espacios en colegios y universidades y en la preparación de docentes que desde el ministerio de educación se ha empezado a gestar con programas como la ruta STEM), ni llegara al mismo tiempo a todos los niveles educativos como en otros países, pero que podrá ir creciendo gradualmente a medida que los resultados educativos se vayan dando y el gobierno y la empresa privada se den cuenta de la importancia de este enfoque educativo en una sociedad tecnológica que día a día sigue avanzando. Otro de los aspectos de mayor dificultad para la implementación de la educación STEM en Colombia tiene que ver con la preparación de los docentes de los diferentes niveles educativos, comenzando por modificar sus propios procesos de formación donde hacen falta una mayor apropiación y manejo de las tecnologías de la información y comunicación sobre cómo pueden usarlas en procesos de enseñanza-aprendizaje para que sean significativos y aporten positivamente en la formación de los estudiantes. De igual manera otro aspecto que dificulta la educación STEM en Colombia son los entornos de subdesarrollo y las brechas tecnológicas que, aunque se pueden atenuar con algunas iniciativas de acuerdo a los diferentes

contextos con el uso de alternativas (en el caso de dispositivos muy costosos en donde por ejemplo, sea posible el uso de software de simulación) para poder empezar a trabajar con estos modelos de formación integradores, no al 100% en algunos casos, pero si en una buena medida que puede ayudar a cerrar un poco la brecha tecnológica existente aunque es muy difícil hacerlo si no hay un verdadero apoyo de parte del estado y de la empresa privada. Sin duda alguna se hace necesario mejorar en la instrucción STEM de jóvenes y ciudadanos, para que sean personas que posean el suficiente conocimiento y habilidades que les permita participar activamente en una sociedad moderna que día tras día sigue avanzando más aceleradamente, con capacidad de usar y evaluar las tecnologías presentes en la cotidianidad y aptos para entender procesos científicos y tecnológicos que den solución a problemas del mundo. (Purzer, 2014). Otro punto importante es la necesidad de que las comunidades académicas de los colegios, se transformen en promotores y orientadores de las decisiones del futuro profesional de las estudiantes, y tengan referentes femeninos en ingeniería y ciencias, que se muestren a las niñas y jóvenes, para que de esta manera sea posible potenciar sus habilidades y capacidades en dichas áreas y una mayor cantidad de mujeres jóvenes se puedan inclinar también por realizar estudios en ingeniería, por ejemplo, Rossi y Barajas fortalecen sugiriendo en su trabajo de investigación sobre las implicaciones de las diferencias de género y la elección de carreras STEM, que se debe aumentar la autoconfianza y participación de las mujeres en las áreas STEM, para que las niñas y las jóvenes se sientan aptas y preparadas de usar estas habilidades en circunstancias diversas. (Cordero, 2015).

6. CONCLUSIONES

Varios países del mundo le apuestan a la educación STEM como estrategia para su desarrollo y preparación, como una forma para afrontar los desafíos que conlleva vivir en una sociedad tecnológica que acelera su proceso de evolución cada vez más cambiando la vida del ser humano y en la búsqueda de solucionar muchos de los problemas que hoy aquejan a las sociedades. En Colombia y en el mundo se hace realmente importante capacitar a los niños y jóvenes en las habilidades necesarias para el manejo de la tecnología tanto en el diario vivir como a nivel

especializado en una sociedad que así lo requiere gracias a los avances exponenciales que ha tenido en los últimos años, capacitación y formación que será totalmente ineludible para enfrentar los problemas del mundo del siglo XXI como el cambio climático, y la gran cantidad de personas que viven en la pobreza, los cuales ya nos afectan.

Para la puesta en marcha de la educación STEM a nivel nacional es necesario hacer un cambio total a la educación dónde se generen políticas educativas que apoyen verdaderamente está nueva forma de enseñanza que ya ha mostrado resultados positivos en otros países como Estados Unidos, Finlandia, China, Alemania, Francia e incluso Brasil como lo demuestran los puntajes obtenidos por estos países en pruebas internacionales como la prueba pisa. La capacitación de los docentes desde los primeros niveles educativos se vuelve uno de los factores determinantes dentro de la aplicación de la educación STEM por lo que desde el ministerio de educación se han empezado a gestar programas como la ruta STEM que busca que los docentes conozcan y aprendan a utilizar diferentes herramientas tecnológicas y audio visuales que ayuden a generar interés en los estudiantes, pero esto hasta ahora son pequeñas iniciativas que se deben seguir realizando y mejorando para apoyar la formación total de los docentes de los diferentes niveles educativos para poder pensar en implementar una educación STEM.

La introducción de la ingeniería mediante la educación STEM integrada proporciona una nueva visión de la educación tanto en los estudiantes como en los docentes brindando herramientas muy importantes para la preparación de los ciudadanos de un mundo que está variando de manera constante, pues mediante el proceso de diseño de ingeniería se aprende a identificar mejor las partes de un problema y abordarlo de la manera correcta analizando cada una de esas partes y dando soluciones adecuadas al contexto.

Es importante que también los docentes, los administrativos docentes y en general las comunidades académicas de los colegios, tomen la iniciativa y comiencen a transformar sus procesos de enseñanza aprendizaje mediante la realización de proyectos de tipo STEM, motivando de esta manera entre los estudiantes el interés y la curiosidad por las áreas que son decisivas para el desarrollo del futuro próximo del planeta.

En la actualidad se encuentra gran cantidad de información referente a iniciativas desarrolladas de educación STEM, donde es posible hallar libros, publicaciones en revistas especializadas, hasta ejemplos de actividades y material didáctico para diferentes aplicaciones como la robótica. Es un cambio que ya muchos países afrontaron y que países como Colombia deben empezar a trabajar.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores manifiestan su agradecimiento a los directivos y docentes del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta (Colombia)

8. REFERENCIAS

Beltrán, R. R. (2004). Las ciencias de la educación en Colombia Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. Memoria y Sociedad, 8(17), 73–85.

Bybee, R. W. (2014). NGSS and the next generation of science teachers. Journal of Science Teacher Education, 25(2), 211–221.

Bybee, R. W. (2015). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. In The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. NSTA press. https://doi.org/10.2505/9781936959259

Cifuentes Guerrero, A. P., & León Gómez, A. (2015). STEM en la escuela rural: enseñanza y aprendizaje de las matemáticas a través de la práctica de la robótica.

Cordero, A. E. R., & Frutos, M. B. (2015). Elección de estudios CTIM y desequilibrios de género. Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 59–76.

Espinosa, J. B. (2018). Educación STEM: introducción a una nueva forma de enseñar y aprender. STEM Educación Colombia.

Fernando, L., Gallón, M., & Cauca, U. (n.d.). EN COLOMBIA La Visión de los Fundadores.

Houston, J., & Ferstl, K. (2007). Future skill demands, from a corporate consultant perspective. National Research Council.

Kennedy, J. F. (1961). Special message to the congress on urgent national needs. Speech, delivered in person before a joint session of Congress, May 25 1961. Delivered in Person before a Joint Session of Congress, 25.

Levy, F., & Murnane, R. J. (2012). The new division of labor. Princeton University Press.

Martínez Miguélez Miguel. (2006). Ciencia y Arte en la Metología cualitativa (Issue Sirsi) i9789682475689).

McDonald, C. (2016). STEM Education: A Review of the Contribution of the Disciplines of Science, Technology, Engineering and Mathematics. Science Education International, 27(4), 530–569.

Obama, B. (2011). Remarks by President Obama to the Australian parliament. Parliament House, Canberra, Australia, 17.

Patiño Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. Actualidades Pedagógicas, 1(64), 261–264.

Pisa, O. (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary. Accessible on Webpage: Http://Www. Oecd. Org/Pisa/Pisaproducts/46619703. Pdf Retrieved, 12(09), 2014.

Pulido, R., Ballén, M., & Zúñiga, F. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.

Purzer, Ş., Strobel, J., & Cardella, M. E. (2014). Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices. In Engineering in Pre-College Settings: Synthesizing Research, Policy, and Practices. Purdue University Press.

Ramírez, P. A. L., & Sosa, H. A. (2013). Aprendizaje de y con robótica, algunas experiencias. Revista Educación, 37(1), 43–63.

Suarez, D. B., Pineda, M. L. M., Pineda, A. Y. P., & Hurtado, J. L. J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. Entramados: educación y sociedad, (2), 107-124.

Tiberio Hernández, J., Figueroa, M., Carulla, C., Patiño, M. I., Tafur, M., & Duque, M. (2004). Pequeños científicos, una aproximación sistémica al aprendizaje de las ciencias en la escuela. Revista de Estudios Sociales, 19, 51–56.

Vargas Giraldo, J. A. (2020). Semillero de Investigación en Historia y Educación (SIHE).

Waldegg, G. (1998). Principios constructivistas para la Educación Matemática. Revista EMA, 4(1), 15–31.

Webb, D. (2013). STEM Lesson Essentials, Grades 3-8: integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Teacher Education and Practice, 26(2), 358–364.

Yakman, G. (2008). STEAM education. Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Teaching, 19, 1–28.

LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL (2018-2020): UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO ENTRE PARADIGMAS Y TEORÍAS

ANA TERESA BADIA VALDÉS
Facultad de Comunicación Universidad de La Habana
IRENE TRELLES RODRÍGUEZ
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

1. INTRODUCCIÓN

Estudiar el tema de la Comunicación ha ocupado el interés de los investigadores en aras de perfeccionar labores y habilidades en las organizaciones como vía de favorecer al logro de objetivos empresariales. En ese campo, toda investigación ha de tener en cuenta que la ciencia representa una tradición acumulativa de conocimientos e influencias para la conformación de ideas y actitudes relativas a la naturaleza y al individuo. Pero la investigación no solo produce conocimientos, sino también teorías, y contribuye a la resolución de problemas prácticos.

En Comunicación Organizacional, cada estudio a emprender parte de un primer momento en el cual se establecen y sistematizan las doctrinas iniciales para ir elaborando los saberes de manera organizada. Como fase siguiente se hace necesario la definición de un área temática lo cual implica la selección de un área de trabajo determinada, de una especialidad o una problemática. Sigue luego la formulación o el planteamiento del problema, paso considerado como fundamental en cada proceso indagatorio. La venidera etapa abarca la tarea de seleccionar los objetivos, generales y específicos, que constituyen fines a alcanzar de manera concreta. En ese proceso se hace necesario contar con un tema preciso, bien delineado y que, por sus proporciones, pueda ser investigado. Después de ello se ha de construir un referente teórico para el problema en

estudio lo cual significa mantener una relación dialógica con los conceptos y las teorías que se encuentran elaborados con relación al tema.

En ese entramado, son las técnicas de recolección de datos las que representan la implementación instrumental de cada diseño escogido. Esos elementos se sintetizan en la confección de determinados instrumentos de recogida de datos como las encuestas, las entrevistas, la observación, el análisis bibliográfico-documental, el análisis de contenido (cualitativo y cuantitativo), y al análisis crítico del discurso, entre otros.

Ninguna investigación resuelve completamente los problemas formulados. Generalmente la respuesta a la que se llega es sólo parcial, hay algunos elementos de confusión o, en el mejor de los ejemplos, la respuesta de un problema implica la aparición de otras nuevas interrogantes a examinar. Entonces, el ciclo puede reiniciarse de manera circular e inacabable, pero siempre sistémica.

En la investigación en Comunicación Organizacional, es aplicable lo escrito por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) quienes coinciden en que la investigación científica ha de ser tanto rigurosa como cuidadosa; y es conceptualizable al tener en cuenta que resulta holística, controlada, empírica, y crítica, con proposiciones sobre las presumidas relaciones entre fenómenos naturales. En tal sentido, valga insistir en que la condición sistémico-controlada representa que debe existir una disciplina constante para realizar el estudio científico, el cual debe estar alejado de toda casualidad y buscar preceptos creíbles.

Fue en las primeras tres décadas del siglo pasado que surgieron las fundacionales teorías acerca de la comunicación a partir del influjo que tuvieron las indagaciones relacionadas con la entonces incipiente sociedad de masas. También puede plantearse que el surgimiento de paradigmas teóricos de la comunicación social está relacionado con la aparición de investigaciones en la sociedad funcionalista estadounidense. A finales de los 60 y en la década de los 70, como respuesta a la corriente estructural-funcionalista, se van reafirmando estudios que consideran otras unidades de análisis como los individuos, el grupo, y las relaciones intersubjetivas en la vida cotidiana, entre otras mediaciones. Sobrevendrían entonces aspectos vinculados con teorías más críticas y

participativas expresadas en la toma en consideración de las sociedades, el individuo dentro de ellas y la incidencia de importantes mediaciones económicas, sociales, culturales, políticas y tecnológicas, entre otras.

Por otro lado, en los albores de la década del 50 nació el término de Comunicación Organizacional, pero no fue hasta 1970 que se consolidó como una disciplina con la aparición de la obra de Redding (1972). A partir de ese entonces se produce una mixtura de los términos comunicación institucional y comunicación corporativa, utilizados también por diferentes autores para la denominación de ese campo de estudio. Si se analiza esas definiciones puede concluirse en que la esencia de todos los conceptos es prácticamente la misma (Apolo, Báez, Pauker, y Pasquel, 2017).

Teoría y práctica han demostrado que la Comunicación Organizacional ha de ser dinámica, planificada y concreta, constituyéndose en una herramienta de dirección u orientación, con bases en una retroalimentación. Llega a constituirse además en la plataforma de proyección de la imagen hacia el exterior de forma eficiente (Garrido, Goldhaber, y Putnam, 2020). Trelles (2014) ofrece una de las más acabadas concepciones de ese tipo de comunicación al entenderla como una disciplina perteneciente a las Ciencias Sociales enfocada en el análisis, diagnóstico, organización y perfeccionamiento de complejas variables que son las que conforman los procesos comunicativos a nivel organizacional.

Como habíamos expresado, hace más de tres décadas la investigación en Comunicación Organizacional experimentó una renovación conceptual y metodológica, luego de la incorporación del análisis de algunas de las importantes mediaciones ya mencionadas. Ahí comienza un cambio en la relación entre las disciplinas sociales, los saberes históricos, antropológicos y estéticos. Toda esa transformación tuvo lugar en un cambiante contexto cultural, lugar propio para la comprensión de las transformaciones de las experiencias sociales.

Precisamente esas investigaciones se han socializado a través de medios como las bases de datos las cuales organizan y distribuyen los resultados de los estudios científicos. En ese último aspecto poseen un papel

destacado las políticas científicas nacionales, así como y el grado de influencia y consolidación de las comunidades científicas.

2 OBJETIVO GENERAL

– Caracterizar los rasgos de publicaciones sobre Comunicación Organizacional en el período 2018-2020 en bases de datos indexadas.

3. METODOLOGÍA

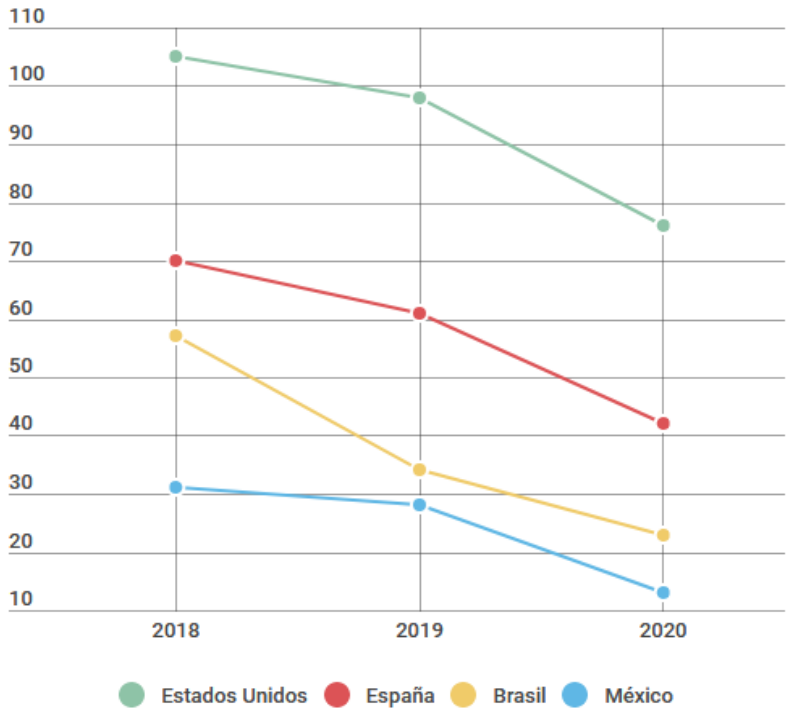
En el presente estudio, de perspectiva cuali-cuantitativa, se utilizan las técnicas de análisis bibliográfico y documental, el análisis de contenido cualitativo, y la bibliometría. Este última, se centrada en dimensiones como el tamaño de la muestra, la co-ocurrencia de palabras calve -reiteración de cada palabra clave en el documento-, los métodos y técnicas más usados, las temáticas, las formas de autoría y las perspectivas metodológicas declaradas en la producción científica analizada.

Las bases de datos indexadas de acceso abierto consultadas fueron: el Directory of Open Access Journals (DOAJ), Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Redalyc. Los artículos científicos (263) se obtuvieron a partir del ingreso en los buscadores de esos sitios del algoritmo: Comunicación Organizacional+Organizational Communication. El período a estudiar se seleccionó por decisión autoral y para la escogencia de los textos de la muestra se atendió a los siguientes criterios de inclusión: que fueran artículos científicos (español o inglés), que estuvieran enmarcados en el período estudiado, y que tuvieran presencia en sus contenidos de algunas de las palabras recogidas en el algoritmo de búsqueda declarado.

4. RESULTADOS

Al analizar la muestra en el 2018 se publicaron 145 textos; en 2019, fueron 103; y en 2020, 42. Con relación a la procedencia geográfica de los artículos, Estados Unidos y España encabezan los puntajes, tal y como se aprecia en el gráfico siguiente.

GRÁFICO 1. *Distribución por países de la muestra*



Fuente: Elaboración propia.

En la muestra analizada (263 textos) existe un predominio de la autoría múltiple (165). No obstante, al analizar la red de colaboración entre instituciones-autores, se pudo confirmar que se manifiesta todavía poca colaboración.

Por su parte, el resumen fue un elemento que estuvo presente en la totalidad de las publicaciones y las palabras claves más co-ocurrentes fueron: gestión de la comunicación, comunicación interna, redes sociales, estrategia de comunicación, organizational communication e internal communication, entre otras que se representan gráficamente en la nube de palabras del Gráfico 2.

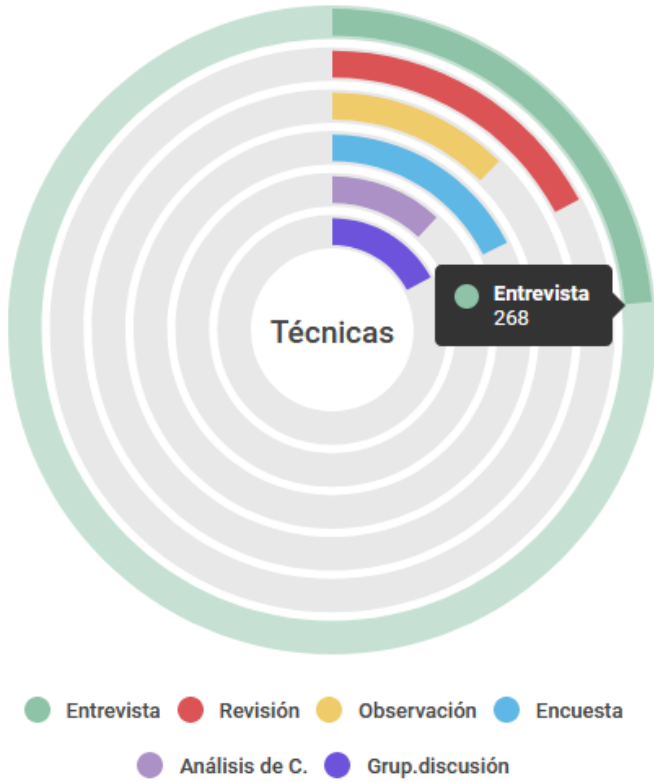
GRÁFICO 2. *Nube de las palabras claves más co-ocurrente.*



Fuente: Elaboración propia.

Entre los métodos más declarados, están: el etnográfico-netnográfico, el de inducción-deducción, el de análisis-síntesis, el de abstracción-generalización y el analítico-sintético. Con relación a las técnicas más utilizadas están: la entrevista, la revisión bibliográfica-documental, la observación científica, la encuesta, el análisis de contenido cualitativo y los grupos de discusión.

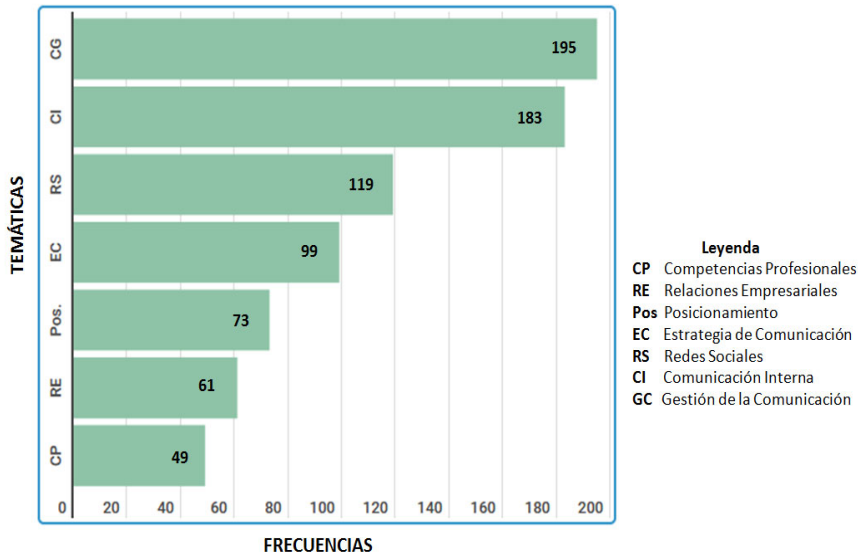
***GRÁFICO 3**. Técnicas más empleadas.*



Fuente: Elaboración propia

En el caso de la perspectiva más utilizada es la cualitativa, seguida de la mixta; y el tipo de investigación que más se realizó fue el descriptivo; el tipo de diseño declarado más utilizado es el de caso único, el no experimental, y el transeccional. Las principales temáticas abordadas se muestran en el Gráfico 4.

***GRÁFICO 4**. Temáticas más usadas.*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Luego del análisis de la muestra se constata que el año de menos publicaciones fue el 2020. Estados Unidos y España encabezan la lista de países.

La pandemia por el nuevo coronavirus (SARS-CoV-2) cambió la producción y publicación del conocimiento científico (Scasso y Medina, 2020). Cai, Fry, y Wagner (2021) contabilizaron más de 87.000 artículos científicos sobre el nuevo coronavirus producidos por la comunidad científica mundial desde el inicio de la pandemia hasta octubre de 2020. Esa alta cifra de publicaciones puede que no tenga precedentes en campos como la medicina y la biotecnología. Sin embargo, en ramas como la Comunicación Organizacional, similar período denota una disminución de las publicaciones, atribuible a causas como: carencia de pares revisores, demora en los arbitrajes en general y cambios en las rutinas productivas como consecuencia de la pandemia, entre otras.

De los autores, 37,8 % son del género femenino y 62.5 % porciento del género masculino. Son diversos los estudios que, a nivel internacional, analizan la relación existente entre el género y la producción científica. Por ejemplo, Andreu (2002) en un estudio confirma el predominio de los autores del género masculino (68 %) en las universidades españolas, fenómeno que también es señalado por Abramo, D'Angelo y Caprasecca (2009) en muchos de los campos del conocimiento en altas casas de estudio del sistema italiano. Mientras, Torres-Salinas et al. (2011) advierten una menor presencia de las féminas con relación al género masculino en los artículos publicados en revistas españolas en Ciencias Sociales y Jurídicas, a pesar de que en ese país la representación global de las investigadoras en dichas áreas está, en relación con los investigadores, casi equiparada.

También, a partir de los hallazgos se puede confirmar que el predominio de la autoría múltiple (entre 2 y 3 firmantes) apunta a una cierta colaboración entre autores, no obstante, puede incrementarse a través de la consolidación de redes más consolidadas. Ha de recordarse que los textos no solo deben ser fruto de la colaboración de varias firmas, sino que la autoría múltiple ha de servir como indicador evaluativo del interés de estudiosos por abordar el tema y de la evidencia de confluencias de criterios científicos también entre las instituciones. Es oportuno señalar que debe existir una cultura sobre la importancia que revierte para la calidad de los documentos científicos la labor en colaboración. En varios campos científicos, la cooperación autoral marca altos niveles de excelencia en las investigaciones y alcanza resultados efectivos para el desarrollo de lo científico-técnico.

El uso de los vocablos Comunicación Organizacional y redes sociales como algunas de las palabras claves más co-ocurrentes, indica la relación entre ambos términos en la actualidad.

Debe tenerse en cuenta que en cualquier búsqueda bibliográfica, las palabras claves funcionan como un potencial indicador para la selección de documentos al tiempo que llegan a mostrar las tendencias investigativas sobre un tema. Nótese la relación además de éstas con las principales temáticas aboradas: Gestión de la comunicación (78.6 %), Comunicación interna (17.2 %), y redes sociales (4.3 %), las cuales son

abordadas desde un enfoque transdisciplinar, manifestado en la relación simultánea entre disciplinas relacionadas con la comunicación cada vez más abordada de manera simultánea e interactiva.

Hoy la comunicación organizacional, tiene importantes retos generados por las tecnologías de la información y la comunicación. Estas dinámicas implican cocrear, y construir otros relatos, mediante el uso de plataformas digitales orientadas al fortalecimiento relacional con los públicos, sin descuidar el cumplimiento de las metas y objetivos de la organización (Pineda, 2020, p9).

En la muestra analizada el método más declarado es el etnográfico-netnográfico. En tal sentido, se destacan estudios etnográficos de la cultura organizacional como el de Abad (2020). Por su parte, el hallazgo relacionado con el uso de la netnografía (Kozinets, 2019) pudo ser esperable teniendo en cuenta el incremento de investigaciones que abordan la temática de los sitios de redes sociales y sus nexos con la comunicación en las organizaciones.

Con relación a las técnicas más utilizadas están, la entrevista, la revisión bibliográfica-documental, la observación científica, la encuesta, el análisis de contenido cualitativo y los grupos de discusión. Ese resultado coincide con el de un estudio previo que encontró que las técnicas más usadas fueron el análisis documental y bibliográfico (Quintana Pujante, 2020).

Por su parte, el hallazgo relacionado con la mayor utilización de la perspectiva cualitativa (49.5%) es similar a resultados de estudios previos a éste realizados en otros países (Cuevas-Molano, Sánchez-Cid, y Matosas-López, 2019). Desde esa perspectiva, mayoritariamente cualitativa, en la muestra se halla que la investigación científica descubre todas aquellas cualidades que sean posibles de encontrar. Entre algunas de las principales características se detectaron: una perspectiva holística -esto es que se considera el fenómeno como un todo-; el énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda la metodología; y mayoritariamente revisan las suposiciones o ideas sobre una base analítica.

En todo ese proceso investigativo no puede obviarse el papel de la ética de modo que su irrespeto no opaque a los hallazgos científicos.

6. CONCLUSIONES

Luego del análisis de la muestra se determinan algunos de los rasgos que caracterizan a las publicaciones sobre Comunicación Organizacional en el período 2018-2020 en bases de datos indexadas.

En el período analizado existe un decrecimiento paulatino de las publicaciones sobre Comunicación Organizacional. Es en el año 2020 el de menor número de textos, resultado en el que incidió la pandemia de la Covid 19 y los cambios que ha introducido en las diferentes rutinas productivas, entre otros factores. De acuerdo con la distribución geográfica, existe un mayor porcentaje de artículos pertenecientes a Estados Unidos y España.

Otros de los rasgos que identifican al conjunto de publicaciones analizadas son el predominio de la autoría múltiple y la necesidad del fortalecimiento de redes de colaboración institucional. Las tendencias internacionales aseguran que la coautoría aumenta la visibilidad de los resultados debido a que éstos están expuestos a un mayor número de investigadores. De ello es deducible que las publicaciones que cuentan con varios autores poseen un mayor reconocimiento científico en el marco de un contexto en el cual el artículo científico monoautoral ha sido desplazado por el multiautoral.

Todos los textos analizados contaron con resúmenes. Las técnicas más utilizadas fueron la entrevista y la revisión bibliográfica-documental, y con relación al método más declarado, se señala el etnográfico-netnográfico, desde una perspectiva predominantemente cualitativa, que abarcó una mayor realización de estudios de tipo descriptivo.

La aplicación del análisis bibliométrico posibilitó determinar que las palabras claves constituyen un potencial indicador para la selección de textos y, mostraron las tendencias de investigación sobre el tema.

7. REFERENCIAS

Abad, A. (2020). Simbolismo, semiótica y etnografía para entender la cultura organizacional: una mirada constructivista en gestión. Revista de historia, patrimonio, arqueología y antropología americana, (2), p.p 139-154. http://rehpa.net/ojs/index.php/rehpa/article/view/28

Abramo, G., D'Angelo, C. A. y Caprasecca, A. (2009). Gender differences in research productivity: A bibliometric analysis of the Italian academic system. Scientometrics, 79(3), p.p. 517-539. DOI: 10.1007/s11192-007-2046-8

Andreu, S. (2002), "La carrera académica por género (a propósito de dos investigaciones recientes)", en Revista Complutense de Educación, 13 (1), p.p 13–31. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797750yorden=1yinfo=link

Apolo, D., Báez, V., Pauker, l., y Pasquel, G. (2017): "Gestión de comunicación corporativa: consideraciones para el abordaje de su estudio y práctica". Revista Latina de Comunicación Social, 72, pp. 521-539. http://www.revistalatinacs.org/072paper/1177/27es.html DOI: 10.4185/rlcs-2017-1177

Cai, X., Fry, C.V., y Wagner, C.S. (2021). International collaboration during the covid-19 crisis: autumn 2020 developments. Revista Scientometrics 126, p.p.3683–3692 https://doi.org/10.1007/s11192-021-03873-7

Cuevas-Molano, E., Sánchez Cid, M.,y Matosas-López, L. (2019). Análisis bibliométrico de estudios sobre la estrategia de contenidos de marca en los medios sociales. Revista Comunicación y Sociedad, p.p. 1-25. https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7441

Garrido, F., Goldhaber, G., y Putnam, L. (2020). Fundamentos de comunicación organizacional 2020. Edición: Organizational Communication Global Network.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5Kozinets, R. (2019). Netnography. The essential guide to qualitative social media research. 3ra. Edición. Sage publications Ltd.

Pineda Henao, A. (2020). La comunicación organizacional en la gestión empresarial: retos y oportunidades en el escenario digital. Revista Geon (gestión, organizaciones y negocios), 7(1), p.p. 9-25.

Quintana Pujante, I. (2020). Comunicación de las organizaciones no gubernamentales en revistas científicas latinoamericanas. Análisis bibliométrico en Scopus y Latindex. Inmediaciones de la comunicación, 15 (2), Doi: 10.18861/ic.2020.15.2.3023

Scasso, C., y Medina, J. (2020). Desafíos de las publicaciones científicas en la pandemia por el nuevo coronavirus (Sars-cov-2). Revista Médica del Uruguay, 36(3), p.p. 198-215. https://dx.doi.org/10.29193/rmu.36.3.9

Torres-Salinas, D.; Muñoz-Muñoz, A. M. y Jiménez-Contreras, E. (2011), "Análisis bibliométrico de la situación de las mujeres investigadoras de Ciencias Sociales y Jurídicas en España", en Revista Española de Documentación Científica, 34 (1): 11-28. http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/680/ 754

Trelles Rodríguez, I. (2014). Comunicación organizacional: ¿Ciencia, disciplina o herramienta? Ediciones Logos.

EVALUACIÓN DIDÁCTICA DE CONTENIDOS EN REVISTAS DE EDUCACIÓN DE ALTO IMPACTO

ANTONIO NADAL MASEGOSA
Universidad de Málaga

CATERÍ SOLER GARCÍA
Universidad de Málaga

NOELA RODRÍGUEZ-LOSADA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Quienes nos dedicamos a la docencia universitaria, queramos o no, nos vemos obligadas y obligados a publicar resultados de investigaciones en un determinado tipo de publicaciones, las cuales, como veremos a continuación, son denominadas por las instituciones y por empresas multinacionales como de alto impacto.

En el caso del Journal Citation Reports (JCR), este se integra dentro de la autodenominada Web of Science, propiedad de Clarivate Analytics, la cual, a su vez, es posesión de diversos fondos de inversión, bastante alejados en sus fines y objetivos de la educación crítica, pues dichos entes con ánimo de lucro tienen por deseo el beneficio económico internacional a través de distintos medios.

JCR establece lo que denomina factor de impacto, gracias a los cuales genera rankings por áreas, que a su vez divide en cuartiles. Poco más de un 1% del total de la clasificación son revistas editadas en el Estado español, y solo ocho entran en la categoría de educación, en el listado a nuestra disposición, del año 2020.

Las realidades de quienes nos enfrentamos a la tesitura comentada vienen marcadas por la legislación, y aunque docencia, es decir, formar parte y contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado, pareciera a priori lo importante para ser profesora o profesor,

son otras las cuestiones que también marcan nuestra situación profesional, y es, precisamente, la imposición de publicar en revistas JCR, lo cual es establecido legislativamente: La Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) consideran que son revistas de reconocido prestigio las que ocupen posiciones relevantes en los listados por ámbitos científicos en el Subject Category Listing del Journal Citation Reports (AAC, 2017), y en el Science Citation Index (SCI) y el Social Sciences Citation Index (SSCI), de JCR (ANECA, 2007, p. 2). Si no publicamos en esas revistas, pocas posibilidades de ascenso profesional tendremos. En algunas revistas JCR, además de la investigación, se requiere pagar, hasta cantidades en torno a los 2000 euros. Quien lo haga, y su artículo sea publicado, estará por delante de quien se negara a integrar dicha cantidad y, con ello, no tendría publicado su escrito. Un solo artículo en JCR, cuartil 1, en determinadas convocatorias, tiene más valor que un año entero de docencia universitaria a tiempo completo.

Ya en el año 1600 se publicaba que los antiguos escritores procuraron siempre arrimar sus obras debajo de la protección y amparo de los príncipes (del Marmol, 1991). Hay catedráticos que hablan de un férreo dominio y poderío de una hegemonía intelectual en el Estado español (Fortes, 2010). Si el oligopolio se define como la concentración de la oferta de un sector en un reducido número de empresas, el hecho de que haya solo ocho revistas de educación en el ranking JCR quizás quisiera decir algo, y de ahí pasaríamos a los contenidos y las líneas editoriales.

La generalización del objeto de estudio implicaría un análisis bastante exigente en lo que a espacio-tiempo se referiría, atendiendo, en lo que a contenidos concierne, a la cultura obsesiva por el factor de impacto, a las pretensiones de validez controvertidas donde no hay alternativa, al estilo de pensamiento denominado precisamente de índice de impacto como algo irracional en sí, al homo academicus o pensamiento unidimensional orientado y focalizado en el impacto en las revistas, al monopolio cultural o a la conducta vinculada a las citas: ya se ha cuestionado la pertinencia y futuro de las revistas académicas, como es posible vislumbrar del cúmulo de factores enunciados (Santos &

Fernández-Ríos, 2016). En análisis bibliométricos de las revistas españolas de educación incluidas en JCR, de su producción y de elementos controvertidos, Por ejemplo, es posible leer la perspectiva según la cual los datos evidencian la lejanía que existe entre el ámbito de investigación encontrado en las revistas JCR y la realidad educativa, entre lo que se publica y lo que sucede en las aulas (Fuentes, Luque y López, 2012). En definitiva, es necesario analizar los contenidos de las revistas, pues ello permite conocer el tipo de investigaciones que se están realizando en un campo científico o sobre determinadas temáticas, y evaluarlo (Smolak & Almansa-Martínez, 2021).

Al hilo de lo que comentamos, es posible mencionar distintas circunstancias, como por ejemplo, el Manifiesto de Leiden, donde distintas personalidades e instituciones consensuaron que en muchas partes del mundo la excelencia en investigación se asocia únicamente con publicaciones en inglés, o, como comentábamos anteriormente, que la ley española explicita la obligación para académicos/as españoles/as de publicar en revistas de alto impacto, cuyo factor de impacto se calcula para revistas indexadas por Web of Science, que es una base de datos basada en los Estados Unidos y que contiene una gran mayoría de revistas en inglés; estos sesgos son especialmente problemáticos en las ciencias sociales y las humanidades, áreas en las que la investigación puede estar más orientada a temas regionales y nacionales (Hicks et al., 2015).

El pasado mes de junio de 2021 se conocía que la Universidad de Utrecht, Holada, abandona para el año 2022 el factor de impacto como criterio alguno para contratación docente y promoción laboral (Woolston, 2021). Por su parte, el catedrático de la Universidad de Granada, Emilio Delgado, empleaba el concepto de ludopatía bibliométrica en una charla pública celebrada el 7 julio de 2021, cuyo título no deja lugar a dudas: 'El uso y abuso del factor de impacto en la evaluación científica en España: ¿es hora de cambiar?' Organizada por la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) de la Junta de Andalucía, en colaboración con la delegación del Centro Superior de Investigaciones Científicas en Andalucía, el profesor Delgado empleó justamente la palabra que, de nuevo, anteriormente pudo leerse: oligopolio, la cual también

afecta a contenidos y a otra palabra, directamente relacionada con los mismos, que parece tabú: ideología.

En la presente investigación, nos detenemos en las dos revistas líderes en el área de educación, en base al factor de impacto. La primera de ellas tiene por nombre Comunicar, y en el número analizado, se define literalmente como una plataforma privilegiada para la educomunicación, al cual considera eje neurálgico de la democracia, la consolidación de la ciudadanía, y el progreso cultural de las sociedades contemporáneas, y a todo ello se llegaría a través de sus temáticas aceptadas, las cuales son trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tecnologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia y cibermedios.

Esta revista publica números monográficos, siendo el analizado dedicado a la ciberconvivencia como escenario social: ética y emociones (con la colaboración del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, entre otras instituciones), y los próximos destinados a la investigación sobre redes, movimientos sociales y sus mitos en un mundo hiperconectado, participación ciudadana en la esfera digital, discursos de odio en comunicación: investigaciones y propuestas, o sociedad de la desinformación: el impacto de las fake news en la esfera pública. En este último, colaboran la Fundación BBVA o la Generalitat Valenciana.

En segundo lugar, en el ranking JCR de revistas de educación publicadas en el Estado español nos encontramos a la Revista de Psicodidáctica. Su presentación es bastante escueta, afirmándose que contribuye al avance del conocimiento científico en el campo en el que la psicología y la didáctica se encuentran y se superponen, y en particular, centrándose en el encuentro de la psicología educativa y la didáctica de diferentes materias (lengua, literatura, matemáticas, ciencias sociales, ciencia experimental, expresión física, expresión musical y expresión plástica, etc.).

2. OBJETIVOS

La evaluación didáctica de contenidos de las dos revistas seleccionadas se constituye en el objetivo general de la presente investigación, y dicho análisis presenta varias vertientes.

Evaluar es examinar, analizar, señalar el valor… sin embargo, esta indagación va algo más allá. Pretende enseñar, inequívocamente, qué sucede con respecto a los contenidos de las publicaciones concretas seleccionadas, las cuales no lo fueron por casualidad, sino por su liderazgo en el factor de impacto.

En primer lugar, deseamos analizar el contenido de las temáticas y si hay hegemonías en ellas, y si encontramos un verdadero impacto en las realidades que vivimos, más allá de las veces que sean citados unos artículos u otros. ¿Por qué se aprobaron las temáticas publicadas? ¿Qué impacto tienen en nuestra realidad profesional educativa? Seleccionamos ejemplos concretos que nos hagan responder a estas preguntas, a la par que nos detenemos en profundizar un mínimo en enfoques y metodologías que darían lugar a conclusiones que quizás debieran especificarse en los diseños de investigación previos.

Posteriormente, nos detenemos en comprobar si hay temáticas que se repiten, conociendo las palabras clave de los artículos, y contrastándolas entre sí.

Finalmente, un objetivo que se constituye en fundamental, en una arista básica, de este escrito, es conocer todos aquellos conceptos y cuestiones que se omiten en base a las realidades que marcan realmente la enseñanza ya no solo en el Estado español, sino incluso a nivel europeo. ¿Son analizadas, y valoradas como de alto impacto, temáticas relacionadas con las políticas y legislaciones sobre enseñanza, en cualquier nivel educativo, o bien se efectúan correlaciones de datos que en nada influyen, es decir, que no mantienen ningún impacto real sobre la enseñanza?

3. METODOLOGÍA

El análisis de contenido, es uno de los métodos de investigación más utilizados por los estudiosos que se ocupan de los medios y de la comunicación (Piñeiro-Naval, 2018), y, de hecho, no es casual que, en este sentido, una de las publicaciones analizadas se llame Comunicar, y que se autodenomine revista científica de comunicación y educación.

Dentro de un paradigma cualitativo (Taylor y Bogdan, 2002), la herramienta seleccionada tiene que ver con la etnografía virtual, dado el peso que esta tuvo y ha mantenido en la comprensión del contenido de internet y en la asimilación y previsión de aquello que puede acontecer en el futuro, en base al correcto conocimiento del presente (Hine, 2017).

A través de la acumulación que nos proporciona la etnografía virtual, llegamos al análisis de contenidos, es decir, logramos los 20 artículos de las publicaciones seleccionadas, pero posteriormente debemos proceder a la descripción, a la comprobación, si cabe, de repeticiones, y a la atención de las omisiones, es decir, la metodología debe permanecer absolutamente acorde a los objetivos de la investigación, pues de lo contrario se obtendrían resultados no válidos.

Para la evaluación de las temáticas, nos detenemos en los títulos y contenidos generales de los artículos, estableciendo una primera categorización que nos haga tener unos patrones generales iniciales.

En el caso de que hubiera temáticas coincidentes, empleamos la fuente primaria inequívoca de las palabras claves que los y las autoras otorgaron a sus artículos, con lo cual este segundo objetivo mantiene un tono que pudiera considerarse más objetivo, sobre todo si nos encontráramos bajo un paradigma cuantitativo, que meramente interpretativo, como sucede con el primer objetivo, que incluye percepciones sobre títulos y contenidos generales.

Por último, combinando los resultados obtenidos tras el logro de los primeros objetivos mencionados, acudimos al Tesauro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para obtener una serie de palabras clave que deseamos conocer si son tenidas en cuenta, pues consideramos que son

fundamentales en la enseñanza y en el mundo actual, y no solo eso, sino determinantes en demasiados aspectos. Las palabras, de forma acorde con la citada fuente, seleccionadas, fueron: política, legislación, ideología, filosofía, teoría de la educación, pobreza, desigualdad cultural y alienación social. Deseábamos conocer, y analizar, de forma didáctica, la inclusión o exclusión de este tipo de conceptos, dado que ni objetivos ni metodología investigadora pretendían efectuar eso que se dio en llamar profecía autocumplida, sino instruir a la comunidad académica, y ojalá a la población general, sobre qué acontece con respecto a los contenidos.

4. RESULTADOS

El número 67 del volumen XXIX del mes de abril del año 2021 de la revista Comunicar, un ejemplar monográfico que llevó por título La ciberconvivencia como escenario social: Ética y emociones, y el número dos, del volumen 26, de la Revista de Psicodidáctica, fueron las seleccionadas para su análisis.

Atendiendo al primer objetivo de investigación, lo primero que llama la atención es todos esos conceptos que emplean el prefijo ciber- y que no están incluidos en el citado Tesauro de la UNESCO: Ciberostracismo, ciberodio, cibervictimización, cibercotilleo, ciberagresión, en Comunicar, y ciberbullying, en Revista de Psicodidáctica. No parece un patrón casual.

Emociones y conductas son abordadas fundamentalmente en ambas revistas: consecuencias emocionales y conductuales en las interacciones en redes sociales, motivación y percepción de los universitarios de Hong Kong, ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes, fomentar el pensamiento narrativo, en Comunicar, y tenacidad académica, dos nuevos conceptos surgidos en psicología educativa como los objetivos sobre mejores resultados personales y el flujo continuo, el efecto de actividades musicales y humanísticas en la autoeficacia y el rendimiento académico estudiantil, los efectos a largo plazo de las competencias emocionales y la autoestima en los síntomas internalizantes en la adolescencia, la mejora de los niveles de atención

y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención mindfulness, el pensamiento computacional en educación infantil, un análisis a nivel nacional de la efectividad de un programa de aprendizaje socioemocional en Portugal, la extimidad -palabra no reconocida por el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española ni por el Tesauro de la UNESCO, pero ahora empleada hasta como palabra clave (Martín-Criado et al., 2021)-, o el impacto del aprendizaje digital en la motivación de los estudiantes (Shafaq et al., 2021), en Revista de Psicodidáctica.

El concepto de redes sociales aparece literalmente en el título de cuatro de los 20 artículos, tres en Comunicar, y uno en Revista de Psicodidáctica, es decir, en un 20% de los artículos, mismo porcentaje que refleja el encuentro de la palabra odio de entre los diez artículos de Comunicar. Es aún mayor la presencia de las cuestiones familiares, parentales, o de padres -no de madres mencionadas como tales en los títulos- con, de nuevo, hasta cuatro apariciones. La tecnología es la reina, apareciendo en trece de los veinte artículos. Coherentemente con ello, pues sin tecnología difícilmente podría desarrollarse, 17 de 20 artículos emplean metodología cuantitativa, lo cual establece un patrón ya anticipado años antes en el citado Manifiesto de Leiden.

De nuevo, otro prefijo, auto-, es bastante empleado: autoestima en Comunicar y Revista de Psicodidáctica, y en esta última también se añaden autoeficacia y autodeterminación, de nuevo, un porcentaje del 20%, con lo cual vamos estableciendo patrones claros de intereses por parte de las revistas. Internet se repite directamente en el título de dos de los artículos de Comunicar; rendimiento, en dos de los artículos de Revista de Psicodidáctica. Adolescentes y jóvenes aparecen en el título de cuatro de los veinte artículos, y Covid-19 solo en dos, compartido entre ambas revistas.

El resumen del logro del primer objetivo, desde el parámetro de la aceptación acrítica e incuestionable de la tecnología y el empleo hegemónico de las metodologías cuantitativas, refleja resultados marcados por lo ciber, el análisis numérico de emociones y conductas, las redes sociales, cuestiones familiares, los estudios con temáticas basadas en lo personal (auto), internet, rendimiento académico… ¿Por qué se

aprobaron las temáticas publicadas? Realmente, las revistas en liza no cuentan con editoriales propias en estos números, si bien Comunicar, en su espacio web, sí ofrecía dos páginas y media en las cuales explicaba que la gestión de las interacciones sociales en la red era en lo que se centraba su número monográfico dirigido a describir y comprender en mayor profundidad las características de las dinámicas de interacción online, con el objetivo de mejorar la ciberconvivencia, manteniendo la idílica versión según la cual "el espacio virtual se ha convertido en un contexto idóneo de comunicación que favorece el traspaso de información, facilita el mantenimiento de vínculos afectivos y da cohesión al grupo" (Romera-Félix et al., 2021).

¿Qué impacto tienen en nuestra realidad profesional educativa las temáticas de las revistas? Es una pregunta un tanto compleja. Si bien todas las temáticas mantienen una influencia social inequívoca, sería un tanto complicado conocer hasta qué puntos los resultados numéricos de encuestas influyen lo más mínimo en las políticas y legislación educativa, es decir, en aquello que marca realmente el destino profesional de quienes ejercemos la docencia. En el caso de determinados artículos, como los que abordan la motivación y percepción de los universitarios de Hong Kong sobre noticias en las redes sociales (Kong et al., 2021), los memes de internet en tiempos de confinamiento por Covid-19 en Polonia (Norstrom & Sarna, 2021), o una propuesta de intervención mediante un robot de suelo con mandos de direccionalidad programada: análisis observacional del desarrollo del pensamiento computacional en educación infantil (Terroba et al., 2021), la irrelevancia es prácticamente absoluta, total en el caso de quienes ahora escribimos.

Con respecto a las palabras clave, una de las más empleadas es la ya mencionada autoestima, con hasta tres repeticiones. Pese a la trascendencia de la cuestión en la educación en cualquier nivel, sin embargo, en los artículos analizados, esta se limita a los perfiles de cibervictimización de los adolescentes (Núñez et al., 2021), a un análisis de la efectividad de un programa dirigido directamente por sus creadores en el medio original portugués de la propia actividad (Coelho et al., 2021), y a los efectos a largo plazo de las competencias emocionales y la autoestima en los síntomas internalizantes en la adolescencia (Schoeps et

al., 2021), sin palabra clave alguna directamente relacionada con la educación en la primera y tercera publicación mencionadas. Hechos hasta cierto punto similares ocurre con la adolescencia y los adolescentes, con cuatro apariciones, o redes sociales, con otras cuatro. Pareciera que lo que ocurre dentro de los centros de enseñanza en sí no fuera de interés… de hecho, no hay educación alguna que se repita, y solo en una ocasión encontramos educación, educación mediática, educación primaria, educación sexual y educación infantil.

Pese a la definición aportada previamente por la Revista de Psicodidáctica, no hay artículo alguno en su número que tenga por palabra clave, precisamente, didáctica, hecho que se repite en Comunicar. Lo que sí se repite en la Revista de Psicodidáctica, en dos ocasiones dentro de sus palabras clave, es el modelo de ecuaciones estructurales, concepto no proporcionado por la formación académica superior de quienes firmamos este escrito, y no recogido dentro del Tesauro de la UNESCO. Las metodologías por las que apuestan estas publicaciones, de nuevo, nos lo relatan sus palabras clave, y están directamente relacionadas con los contenidos y los enfoques de los mismos: análisis cuantitativo, longitudinal -no sabemos a qué se refiere este concepto añadido individualmente en educación ni lo recoge el Tesauro como palabra clave-, análisis de transiciones latentes, flujo continuo -no sabemos a qué se refiere ni lo recoge el Tesauro como palabra clave-, síntomas internalizantes -concepto este último ni tan siquiera reconocido por el Diccionario de la Lengua Española-, pensamiento computacional, robótica, T-patterns -ignoramos qué es-, eficacia diferencial…

Frente a la distopía a la que nos pueden aproximar el cúmulo de palabras clave anteriores, lo social queda relegado a su mínima expresión, a modo de que viviéramos dentro de la tecnología en sí, de los resultados de cuestionarios, y de sus análisis estadísticos. Es cierto que la ansiedad social aparece en dos ocasiones, pero referida a redes sociales y a ciberacoso… como sucede en la única vez que se menciona a la exclusión social, o al apoyo social (en ambientes virtuales).

Si se menciona en dos ocasiones el discurso del odio, es referido únicamente a internet, si se habla de refugiados o de inmigración, es en lo

concerniente a newsgames, algo que nunca leímos hasta la presente investigación y que quizás nunca más tengamos que leer.

Algunas palabras clave nos llevan a contenidos un tanto indescriptibles, como la teoría de la autodeterminación en el sector de la educación superior de Pakistán durante la transición hacia el aprendizaje en línea; esta teoría hace hincapié en el deseo humano de satisfacer tres necesidades psicológicas centrales: autonomía, competencia y afinidad (Shafaq et al., 2021).

Cuando se emplean palabras clave que pudieran ser de vital importancia para el hecho educativo, como conciencia, control de la atención y control de estrés, de nuevo, nos encontramos con algo llamativo, el mindfulness, el cual es definido por sus autores/as como la cualidad de ser consciente del momento presente armonizando mente y cuerpo (Baena-Extremera et al., 2021). Mientras que en dicho artículo se llega a emplear una obra de Eline Snel (2015), cuyo currículum no hemos podido verificar (2021), y cuyo libro citado fue publicado por una editorial autodefinida como para un público interesado entre ciencia y mística (Editorial Kairós, 2021), se obvian diversos estudios que desacreditan dicho mindfulness (Coronado-Montoya et al., 2016; Kreplin et al., 2018), y no se menciona que, el Gobierno de España, en una campaña iniciada frente a las pseudoterapias y las pseudociencias en 2019, tiene, como terapia en evaluación, la meditación.

Solo un artículo tiene por palabras clave la educación sexual o el sexismo, pero abordados desde la evaluación y la eficacia, con "cuarto (sic] psicólogas que han administrado las evaluaciones (sic] han aplicado la intervención (diseñada ad hoc para este estudio) de una duración de 10 a 12 horas" (Ubillos-Landa et al., 2021, p. 125). Alfa de Cronbach, índices Omega, fiabilidad compuesta, varianza media extractada, el programa OMEGA y Mplus 8.1… generan ocho tablas de números dentro de una investigación financiada por subvenciones y ayudas de la Junta de Castilla y León (España), la Universidad de Burgos, el Gobierno Vasco, y la Universidad del País Vasco.

Política, legislación, ideología, filosofía, teoría de la educación, pobreza, desigualdad cultural y alienación social no existen como palabras

clave en los artículos publicados. Si los departamentos habituales en las facultades de ciencias de la educación incluyen teoría e historia de la educación, didáctica y organización escolar, o distintas didácticas, estas no existen dentro de las palabras clave de las dos primeras revistas en el ranking JCR en el área de educación. No se discuten metodologías de investigación, y el diagnóstico como tal no figura como palabra clave.

5. DISCUSIÓN

La evaluación de un programa de diez a doce horas con contenidos preventivos del sexismo y la violencia sexista… ¿hace realmente frente a contenidos contrarios que los y las jóvenes consumen durante miles de horas (Illescas, 2019)? ¿Hace falta realmente financiación de las instituciones para concluir la importancia de incluir en los programas de educación sexual intervenciones dirigidas a disminuir el sexismo? (Ubillos-Landa et al., 2021).

Las conclusiones de los artículos evaluados ayudan, aún más, a entender los resultados aportados, y dicen mucho de sus contenidos y, sobre todo, de la profundidad, y con ello, del impacto que se desea: "Lamentablemente, el ostracismo es una experiencia en la que es difícil influir; una mejor comprensión de este fenómeno podría ayudar a elaborar estrategias eficaces para hacer frente a la situación" (Galbava et al., 2021, p. 19); hay que prestar "más atención al desarrollo de programas de educación sobre medios de comunicación que se centren en el papel de los padres y las familias para ayudar a empoderar a sus hijos a desarrollar estrategias de afrontamiento eficaces" (Wright et al., 2021, p. 31). En un artículo directamente sin conclusiones, en su discusión, aprendemos que "la operatividad del sistema de observación desarrollado se refleja, por un lado, en los registros correspondientes a cada paquete de datos de cada participante en cada step; y, por otro, en los T-patterns detectados, mediante el software THEME" (Terroba et al., 2021, p. 148). ¿Debemos ser profesionales de la informática, del software, del manejo de los programas estadísticos, para efectuar conclusiones de tal calado, sobre contenidos de tal relevancia?

¿Puede, realmente, ser el contenido científico de un artículo mucho más importante que las métricas de publicación o la identidad de la revista en la que fue publicado? La preeminencia absoluta del factor de impacto que determina JCR en la política científica española genera muchas preguntas entre académicos y académicas: "¿Es que no saben distinguir el medio del mensaje, el recipiente o continente del contenido?" (Delgado-López-Cózar y Martín-Martín, 2019, p. 10).

Apoyamos que cada publicación pueda centrarse en las temáticas que desee, el problema es cuando quienes no seguimos sus voluntades, sus enfoques y, sobre todo, sus contenidos, somos radicalmente excluidos y excluidas. Evaluar de forma didáctica contenidos de los dos números analizados muestra sin lugar a dudas el valor de los resultados, y muestra cuáles son las líneas inequívocas de las revistas.

¿Los contenidos de una autora sin ni tan siquiera ORCID hasta el momento que escribimos esto, como Eline Snel, cuya adscripción es la Academia para la Enseñanza del Mindfulness, puede ser la base de un artículo de máxima impacto? Así es, y así se concluye: "A diferencia de otros programas, la principal innovación y aporte de esta investigación, incluidos los resultados, es la posibilidad de utilizar un programa descrito en un libro que está a disposición de cualquier docente" (Baena-Extremera et al., 2021, 140). Materiales de dicho programa incluyen CDs que llevan por título, Por ejemplo, tranquilos y atentos como una rana para adulto, empezar bien el día: breve meditación para no empezar el día de forma apresurada, o sólido como una montaña: meditar para afianzar la fuerza interior, la estabilidad y presencia.

"Respecto a la extimidad, se ha señalado que los y las adolescentes son entusiastas revelando datos online sobre su propia identidad "real" (Martín-Criado et al., 2021, p. 162). ¿Hay que tener una cátedra en educación para conocer el grado de desarrollo psicológico y/o físico-social que se produce en la adolescencia, qué es el tráfico de información de eso que llaman redes sociales, o cuál es la dependencia que provocan estas en un público sin sentido crítico? ¿Necesitamos realmente un estudio para concluir que la "supervisión parental es un factor protector de la cibervictimización cuando se dirige hacia conductas concretas y basadas en la información que difunden los menores en estas

aplicaciones?" (p. 167). ¿Realizaremos cientos de encuestas para concluir que la higiene y la alimentación saludable son beneficiosas para la salud de la población?

Todos los artículos analizados vienen a mostrar contenidos relacionados con su eficacia y utilidad intrínseca, y sus limitaciones, valga la redundancia, son limitadas, cuando las hay. Los contenidos, muy emancipadores, no son: "una señalización explícita y clara de los mensajes publicitarios podría servir de ayuda a los menores para diferenciar los contenidos que consumen en redes sociales" (Feijoo et al., 2021, p. 108); "la posibilidad de conectar con otros en situación similar en ciberpáginas de apoyo entre iguales es un factor importante" (Mariën et al., 2021, p. 97).

6. CONCLUSIONES

"Todo descubrimiento de las ciencias puras es potencialmente subversivo; incluso hasta a la ciencia debemos tratar a veces como un enemigo" (Huxley, 2014, p. 165). Paul Karl Feyerabend llegaba a conclusiones análogas no mucho después. Esto viene a ser la conclusión de la evaluación didáctica de contenidos de los números seleccionados. No se ha descubierto nada, no se pretende ningún cambio en política educativa alguna, prácticamente todo son profecías autocumplidas, programas evaluados estadísticamente… monotonía que nada tiene que ver con las problemáticas que nos encontramos quienes nos dedicamos a la enseñanza, en este caso, universitaria.

Coincidimos con el anteriormente citado Catedrático de Documentación de la Universidad Granada Emilio Delgado-López-Cózar cuando habla de impactitis, de monocultivo científico, de la cultura del publica o perece. Los contenidos evaluados hacen honor a ello. Parece que hay que hacerse experto/a en estadística, y llegar a conclusiones que en ningún caso ofendan a quienes financian las investigaciones.

Mientras tanto, la educación sigue siendo, en sí, uno de los problemas que la población española considera más importante, al nivel de los problemas relacionados con la calidad del empleo (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2021). El impacto de la crisis económica en la

enseñanza, el fracaso escolar temprano, el obsoleto sistema de selección docente llamado oposiciones, la precariedad del profesorado universitario, las arcaicas clases magistrales, la inculcación de valores nefastos para la juventud a través de la música e internet en sí (Illescas, 2019), la incultura general, la falta de medios, el exceso de ratios… no se ha encontrado ningún tema, ningún enfoque, que desee realmente transformar algo, que incida en políticas, que cuestione legislación… porque no avanzamos mucho leyendo sobre los memes de internet en Polonia.

Hasta cuando parece que se va a atender a la diversidad, y se reconoce que según la Organización Mundial de la Salud uno de cada cinco adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años en la región europea padece de alguna forma de dificultad psicológica, las conclusiones de los artículos no tienen que ver con una crítica fundamentada y demoledora a la sociedad vigente y a sus sistema de enseñanza, sino con que el comportamiento de búsqueda de apoyo emocional e informativo de los adolescentes en ciberpáginas de apoyo "puede contribuir positivamente a la confianza de los adolescentes en afrontar acontecimientos dolorosos" (Mariën et al., 2021, p. 97). Esta investigación fue financiada por el Consejo de Investigación de la Universidad de Amberes, Bélgica. Según la lógica mencionada por la Organización Mundial de la Salud, una de cada cinco encuestas efectuada a adolescentes entre los 15 a los 19 años está contestada por personas con dificultades psicológicas: ello no se tendrá en cuenta, siendo un factor arrasado por una presunta ciencia de la educación basada en el Alfa de Cronbach, los índices Omega, la fiabilidad compuesta y no sabemos cuántos constructos más. Mientras que menores, familias, o cualquier sujeto de estudio, rellene un cuestionario, y tengamos muchos, y sepamos estadística, tendremos opciones de publicar un artículo. ¿Los contenidos? Qué más da, ANOVA y/o instrumentos de medida diversos nos salvarán. ¿Qué las admiradísimas tecnologías se basan en la esclavitud que implica la recolección de los minerales que las componen, y la producción en sí de los dispositivos? No es un contenido. Que nada se cuestione, que la investigación sea de contenidos que en modo alguno incomoden a nadie, no hay culpables, como si la enseñanza estuviera en un limbo no marcado por legislación y políticas, como si un

robot fuera a ejercer la educación infantil, como si meditar fuera a hacernos aprobar un examen memorístico de oposiciones, o de sexto de primaria sobre un minúsculo epígrafe de un libro de conocimiento del medio. Rechazos de hasta un 95% de artículos explican qué contenidos y cuáles no se quieren publicar, y bajo qué metodologías, algo bastante relacionado. También explican la desesperación y frustración de quienes trabajan, en demasiadas ocasiones sin financiación alguna… probablemente, una meditación lo solucionará todo, y seremos grandes docentes, en base a los contenidos que decidan unas pocas revistas.

7. REFERENCIAS

Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC). (2017). *Acreditación de Profesorado*. http://deva.aac.es/?id=acreditacion

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2007). *Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. http://www.aneca.es/eng/content/view/full/12252

Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Marfil-Sánchez, A. M., Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 132-142. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2021). *Barómetro de mayo 2021*. http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11_barometros/depositados.jsp

Coelho, V. A., Romão, A. M., Ribeiro, P., Saldanha, S. (2021). Un análisis a nivel nacional de la efectividad de un programa de aprendizaje socioemocional en Portugal: enfoque sobre el papel de la participación de los creadores. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 152-159. Doi: https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.04.001

Coronado-Montoya, S., Levis, A. W., Kwakkenbos, L., Steele, R. J., Turner, E. H., & Thombs, B. D. (2016) Reporting of Positive Results in Randomized Controlled Trials of Mindfulness-Based Mental Health Interventions. *Plos One*, 11(4), 1-18. Doi: 10.1371/journal.pone.0153220

Del Marmol, L. (1991). *Rebelión y castigo de los moriscos*. Editorial Arguval

Delgado-López-Cózar, E., & Martín-Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿hasta cuándo?. *Anuario ThinkEPI*, *13*, 1-15. Doi: https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13e09

Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA). (7 de julio de 2021). *9. El uso y abuso del factor de impacto en la evaluación científica en España: ¿es hora de cambiar?* http://deva.aac.es/jornadas/webinars/

Editorial Kairós. (2021). *Quiénes somos*. https://editorialkairos.com/textos/quienes-somos

Feijoo, B., Bugueño, S., Sádaba, C., & García-González, A. (2021). Parents' and children's perception on social media advertising (La percepción de padres e hijos sobre la publicidad en redes sociales]. *Comunicar, 29*(67), 99-109. Doi: https://doi.org/10.3916/C67-2021-08

Fortes, J. A. (2010). *Intelectuales de consumo. Literatura y cultura de Estado en España (1982-2009)*. Editorial Almuzara

Fuentes, J. L., Luque, D., & López, E. (2012). Análisis bibliométrico de las revistas españolas de educación incluidas en el Journal Citation Report: producción científica y elementos controvertidos. *Teoría de la Educación, 24*(1), 183-217

Galbava, S., Machackova, H., & Dedkova, L. (2021). Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions (Ciberostrcismo: Consecuencias emocionales y conductuales en las interacciones en redes sociales]. *Comunicar, 29*(67), 9-20. Doi: https://doi.org/10.3916/C67-2021-01

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijckeb, S. & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, *520*, 429–431. https://doi.org/10.1038/520429a

Hine, C. (2017). Ethnography and the Internet: Taking Account of Emerging Technological Landscapes. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences, 10*, 315–329. Doi: https://doi.org/10.1007/s40647-017-0178-7

Huxley, A. (2014). *Un mundo feliz*. Ediciones del Sindicato Nacional de Trabajadores del Infonavit.

Illescas, J. E. (2019). *Educación tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. El Viejo Topo.

Kong, Q., Lai-Ku, K., Deng, L., & Yan-Au, A. (2021). Motivation and perception of Hong Kong university students about social media news (Motivación y percepción de los universitarios de Hong Kong sobre noticias en las redes sociales]. *Comunicar, 29*(67), 35-45. Doi: https://doi.org/10.3916/C67-2021-03

Kreplin, U., Farias, M., Brazil, I. A. (2018). The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports, 8*(1), 1-10. Doi: 10.1038/s41598-018-20299-z

Martín-Criado, J.-M., Casas, J.-A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2021). Parental supervision and victims of cyberbullying: Influence of the use of social networks and online extimacy. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 160-167. Doi: https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.005

Mariën, S., Vandebosch, H., Pabian, S., & Poels, K. (2021). Coping with distress among adolescents: Effectiveness of personal narratives on support websites (Afrontar la diversidad entre adolescentes: Eficacia de las narrativas personales en webs de apoyo]. *Comunicar, 29*(67), 87-98. Doi: https://doi.org/10.3916/C67-2021-07

Norstrom, R., & Sarna, P. (2021). Internet memes in Covid-19 lockdown times in Poland (Memes de Internet en tiempos de confinamiento por Covid-19 en Polonia]. *Comunicar, 29*(67), 75-85. Doi: https://doi.org/10.3916/C67-2021-06

Núñez, A., Álvarez-García, D., & Pérez-Fuentes, M. (2021). Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents. (Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes]. *Comunicar, 29*(67), 47-59. Doi: https://doi.org/10.3916/C67-2021-04

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijckeb, S. & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature, 520*, 429–431. https://doi.org/10.1038/520429a

Piñeiro-Naval, V., Igartua, J. J., Marañón-Lazcano, F., & Sánchez-Nuevo, L. A. (2018). El análisis de contenido y su aplicación a entornos web: un caso empírico. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 2, 253-272. Doi: https://doi.org/10.52495/c6.2.emcs.2.mic6

Romera-Félix, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Smith, P. (2021). La ciberconvivencia como escenario social: Ética y emociones. *Comunicar, 29*(67), 1-3. https://www.revistacomunicar.com/pdf/67/presentacion-es.pdf

Santos, M. A., & Fernández-Ríos, L. (2016). El factor de impacto y el futuro de las revistas académicas. El riesgo de patologización. *Innovación educativa, 16*(72), 35-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000300035&lng=es&tlng=es

Schoeps, K., Tamarit, A., Postigo, S., & Montoya-Castilla, I. (2021). Los efectos a largo plazo de las competencias emocionales y la autoestima en los síntomas internalizantes en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 113-122. Doi: https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.001

Shafaq, S., Ali, A., Memon, F., Ahmad, A., & Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the 'new normal'. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 168-177. Doi: https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004

Smolak, E., & Almansa-Martínez, A. (2021). Estudio de la producción científica sobre social media. El caso de las revistas españolas de comunicación en JCR y SJR. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información, 26*, 15-38. http://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e124

Snel, E. (2015). *Respirad Mindfulness para padres con hijos adolescentes*. Editorial Kairós

Snel, E. (2021). *Eline Snel*. https://www.elinesnel.com/es/eline-snel-6/

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós

Terroba, M., Ribera, J. M., Lapresa, D., & Anguera, M. T. (2021). Education intervention using a ground robot with programmed directional controls: observational analysis of the development of computational thinking in early childhood education. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 143-151. Doi: https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.03.001

Ubillos-Landa, S., Goiburu-Moreno, E., Puente-Martínez, A., & Pizarro-Ruiz, J. P. (2021). La influencia del sexismo en los programas de educación sexual: un estudio empírico. *Revista de Psicodidáctica, 26*(2), 123-131. Doi: https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.01.001

Woolston, C. (2021). University drops impact factor. *Nature, 595*, 462. https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-021-01759-5/d41586-021-01759-5.pdf

Wright, M.F., Wachs, S., & Gámez-Guadix, M. (2021). Youths' coping with cyberhate: Roles of parental mediation and family support (Jóvenes ante el ciberodio: El rol de la mediación parental y el apoyo familiar]. *Comunicar, 29*(67), 21-33. Doi: https://doi.org/10.3916/C67-2021-02

PEDAGOGÍA DE LA MUERTE PARA EL PROFESIONAL DE ENFERMERÍA: DEL CUIDADO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MARÍA DE LAS MERCEDES LOZANO ROMERO
Universidad Autónoma de Madrid (España)
FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

1. INTRODUCCIÓN

Morir no siempre significó lo mismo. En la actualidad la muerte es considerada un evento traumático a pesar de ser inevitable y parte del ciclo vital. Vivimos en una sociedad "tanatofóbica" que niega la muerte ¿Por qué?, según García (2013) porque la muerte supone el fin de cualquier posibilidad "lo trunca todo" (p. 425). De hecho, el culto a los muertos, práctica común en varias culturas, supone un significado de inmortalidad, pues se expresa la convicción de que ese ser, a pesar de que ya no está entre nosotros en el mundo, vive o se encuentra en otra dimensión. La creencia de una vida eterna individual es característica de ciertas religiones, específicamente el cristianismo que es la que predomina en nuestra sociedad occidental.

Tabú es aquello que está prohibido hacer o decir, aquello impuesto por ciertos respetos o prejuicios de carácter social o psicológico. Sin embargo, absurdo ante la cotiadianiedad de la experiencia. Según Vaquero (2018):

> "El significado de la muerte no es unívoco, puesto que varía dependiendo del momento histórico, del contexto social y de la propia experiencia personal. A pesar de las diferencias conceptuales, hay un hecho común para todas las personas: la muerte es una realidad de la que nadie escapa, es la una única certeza que tenemos para el futuro, es la verdad absoluta frente a la relatividad de todas las demás experiencias vitales". (p. 335).

En las sociedades desarrolladas se ha producido una desadaptación en la evolución de la aceptación de la muerte. Hace unas décadas existía una actitud de afrontamiento en la que el propio enfermo participaba con "voz y voto" en el proceso de enfermedad y muerte, llegando a despedirse de sus seres queridos, cumpliendo con sus últimos deseos en vida e incluso eligiendo cómo y dónde morir. En este contexto los niños no eran alejados de este proceso y lo presenciaban, entendiéndolo como parte de la vida. Sin embargo, hoy en día, lejos de aceptar la muerte y reflexionar sobre ella, invisibilizamos los ritos y costumbres que la acompañan, ocultándola y alejándola del ámbito cotidiano (Edo-Gual, Tomás-Sábado, y Aradilla-Herrero, 2011).

A lo largo de la historia de la humanidad, el concepto de muerte, entendido como el fin de vida, ha sido objeto de reflexión para numerosos filósofos y científicos, en un intento de entender el verdadero significado de la palabra "muerte" para el ser humano. Históricamente, la muerte era considerada un evento natural en la que el enfermo participaba expresando sus últimos deseos, reunía a sus familiares para despedirse y pedía perdón por sus faltas. Sin embargo, con el paso del tiempo, la muerte se ha institucionalizado al trasladarse del hogar a los hospitales. Hasta un 80% de los casos se producen en una institución sanitaria, convirtiéndose en una muerte fría, alejada y medicalizada (Ignorosa-Nava y González-Juárez, 2014). Todo ello se acompaña por un contexto social en el que la incapacidad para suprimir la muerte es vivida como un fracaso. Nosotros nos preguntamos ¿Qué hemos ganado y qué hemos perdido en esta trayectoria?

En este sentido, dado que los avances en investigación sanitaria, biomédica y el desarrollo de la tecnología, por más notables que sean nunca van a lograr la inmortalidad, para la medicina actual (siglo XXI), ayudar a los seres humanos a tener una muerte digna ha comenzado a ser tan importante como evitar la muerte.

La medicalización de la medicina ha puesto de manifiesto la tan indeseada deshumanización en la atención al paciente enfermo, pues se encuentra postrado en una cama rodeado de tubos, sondas, monitores, médicos y enfermeros. Se aparta el lado emocional a golpe de medicación y desfibrilador, aislando los deseos y la autonomía del paciente, sin

saber qué quiere él, cómo y cuándo. No es raro encontrar un encarnizamiento terapéutico, no a conciencia por parte de los profesionales sino más bien influenciados por la inmadurez de la sociedad en la que hemos crecido que esconde la muerte, no la acepta y cuando llega solo puede significar una cosa, fracaso terapéutico. En este contexto son muy oportunas las palabras que escribe Nietzche: *"*Muchos mueren demasiado pronto, otros mueren demasiado tarde. Aún no entra en los oídos la doctrina del morir a tiempo…".

Por ello, la muerte y su proceso generan en la sociedad y en los profesionales sanitarios que trabajan a diario en la atención a pacientes en su etapa final de vida, un gran impacto y estrés emocional (Puente-Fernández et. al, 2020). Ese sufrimiento emocional experimentado por los profesionales sanitarios, en concreto, los/as enfermeros/as debido a la implicación y continuidad de los cuidados al enfermo moribundo, tiene unas consecuencias devastadoras, no solo para los profesionales sino también para el enfermo. Estas consecuencias, entre otras, son privar al enfermo del apoyo y cuidados emocionales que en esa situación requieren, falta de identificación de problemas debido al distanciamiento que se genera, entre otras. Todo esto se produce al tratar de evitar implicarse emocionalmente y con ello sufrir por la falta de preparación.

La carencia de una formación específica en cuidados paliativos es responsable, en gran medida, de estos comportamientos que evidencian el desarrollo de una mala praxis profesional (Martí et al, 2016, p. 73). Según Edo-Gual, Tomás-Sábado, y Aradilla-Herrero (2011) son numerosos los estudios que manifiestan esta dificultad para la comunicación e interrelación entre enfermera-paciente/familia, pues se incrementa en proporción al miedo a la muerte del profesional de enfermería.

Para mayor abundamiento, se añade que la mayoría de los enfermos mueren en un hospital y desconocen que van a morir por lo que se genera aún más presión a los profesionales de enfermería que son los que tienen más contacto con los pacientes (Díaz et al, 2017, p. 247).

Las personas diagnosticadas de una enfermedad terminal suelen encontrarse generalmente dos situaciones, aislamiento y soledad. De hecho, a mayor evolución de la enfermedad mayor es el aislamiento y la

soledad. La realidad es que "los moribundos" son considerados casos disfuncionales. Son personas desahuciadas por las que "ya no se puede hacer nada". Puede darse el caso, incluso, de la muerte social antes que la biológica. Se confunde vulnerabilidad con debilidad.

Bajo el término de "El principio de la mentira", Aríes y Armiño (1983) describen aquella situación en la que al enfermo terminal se le oculta siempre la gravedad de su estado y ha de actuar, obedecer y corresponder, como si no fuese él quien se está muriendo. La cosificación y el paternalismo son claros protagonistas en este contexto de muerte hospitalaria. En este sentido, morir con dignidad en nuestra sociedad actual, sigue siendo una asignatura pendiente, la cual podría normalizarse cuando aceptemos la cotidianidad de la muerte.

La idea de Muerte Digna o morir con dignidad se entiende como un amplio concepto ético controvertido por las limitaciones legales y éticas y se refiere al hecho del fin de la vida evitando el sufrimiento, manteniendo la autonomía y el cuidado integral hacia el paciente, así como la consideración al enfermo, de ser humano hasta el momento final, el respeto a sus creencias y valores, todo ello bajo una relación cercana y de comunicación entre el personal sanitario y el enfermo (Huertas, Pérez y Avilés, 2014).

Existe una gran cantidad de factores que condicionan la actitud que se tiene ante la muerte, como por ejemplo,: factores sociales, creencias religiosas o agnósticas, concepciones filosóficas, factores culturales, económicos, etc. También influye en gran medida la resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar la realidad y los problemas y obstáculos que de ella derivan. Pero, ¿puede todo el mundo ser resiliente en algún momento? En este sentido es amplia la variedad de opiniones mostrada por diferentes autores. Por un lado pensamos que no todo el mundo es resiliente, como puede ser evidente, sin embargo, lo que sí creemos, es que todo el mundo puede llegar a serlo si obtiene las herramientas adecuadas y es capaz de potenciar sus propias capacidades. Uno de los objetivos clave en la formación ante la muerte, es fomentar la resiliencia mediante la instrospección, es decir, detenernos y pensar. Así como desarrollar cualidades como la autoconciencia,

autoconfianza, iniciativa, creatividad, sentido del humor y conciencia moral, entre otras (García, 2013).

Otra de las estrategias educativas fundamentales es potenciar la formación en Cuidados Paliativos. Los cuidados paliativos (CP) tienen, entre otros objetivos, aliviar el sufrimiento y cuidar la calidad de vida en el proceso de finitud. Los valores y principios de este modelo educativo de cuidado parten de la importancia del acompañamiento, el diálogo, la trasparencia, la compasión ante el sufrimiento de la alteridad entre otros (ver tabla 1).

***TABLA* 1**. *Valores y principios de la formación en cuidados paliativos*

Valores	Principios
Derecho al alivio de sufrimiento	Acompañamiento al paciente y familia basado en sus necesidades.
Valor intrínseco de cada persona como individuo autónomo y único	Acompañamiento al paciente y familia basado en sus necesidades.
Calidad de vida definida por el paciente.	Continuidad de la atención y coordinación de niveles asistenciales
Expectativas del enfermo y familia sobre la respuesta del sistema sanitario a sus necesidades en el final de la vida	Comunicación abierta y honesta.
Solidaridad ante el sufrimiento.	Reflexión ética y participación del paciente y familia en la toma de decisiones.
Compasión ante la necesidad	Competencia y desarrollo profesional continuados para responder adecuadamente a las necesidades del paciente y familia.
Diálogo	Trabajo en equipo interdisciplinar.
Acompañamiento científico	Actuaciones terapéuticas basadas en las mejores evidencias disponibles.
Igualdad	No discriminación en función de la edad, sexo ni de ninguna otra característica

La muerte puede contextualizarse desde múltiples puntos de vista, biológico, filosófico, religioso, sociológico, demográfico, etc. Desde el punto de vista biológico, se entiende la muerte como el proceso de desaparición de la célula como unidad de la vida. Una de las grandes diferencias del ser humano con el resto de seres vivos es la conciencia de

muerte. Pensamos que mucha gente no es consciente y es una importante justificación para la pedagogía de la muerte, aunque a veces se nos olvida. Este olvido o negación de la muerte en nuestra cotidianidad es compartida por León Tolstói en el siguiente texto *(La muerte de Iván Ilich):*

> "Ivan Ilitch veía que se moría y estaba exasperado. En el fondo de su alma sabía muy bien que se moría; pero no solamente no llegaba a habituarse a ese pensamiento, sino que no lo comprendía siquiera, era incapaz de comprenderlo... Cayo es hombre, los hombres son mortales: por tanto Cayo es mortal. Ese razonamiento le parecía razonable si se trataba de Cayo, pero no de su propia persona... Cayo es, en efecto, mortal y es justo que muera. Pero yo...Ivan Ilitch, con todos mis pensamientos, con todos mis sentimientos es muy distinto y es imposible que yo deba morir. Sería demasiado espantoso […] (Baños y Guardiola, 2016, p.174)

2. DESARROLLO

2.1 El cuidado benevolente y el papel de la mujer

En este contexto, las condiciones económicas, políticas, sociales e incluso sanitarias que vivimos en este momento histórico de la humanidad nos descubren una profunda crisis de sentido de la vida que tiene como máxima expresión, el desdén y la apatía hacia el dolor ajeno. Nos hemos acostumbrado a ver en las noticias nacionales y a nivel mundial, que miles de personas están sometidas a la marginación, la enfermedad, el hambre, la pobreza o la migración forzada, con la indiferencia de sobrevivir en mundo frenético, consecuencia de esta civilización globalizada que nosotros mismos hemos "malcriado" (Vicente, 2016).

Frente a lo anterior, las personas en general sienten el malestar en lo que viven, pero difícilmente dan el paso de ensayar nuevas experiencias de vida que reconstruyan esos lazos sociales que se han perdido, que nos unen como seres vivos. Por su parte, quienes sufren como víctimas de todo ese tipo de situaciones, anhelan el redescubrimiento de ciertas virtudes en la sociedad como la benevolencia, el amor a la justicia, la compasión y la solidaridad. Según García-Sánchez (2017) "La base de la compasión y la benevolencia es el amor" (p. 53). Este sentimiento o

cualidad comporta el deseo de bienestar de uno mismo y con los demás, esto es, el bienestar mutuo.

En este contexto centramos y enfocamos este concepto hacia el área del "cuidado". Cuidar: "Poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo; asistir, guardar, conservar; discurrir, pensar; mirar por la propia salud, darse buena vida; vivir con advertencia respecto a algo". Son las acepciones señaladas en el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2021), que muestran la polisemia de este término de uso común. La base del cuidado, entendido como una responsabilidad inherente en el ser humano, es el respeto a la dignidad de las personas. Hoy en día, cualquier proyecto social no se entiende sin un objetivo principal como es el de defender, promocionar y consolidar la dignidad de la persona.

Fue Carol Gilligan, psicóloga estadounidense, la que en los años 80 profundizó de manera especial en la ética del cuidado. Desde un enfoque feminista, criticó el modelo propuesto por su propio maestro Lawrence Kohlberg (Fascioli, 2010). Kohlberg llegó a la conclusión de que el proceso para llegar a los niveles más elevados del desarrollo moral, era más complejo para las niñas que para los niños (Navas, 2010). Las personas que participaron en los estudios de Kohlberg eran hombres, blancos y norteamericanos. Cuestión que cuestiona Vicent (2016) con la siguiente pregunta "¿Varían las estructuras de razonamiento moral según género, etnia, nación...?" Es el mismo Kohlberg e incluso sus discípulos quienes se plantean cuestiones similares y es entonces cuando realizan diversos estudios por todo el mundo buscando universalizar la teoría del desarrollo moral de Kohlberg.

Por otro lado, Gilligan realizó una investigación en niños y niñas hallando patrones distintos entre ellos, diferenciando dos modelos. El de las niñas lo denomina "ética del cuidado o de la responsabilidad" (Mingol, 2008), en contraste con el modelo masculino que llamó "ética de los derechos o de la justicia". Es decir, en la ética del cuidado, explica Gilligan, el agente son las mujeres y enfatiza que "las mujeres no son menos maduras moralmente que los hombres, simplemente tienen una voz diferente" (Vicent, 2016, p. 90). Desde este punto de vista, según Vicent (2016) los derechos y las normas representan la clave y es ahí

donde los hombres ponen más énfasis, sin embargo, para las mujeres, los problemas morales suelen encontrar sentido en las relaciones que incluyen cuidado y responsabilidad.

Las aportaciones de Gilligan han tenido una gran repercusión, adquiriendo nuevo valor y relevancia aquellas características tradicionalmente adjudicadas a las mujeres. Lejos de generar una brecha carente de significado, Gilligan trata de dar una vuelta a su teoría y defiende que "una ética del cuidado necesitaría una ética de la justicia, tanto como la ética de la justicia necesitaría la ética del cuidado" (Fascioli, 2010, p.53).

Así mismo, para situarnos contextualmente, en el "cuidado" se realizan acciones encaminadas a dar respuesta a necesidades básicas de una persona que no puede cubrir por sí misma. En este proceso de cuidado tienen especial importancia los detalles, las cosas pequeñas, los gestos minúsculos que, en definitiva, son los que hacen la vida más amable y la proveen de sentido. De este modo Moratalla (2019) afirma que "El cuidado aporta una dimensión humana de relación en la que el concepto fundamental es la responsabilidad con las personas y no tanto la preocupación por su discapacidad" (p. 358)

El cuidar es un arte porque integra técnica y sensibilidad. Es igual de importante realizar una correcta técnica como tener presente la "compasión", entendida como hacer el bien, facilitando en lo posible la autonomía de la persona, responsabilizándola de su propio cuidado y conseguir que sea la propia persona, la protagonista en todo momento del proceso, sin que el paternalismo guíe los cuidados. Por último, destacar que la virtud se entiende como un don destinado a obrar de manera adecuada para conseguir un fin. Los antiguos filósofos ya describieron las virtudes básicas que llevan a la persona hacia la vida feliz. Extrapolándolo a la sociedad, numerosos autores han ofrecido propuestas concretas de las virtudes que el ser humano tiene que labrar, no solo para "cuidar" a nivel profesional sino para convivir como sociedad, para "cuidar" unos de otros (Contreras, 2010).

Algunas de estas virtudes significativas para prestar un cuidado excelente podrían ser: respeto, amabilidad, alegría, paciencia,

comprensión, responsabilidad, escucha, confianza, empatía, veracidad, confidencialidad, tolerancia, prudencia y humildad (Risso Espinoza, 2014). En este sentido parece crucial, poner de manifiesto la imperiosa necesidad de una formación del profesorado basada en la didáctica de la muerte. No solo en cuanto a un modelo del cuidado único, pues se requiere incluir la necesaria diversidad que comprende cada persona en función de su género por ejemplo, según se ha intentado exponer. La pedagogía de la muerte es en este sentido, requiere un modelo inclusivo si se quiere defender el cuidado y la justicia. De igual modo, rescatar el valor cultural del rol de la mujer como cuidadora que tiene una aspiración permanente en la mejora de sus hijos. Una confianza ciega en su mejoría, en su progreso, o en su crecimiento físico o espiritual.

2.2 Enfermería y pedagogía de la muerte

La definición o propósito más elemental que caracteriza a la metodología docente, es que esta consiste en responder a la pregunta de ¿Cómo enseñamos? Según el Real Decreto (en España) 1147/2011, de 29 de Julio se señala que:

> "La metodología didáctica de las enseñanzas de formación profesional integrará los aspectos científicos, tecnológicos y organizativos que en cada caso correspondan, con el fin de que el alumnado adquiera una visión global de los procesos productivos propios de la actividad profesional correspondiente".

El término Pedagogía de la muerte que se pretende dar a conocer en este ensayo define de una forma global el alcance y las posibilidades de innovación e investigación en educación. Alude no solo al concepto literal de Didáctica de la muerte en las escuelas, sino también a todas aquellas actitudes ante la muerte en la sociedad, la formación profesional en el campo sanitario, o el cuidado a personas mayores, etc. En este sentido García (2013) afirma que:

> "La educación para la muerte, también conocida como educación sobre la muerte, el morir y el duelo, se basa en la idea de que, evitando la negación hacia la muerte, las actitudes y las prácticas relacionadas con ella en la cultura occidental, todas estas situaciones pueden ser

> transformadas, permitiendo que los individuos y las instituciones estén en mejores condiciones para enfrentarlas". (p 426).

De hecho, algunos estudios encuentran relación entre el grado de afrontamiento de los pacientes ante la enfermedad terminal y la práctica profesional del personal de enfermería. Así, a mayor experiencia y formación de los profesionales sanitarios sobre la muerte y enfermedad terminal mayor es la aceptación y, por tanto, el bienestar de los pacientes y familiares que la sufren.

La muerte no es ajena a la formación del profesional, de la que se ofrece en las universidades, escuelas y centros educativos en general. Sin embargo, a pesar de la importancia de su didáctica, es notoria su ausencia en los currículos educativos y en proyectos institucionales, así como no es de extrañar la escasa investigación que hay sobre el tema. La realidad no es otra que la inexistencia de demanda en las instituciones educativas. Quizá, motivados por esa escasez, algunos educadores e investigadores promocionan una pedagogía de la muerte (Marti-García, 2013).

Uno de los ejemplos es el señalado por Martí-García et al. (2013) que evaluó el efecto en la respuesta emocional, el grado de sufrimiento y la competencia ante la muerte de estudiantes de Enfermería tras cursar la asignatura de Cuidados Paliativos. Lo hizo a través de la visualización de imágenes asociadas a la muerte usando la escala de afrontamiento ante la muerte. Sus conclusiones determinaron que aquellos alumnos que habían realizado la asignatura de Cuidados Paliativos presentaban menos distrés emocional ante las imágenes que aquellos que aún no la habían cursado. De este modo señala que "repercute de manera positiva en el procesamiento emocional, la gestión del sufrimiento y el afrontamiento relacionado con el fin de vida" (p 5).

Por otro lado, Sábado (2001) evaluó el cambio de actitud en aquellos profesionales sanitarios, en concreto, enfermeros, que habían realizado un curso de 35h lectivas durante cuatro días. Según este investigador el curso comprendió los siguientes procesos:

> "Un 50% del contenido a procesos de experiencia personal de autoconocimiento, a fin de identificar y revisar actitudes y comportamientos de respuesta personal frente a la separación, pérdida y elaboración del

> duelo. El otro 50% se dirige a desarrollar capacidades para llevar a término procesos de acompañamiento y ayuda a personas en proceso de duelo y/o que se estén preparando para aceptar la experiencia de morir de forma natural" (p 106).

Las conclusiones de dicho estudio pudieron afirmar que aquellos profesionales que habían sufrido en mayor medida ansiedad ante la muerte, pudieron experimentar un efecto "ansiolítico" tras su realización. Asimismo, Schmidt-RioValle et al (2012) analizaron el efecto de un programa de formación en cuidados paliativos dirigido a futuros profesionales de la salud (enfermería, medicina, psicología, terapia ocupacional y fisioterapia). El curso fue voluntario y la duración total fue de 45 horas distribuidas en 15 semanas. Un dato a destacar, es que la participación mayoritaria de mujeres concuerda con el grupo humano que realiza estudios universitarios en ciencias de la salud, así como también fue mayoritario, el número de estudiantes de Enfermería con respecto al de otras profesiones. Los resultados finales concluyeron que el programa de formación "sirvió para mejorar la competencia ante la muerte de los participantes. El desarrollo del programa experiencial ha contribuido a aumentar la conciencia de las actitudes personales hacia la muerte, a crear una atmósfera que ha permitido al grupo fomentar, compartir y aceptar dichas actitudes" (p. 117). Los alumnos manifiestan un incremento en la autoconfianza y seguridad percibida, de modo que se sienten más preparados y capaces de trabajar con pacientes en procesos de fin de vida.

La actual crisis socioeconómica y sanitaria en la que vivimos nos invita a reflexionar en torno a cuestiones sobre ¿Cómo queremos vivir? ¿Qué sociedad queremos para las futuras generaciones? ¿En qué se sustenta nuestra propia felicidad? Estas cuestiones no pueden ser respondidas sin un cambio epistemológico que se inicie en la educación.

Tan importante es la educación ante la muerte durante la adultez como en etapas tempranas del ciclo vital. Así, la adultez es considerada la etapa donde tenemos mayor maduración personal y mayor conciencia sobre la muerte. Es en la infancia, a pesar de no tener conciencia ni quiera sobre el desarrollo de la evolución, el momento en el que el ser humano comienza a experimentar ciertos miedos. Por ejemplo, el

miedo al abandono cuando los padres dejan a sus hijos en el colegio, o el miedo ante el castigo cuando saben que han hecho algo mal. Es decir, en edades ya tempranas el ser humano vive ciertas situaciones de manera más intensa precisamente por el desconocimiento o la no aceptación de la pérdida. En este sentido, parece pertinente investigar diferentes metodologías didácticas ante la muerte que puedan adaptarse en función de la etapa de ciclo vital. Según Herrero Herrán y Selva (2019)

> Es llamativo reparar en que, en efecto, el inicio de la atención formativa de la muerte arranque del ámbito de las Ciencias de la Salud y se dirija a sus profesionales, y que sólo en una fase posterior o muy reciente ha sido asumido por la Pedagogía. Por tanto, desde esta perspectiva, nos encontramos aún en una fase inicial de lo que sería una Pedagogía de la muerte, incluida en todas las etapas educativas (también en educación no formal), así como dirigida a toda la diversidad de alumnos (p. 261).

Por otro lado, García (2013) propone dos enfoques metodológicos para la estructuración de la enseñanza en temas relacionados con la muerte que son: el método didáctico y el método experiencial.

El primero consiste en la sensibilización de la academia y de la sociedad mediante la inclusión de la temática en programas de congresos, conferencias, seminarios, métodos audiovisuales, por mencionar algunos ejemplos. El enfoque de la experiencia por otro lado "fomenta la participación activa de los interesados, que evoca sentimientos y hace aflorar actitudes relacionadas con la muerte que deben modificarse" (p. 426). Como metodología didáctica propone en los grupos de discusión intercambios de experiencias personales, ejercicios de simulación, sociogramas, etc. En definitiva, se pretende con este enfoque facilitar un ambiente mutuo de confianza en el que los participantes puedan sentirse confiados y así poder expresar emociones y sentimientos experimentados.

Sin embargo, la realidad es otra. Actualmente parece no encontrarse el tema de la muerte en ningún currículo educativo. Como puerta abierta a la esperanza, encontramos en la actual Ley Educativa una referencia a la transversalidad, a través de la cual se abordan temas

interesantes como la educación para la paz, la educación sexual, la educación medioambiental o la educación en valores, entre otros. Es evidente, que en ese listado de temas, una vez más, se elude la muerte aunque la encontremos a la vuelta de la esquina. En otras palabras, se vuelve a negar nuestra realidad. Reflexiona Marti-García (2013) con la siguiente pregunta ¿cómo aprender a vivir si no aceptamos que vamos a morir?

3. CONCLUSIONES

Quizá deba repensarse una formación de educadores, inspirada en una epistemología de la educación y de la formación más consciente, orientada a promover transformaciones para la mejora y el cambio del ser y el que-hacer docente, de las comunidades educativas y de la sociedad en general en la didáctica de la muerte.

De este modo, la pedagogía de la muerte para los profesionales de enfermería es una cuestión crucial que no solo compete a una asignatura del currículo sobre cuidados paliativos. Su madurez profesional y personal se plasma en una competencia esencial en la atención y el cuidado de la alteridad. La ética del cuidado está íntimamente relacionada con cualquier intento de reflexión sobre una pedagogía de la muerte. La presencia de nuevas preguntas epistemológicas que demanda la pedagogía de la muerte se concreta en posibles respuestas que incluyan la educación inclusiva, el cuidado y normalización de la aceptación de la realidad que recuerda la finitud.

La educación de los formadores de la rama de la enfermería requiere una necesaria actualización en didáctica de la muerte. Sería imposible negar que su esfuerzo sería estéril sin el apoyo de los distintos niveles educativos orientados a la inclusión en la epistemología de la ciencia de la muerte. Esta, supone la aceptación de una realidad más compleja que la actual y de urgente tratamiento, como es la presencia de la muerte en la vida de las personas. Difícil sería formar a un cuidador que negase la propia experiencia de la muerte. Sin aquella, su actuación sería insuficiente en la medida que se preocupará por cuestiones más físicas, apartando las dimensiones más íntimas y espirituales.

Esta cuestión anterior es apoyada por la evidencia científica en relación con el cambio de actitud que se produce en el enfermo terminal y la muerte de aquellos profesionales sanitarios que han recibido formación en muerte y/o a la pedagogía de la muerte en etapas tempranas de la educación. Así como en los grados universitarios de profesiones sanitarias, en concreto de la Enfermería. Este cambio de actitud supone una mayor responsabilidad y atención hacia la vida y promoción del crecimiento personal para aceptar su propia muerte (Huertas, Pérez y Avilés, 2014).

Esta desconexión forma parte de la motivación y justificación fundamental de este ensayo y proponemos futuras líneas de investigación en este campo. Con ello, nos gustaría encontrar respuesta a algunas de estas preguntas ¿Creemos que los recursos, la metodología y las expectativas derivadas de "la ética del cuidado" y la didáctica de la muerte en la formación del profesorado es necesaria? ¿Quién o quiénes educan? Es cierto que existen diferentes y numerosos agentes que forman parte del proceso educativo como son los padres, los maestros, los medios de comunicación e incluso las redes sociales, pero actualmente muy pocos analizan y se paran a pensar sobre la muerte ¿Cómo podemos incluir una didáctica de la muerte a través de los principales agentes educativos?

El desarrollo de los cuidados paliativos en España es aún escaso e irregular y requiere de un importante esfuerzo institucional para llegar a sobre un desarrollo y a unos estándares de calidad aceptables. La actualidad educativa en España en este sentido, carece de ciertas líneas en su estrategia como puede ser la necesidad de universalización de los cuidados paliativos. Dificultades en la definición de "terminalidad" (particularmente en pacientes no oncológicos), escasez de programas dedicados a pacientes no oncológicos, escasez de programas dedicados a pacientes pediátricos. Inicio tardío de las actuaciones paliativas y falta de continuidad de las mismas.

Por otro lado, en relación con la atención integral del paciente se requiere seguir trabajando en el abordaje biopsicosocial valorando conjuntamente las necesidades tanto del enfermo como de sus familiares, pues se observa escasa atención a las necesidades emocionales y al

duelo, etc. La apertura y la trasparencia que defiende el modelo de formación en cuidados paliativos suponen una posible vía pero insuficiente si no se generaliza. Las pérdidas en la salud son también necesarias que se puedan y sepan cuidar, no solo la experiencia de la muerte física.

Es decir, en el proceso de educación ante la muerte, no solo aprendemos a aceptarla y vivir plenamente con ella, sino que, además, estamos aprendiendo continuamente sobre nosotros mismos, nuestras virtudes, nuestros deseos, nuestro autoconcepto. Se trata de reflexionar sobre nuestra vida para poder entender la muerte.

Con esta responsabilidad y con la idea de formar ciudadanos críticos, reflexivos, empáticos y responsables, apostamos por la formación ante la muerte de una manera inclusiva, profunda y capaz de adaptarse a cualquier etapa de la vida del ser humano desde la infancia pasando por la adolescencia y adultez y culminando en la vejez.

4. AGRADECIMIENTOS

Dra. María del Carmen Lara Nieto, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Filosofía II de la Universidad de Granada, por su cariño, inspiración y apoyo. De igual forma al Dr. Blas González Alba, miembro del grupo de investigación ProCIE HUM-619, por sus enseñanzas sobre la resiliencia y el concepto de la muerte como rito de paso.

5. REFERENCIAS

Ariès, P., y Armiño, M. (1983). El hombre ante la muerte. Madrid: Taurus.

Baños, J. E., y Guardiola, E. (2016). Leer a Tolstói nos hace mejores médicos? Reflexiones en torno a "La muerte de Iván Ilich. Revista de Medicina y Cine, 12(3), 170-176.

Contreras, K. E. (2010). Victoria Camps. Educar para la ciudadanía. Revista Filosofía UIS, 9(1), 177-185.

Díaz Tobajas, M. C., Juarros Ortiz, N., García Martínez, B., y Sáez Gavilán, C. (2017). Estudio de la ansiedad del profesional de enfermeria de cuidados intensivos ante el proceso de la muerte. Enfermería Global, 16(45), 246-265.

Moratalla, A. (2019). Cuidado y responsabilidad: de Hans Jonas a Carol Gilligan. Pensamiento, 2019, vol. 75, num. 283, p. 357-373.

Edo-Gual, M., Tomás-Sábado, J., y Aradilla-Herrero, A. (2011). Miedo a la muerte en estudiantes de enfermería. Enfermería clínica, 21(3), 129-135.

Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. Revista Actio, 12, 41-57.

García, M. C. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. Psicogente, 16(30), 424-438.

García-Sánchez, E. (2017). Despertar la compasión: el cuidado ético de los enfermos graves. Despertar la compasión, 1-192.

Herrero, P. R., Herrán Gascón, A., y Selva, M. C. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. Foro de educación, 17(26), 259-276.

Huertas, L. A., Pérez, S. R. A., y Avilés, E. V. (2014). Creencias, actitudes y ansiedad ante la muerte en un equipo multidisciplinario de cuidados paliativos oncológicos. Psicooncología, 11(1), 101.

Ignorosa-Nava, C. ., y González-Juárez, L. (2014). Cuidados paliativos para una muerte digna. Estudio de un caso. Enfermería Universitaria, 11(3), 110–116.

Marti-Garcia, C., Garcia-Caro, M. P., Schmidt-Riovalle, J., Fernández-Alcántara, M., Montoya-Juárez, R., y Cruz-Quintana, F. (2016). Formación en cuidados paliativos y efecto en la evaluación emocional de imágenes de muerte. Medicina Paliativa, 23(2), 72-78.

Mingol, I. C. (2008). La ética del cuidado y la construcción de la paz. Icaria.

Navas, A. L. (2010).Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Agora (0211-6642), 29(2).

Puente-Fernández, D., Lozano-Romero, M. M., Montoya-Juárez, R., Martí-García, C., Campos-Calderón, C., y Hueso-Montoro, C. (2020). Nursing professionals' attitudes, strategies, and care practices towards death: A systematic review of qualitative studies. Journal of Nursing Scholarship, 52(3), 301-310.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> (13/05/2021].

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Madrid: En BOE, (182)

Risso Espinoza, N. C. (2014). Ética de virtudes en un centro de salud mental: los usuarios nos valoran.

Sábado, J. T., & Llistuella, E. G. (2001). Ansiedad ante la muerte: efectos de un curso de formación en enfermeras y auxiliares de enfermería. Enfermería Clínica, 11(3), 104-109.

Schmidt-RioValle, J., Montoya-Juarez, R., Campos-Calderon, C. P., Garcia-Caro, M. P., Prados-Pena, D., y Cruz-Quintana, F. (2012). Efectos de un programa de formación en cuidados paliativos sobre el afrontamiento de la muerte. Medicina paliativa, 19(3), 113-120.

Vaquero, D. B. (2018). Reflexiones sobre la muerte. In Revista Anales (Vol. 1, No. 376, pp. 333-341).

Vicent, M. M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. Daimon Revista internacional de filosofía, (67), 83-98.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO A TRAVÉS DEL TFM

GARCÍA MARTÍ, ELIA
Universidad de Jaén

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, ROCÍO
Universidad de Jaén

RUIZ JIMÉNEZ, Mª DEL CARMEN
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La metodología del saber hacer ("*learning by doing*") ha cambiado la forma de entender la combinación de teoría-práctica y la forma de plantear, desde diferentes instituciones, programas y proyectos. Los distintos sectores adaptan la realidad de las diferentes instituciones a la formación académica y viceversa. Esta metodología ha innovado en el plano educativo y social, poniendo en valor las buenas prácticas que ya se vienen desarrollando y buscando las posibilidades del vínculo entre el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad.

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre de 2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario sostiene que son "*las Universidades (….) las que favorecerán las prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social* (…) *el escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales"*.

Esta nueva concepción del hecho educativo constituye uno de los ejes reguladores de las prácticas de Aprendizaje-Servicio (ApS), entendidas

como acciones formativas encaminadas a promover aprendizajes significativos, útiles y relevantes en contextos educativos expandidos (comunidad-universidad), donde el profesorado, los estudiantes y otros agentes socioeducativos van conformando una comunidad orientada a diseñar procesos formativos con la finalidad de dar respuestas a algunas de las necesidades reales en el entorno inmediato.

Como señala Arranz (2011), la universidad tiene que incorporar este modo más completo y enriquecedor de contemplar la educación superior, sin limitarse a proporcionar el aprendizaje de conocimientos especializados y habilidades técnicas de actuación. La introducción de valores sociales e individuales en la cultura universitaria favorecerá la inserción de los mismos en el currículum de las diferentes titulaciones. Toda la comunidad universitaria tiene el derecho, y también sería deseable que tuviese el deber, de estar informada acerca de la necesaria responsabilidad social de sus miembros hacia su entorno más cercano. La universidad no puede sustraerse a su rol transformador sobre todo de su entorno más cercano (Naval et al, 2012; Tejada, 2013), su objetivo ha de ser formar tanto profesionales cualificados como ciudadanos comprometidos y críticos.

Por esta razón hemos optado por el modelo formativo de Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS), como propuesta educativa que vincula el aprendizaje de conocimientos y el servicio que se presta a una comunidad, de modo que el alumnado construye su conocimiento al tiempo que mejora y transforma la realidad (Puig & Palos, 2006). La estrategia de desarrollo del ApS ha consistido en colocarse en el corazón de las organizaciones ya existentes en cada territorio, estimulando que lo identifiquen como útil para sus fines y que encuentren sentido en unir esfuerzos y coordinarse con otros agentes de su entorno para promoverla más allá de su propio ámbito de actuación (Batlle, 2013). La finalidad que persigue la metodología ApS es optimizar la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes y contribuir a la formación integral como personas socialmente responsables. Dicha finalidad está muy ligada a los objetivos de desarrollo sostenible incluidos en la agenda 2030, que buscan la consecución de nuevos patrones de producción y consumo, la generación de valor social y medioambiental, la

preservación del planeta, el empleo decente y la lucha contra las desigualdades.

El objetivo de este trabajo consiste en explicar una experiencia en la metodología ApS en la Universidad de Jaén, conocer la valoración de los estudiantes sobre esta metodología y mostrar las posibilidades de generar sinergias tanto a nivel interno, para los estudiantes, como externo, para las empresas. De este modo, buscamos la implicación de la titulación de Máster en Administración de Empresas (MBA) con el tejido empresarial jiennense, intentando contribuir al desarrollo del mismo y a la obtención de una ventaja competitiva tanto para el título en sí, como para la Universidad y para la provincia en su conjunto.

2. MARCO TEÓRICO

La Universidad tiene actualmente tres funciones principales: docencia, investigación y transferencia de conocimiento. Esta tercera misión se relaciona con su responsabilidad social y su aportación al desarrollo del entorno en el que se implanta. En concreto, la educación superior tiene que hacer un esfuerzo por formar a graduados universitarios con habilidades, conocimientos, actitudes y valores que les permitan afrontar retos como el cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, la superpoblación mundial, los problemas sanitarios mundiales y la pobreza y las desigualdades sociales extremas (Arambuzulaba et al, 2015).

El aprendizaje-servicio es un proceso que permite vincular de manera evidente y efectiva la docencia universitaria con la responsabilidad social, contribuyendo al desarrollo del compromiso del estudiante con su entorno (Esparza et al, 2018). En palabras de Arambuzulaba et al (2015) se trabaja con problemas reales y complejos, lo que facilita el desarrollo del pensamiento sistémico y la comprensión de los problemas relacionados y de las conexiones entre los sistemas social, cultural, económico, político y medioambiental. Puig et al. (2007: 20) definen el ApS como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un sólo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno, con el objetivo de mejorarlo. Esta vinculación estrecha entre

servicio y aprendizaje ofrece oportunidades educativas que pueden ser muy útiles para la enseñanza (Marullo, 1996) y están ligadas a los objetivos de la agenda 2030 de desarrollo sostenible.

Tanto en el ámbito nacional como internacional las experiencias exitosas de aprendizaje-servicio en la Universidad son numerosas. A nivel internacional, las experiencias con una mayor tradición son las americanas, como los trabajos de Dewey (1967) sobre el aprendizaje activo y significativo que constituyen la base teórica inicial en la que se fundamenta el aprendizaje-servicio. A nivel nacional, trabajos como los de Francisco y Moliner (2010) muestran que esta metodología combina la adquisición de competencias y el servicio a la comunidad. Campo (2010) afirma que el Aprendizaje-servicio es una posibilidad de basar el aprendizaje en la realidad. Y Ortega-Tudela *et al*. (2015) muestran el aprendizaje-servicio como optimizador del aprendizaje frente a las prácticas tradicionales en la adquisición de contenidos teóricos y el desarrollo del pensamiento crítico o reflexivo.

Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden visualizarse como una estrategia expansiva en la construcción de conocimiento (Ochoa *et al.*, 2018) superiores a otras prácticas educativas. Además, el aspecto de servicio también adquiere un gran protagonismo, de tal modo que sólo hay aprendizaje-servicio cuando se desarrollan programas educativos en los cuáles existe un equilibrio entre los objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio, es decir, en los que se beneficia igualmente al proveedor y al destinatario del servicio (Sigmon, 1994).

Añadido a lo anterior, y siguiendo a Rodríguez (2014), el aprendizaje-servicio genera beneficios en tres ámbitos:

- Currículum académico, promueve una mayor formación práctica y la reelaboración de los contenidos teóricos para hacerlos más pertinentes al contexto social y económico para el desempeño profesional.
- Formación en valores, en aspectos como la responsabilidad social, la solidaridad, la adecuación de la actividad profesional, ayudando a la formación para la ciudadanía de los profesionales que en el futuro tendrán un papel en la sociedad.

– Vinculación con la comunidad, pues la intervención surge de la demanda explícita de la sociedad y promueve la intervención de carácter profesional sobre una problemática social real.

Teniendo en cuenta estos beneficios, son varias las experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad española. Por ejemplo, en la Universidad Rovira i Virgili tienen implantada esta propuesta de aprendizaje-servicio a través del Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, Cultura y Compromiso, que se materializa en diferentes asignaturas, prácticas curriculares y en los trabajos fin de estudios. La Universidad de Valencia trabaja esta metodología a través del programa cApSa en la Facultad de Farmacia. La Universidad Complutense de Madrid, a través de su Delegación para la Diversidad e Inclusión, aplica el aprendizaje-servicio en todas las titulaciones conectando las competencias y contenidos de las asignaturas con las necesidades del entorno, la comunidad y los colectivos en riesgo de exclusión. La Universidad Politécnica de Cartagena, donde está metodología se implanta a través de un proyecto de innovación docente, intenta que los estudiantes desarrollen sus trabajos finales de estudios en instituciones o asociaciones con necesidades no cubiertas para que aprendan y ayuden a satisfacer dichas necesidades. Por último, la Universidad de Jaén tiene experiencia del aprendizaje-servicio en los grados de educación infantil y primaria y se están llevando a cabo proyectos de innovación docente en otras titulaciones buscando la conexión del trabajo fin de estudios con la metodología de aprendizaje-servicio.

Por tanto, la unión del ApS con las prácticas curriculares y los TFG o TFM no es algo nuevo en nuestro país. Y es que debemos tener en cuenta que las prácticas curriculares posibilitan el desarrollo de prácticas contextualizadas y ligadas a la teoría mediante una postura crítica y reflexiva acerca de la realidad empresarial, a la vez que propician autonomía, responsabilidad, ética y un análisis continuo para la solución razonada e innovadora de los problemas que estas prácticas plantean, convirtiéndose en un espacio privilegiado de aprendizaje profesional (Latorre y Blanco, 2011).

Desde la lógica de la adquisición y desarrollo de competencias, entendemos las prácticas curriculares como el procedimiento más adecuado para comenzar a crear *saber* sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral; *saber hacer* para comenzar a gestionar procedimientos, herramientas y estrategias en el mundo laboral; y, finalmente, *saber ser y estar* entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional. Más específicamente, Zabalza (2016) nos destaca que este periodo de formación práctica debe implicar *saber más* (saber cosas que antes no se sabían), *saber hacer más* (saber y manejar recursos con una destreza superior a la que se poseía y con mayor capacidad de utilizar esos recursos en contextos reales), *ser mejor uno mismo* (sentirse más satisfecho, más completo, más próximo a la idea del profesional en el que convertirse) y *estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar* con otras personas.

Básicamente, según Zabalza (2016) con esta metodología se pretende:

- Que el estudiante se enfrente a una realidad poniendo en práctica las competencias aprendidas.
- Que el estudiante se convierta en protagonista de la acción.
- Que el estudiante colabore con otros estudiantes y con la comunidad.
- La evaluación de las competencias adquiridas por el estudiante en la universidad y su activación en el mundo real buscando lograr un desempeño en la realidad más cercana.

En este sentido, las prácticas curriculares bien entendidas, más aún a nivel de master, creemos que no deben ser sólo una vía de aprendizaje para el estudiante, quien se limite a cumplir órdenes o realizar las tareas que le encomienden, sino que deben ir un paso más allá. El estudiante de un Master, más concretamente de un MBA, con un gran nivel de conocimiento y especialización en materia empresarial, obtenidos tras sus cinco años de estudio (cuatro de Grado y uno de Master), puede convertirse en asesor o consultor de la empresa en la que realice sus prácticas, planteándole a la misma un proyecto que suponga una posible mejora de sus procesos organizativos o de gestión en las diferentes

áreas. De esta forma, ambas partes (estudiante y empresa) se beneficiarían de este proceso más allá de la mera prestación laboral. Así, con este tipo de planteamiento de las prácticas, se unirían los resultados de aprendizaje con los de servicio a la comunidad empresarial, integrando la perspectiva del ApS en esta asignatura.

3. METODOLOGÍA

El proyecto de aprendizaje-servicio que presentamos se ha desarrollado en el contexto del Máster en Administración de Empresas (MBA) de la Universidad de Jaén, más concretamente, en la asignatura "Trabajo Fin de Máster".

Hemos de especificar que en el plan de estudios del MBA de la Universidad de Jaén no aparece contemplada la asignatura "Prácticas de empresas" como tal, sino que éstas se integran dentro de la asignatura "Trabajo Fin de Master". Así, los TFM de esta titulación no son proyectos teóricos o con un carácter investigador, sino que se plantean como proyectos aplicados a alguna organización empresarial. Por este motivo, los estudiantes del MBA de Jaén realizan unas prácticas en empresas orientadas a poner en valor todos los conocimientos adquiridos durante el curso académico en las diferentes asignaturas cursadas, buscando dar respuesta a necesidades concretas de dichas organizaciones, mediante un proyecto de aprendizaje-servicio. Este proyecto es la base para la elaboración del Trabajo Fin de Máster, en el que los alumnos ofrecen soluciones y mejoras útiles a las empresas que les han acogido durante su periodo de prácticas.

El programa de prácticas se desarrolló en las empresas de la provincia de Jaén. La realidad de esta provincia[255] muestra un índice industrial[256]

[255] Datos obtenidos de http://www.cajaruraljaen.com/indicadoresdesarrollo/indicadores/, consultada el 14 de enero de 2020.

[256] Este índice se elabora en función del impuesto de actividades económicas correspondiente a las actividades industriales (incluida la construcción). El valor del índice refleja el peso relativo de la industria de cada territorio sobre una base nacional de 100.000 unidades (España=100.000).

con valor de 1.245, frente a 11.793 de Andalucía; un índice comercial[257] con valor de 1.088, frente a 15.890 de Andalucía; y un índice de actividad económica[258] con valor de 950, frente a 13.093 de Andalucía. Por todo ello, observamos que es una provincia andaluza no muy desarrollada socioeconómicamente, pero que está luchando fuerte por generar una ventaja competitiva que suponga una mejora respecto a otras provincias cercanas.

Siguiendo la metodología del ApS, propuesta por Puig y Palos (2006), En primer lugar, se realizó una toma de contacto con las empresas de la provincia de Jaén que participaban en el programa de prácticas para conocer sus necesidades. En esta primera reunión se plantearon los objetivos de las prácticas, las actividades a realizar y las capacidades que nuestros alumnos podían aportar a la empresa. A continuación, se reunió el profesorado universitario tutor de los trabajos fin de máster para adecuar las actividades a realizar por los alumnos con las necesidades puestas de manifiesto por las empresas. Como resultado de estas reuniones se planificó cómo los conocimientos que se imparten en el aula podían ser aplicados en las empresas y se delimitó el trabajo de los alumnos en las diferentes empresas.

Entre las necesidades de las empresas encontramos la lucha por la conservación del medio ambiente, la conservación de la biodiversidad, la búsqueda de igualdad de oportunidades, la enseñanza a colectivos desfavorecidos, búsqueda de la salud y el bienestar, el reciclado de desechos, la promoción de las energías renovables y la ayuda a colectivos desfavorecidos.

Todas estas necesidades se han concretado en trabajos fin de máster que han incorporado propuestas de servicios solidarios, innovadores y conectados con los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030.

[257] Este índice se elabora en función del impuesto de actividades económicas correspondiente a las actividades comerciales (mayoristas y minoristas). El valor del índice refleja el peso relativo del comercio de cada territorio sobre una base nacional de 100.000 unidades (España=100.000).

[258] Este índice se elabora en función del impuesto de actividades económicas correspondiente a todas las actividades económicas empresariales y profesionales. El valor del índice refleja el peso relativo de la actividad económica de cada territorio sobre una base nacional de 100.000 unidades (España=100.000)

En concreto dentro del objetivo 1.- “Fin de la pobreza” se ha desarrollado un proyecto con Caritas Diocesana denominado entidades con corazón en el que se buscaba atraer a un mayor número de colaboradores para tener más fondos en los proyectos de la organización.

Dentro del objetivo 2.- “. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible” se han realizado trabajos relacionados con la gestión de un comedor social, la puesta en marcha de una cooperativa de agricultura ecológica y el fomento del consumo de alimentos de cercanía.

Dentro del objetivo 3.- “Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades” se han realizado trabajos que incluían la promoción de la práctica deportiva como elemento de una vida saludable a través de centros de atención a la tercera edad, el fomento de la salud individual y colectiva con la propuesta de un centro de crossfit para colectivos desfavorecidos o un centro deportivo 24 horas para lograr la conciliación de la vida laboral y la salud.

Dentro del objetivo 5.-“Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” encontramos trabajos que estudian la gestión por competencias buscando la igualdad de género en la empresa, el estudio de la sucesión en la empresa familiar sin discriminación por género y el estudio de la responsabilidad social en la empresa a través de la propuesta de un plan de igualdad.

Dentro del objetivo 7.-“Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos” se ha fomentado la creación de un polígono industrial para empresas de ingeniería ambiental, la creación de proyectos de edificación de máxima eficiencia energética, la creación de una empresa de asesoramiento, venta, instalación, control y mantenimiento de energías renovables y la creación de una consultoría medioambiental.

Dentro del objetivo 8.-“Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos” se ha realizado un trabajo que estudia la puesta en marcha un departamento de recursos humanos en una empresa para mejorar las condiciones laborales de los trabajadores e incrementar la

productividad de los mismos, un trabajo que aplica el lean management al ámbito universitario para incrementar la productividad laboral del personal de administración y servicios, un trabajo que desarrolla una app para lograr un incremento de la motivación de los trabajadores, así como un trabajo que estudia el engagement laboral en una empresa buscando trabajadores motivados y saludables.

Dentro del objetivo 9.-"Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación" se ha ayudado a empresas del tercer sector a realizar la transformación digital de las mismas para adecuarse a la nueva realidad en la que se encuentran.

Dentro del objetivo 12.- "Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles" se han planteado proyectos de lean management en cooperativas oleícolas, trabajos de reciclaje de residuos de la hostelería y de restos de empresas industriales preservando el medio ambiente y un trabajo que fomenta el uso eficiente de los recursos naturales buscando una construcción sostenible.

Dentro del objetivo 15.- ". Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad" se han desarrollado varios trabajos: para la conservación de la biodiversidad agraria, animal y vegetal a través del oleoturismo, la creación de establecimientos hosteleros integrados en zonas naturales protegidas, el asesoramiento para la realización de actividades rurales respetando la biodiversidad de la zona y la búsqueda de un incremento en la rentabilidad del olivar intentando preservar la biodiversidad de la zona.

Tras la finalización de los proyectos, y para conocer las percepciones y la satisfacción de los alumnos que participaron en esta experiencia de aprendizaje-servicio, se implementó una metodología cuantitativa a través de un cuestionario (con una escala Likert de 1 a 5 puntos) a todos los estudiantes que defendieron su Trabajo Fin de Máster en los dos últimos cursos académico 18-19 y 19-20. En el cuestionario se valoraron las posibilidades educativas de las prácticas curriculares realizadas, la posibilidad de aplicación de las competencias adquiridas en la

universidad y el potencial creativo desempeñado. En concreto, el cuestionario se basa en la propuesta realizada por Aramburuzabala y García (2012), donde se valoran aspectos como: el servicio significativo, conexión con el currículum, reflexión, diversidad, compromiso cívico, evaluación del progreso y duración.

Entre los aspectos a considerar se encuentra la capacidad de impacto formativo del periodo de prácticas curriculares, esto es, la calidad de las experiencias que han proporcionado las prácticas en empresa a nuestros estudiantes. Dos cuestiones son de especial relevancia en este punto: si las experiencias vividas por los estudiantes son relevantes para la profesión y si el contexto en el que se han vivido ha permitido a los estudiantes aprender cosas novedosas para ellos (y previsiblemente para su profesión). Vivir y experimentar algo (aunque no sea novedoso) resulta importante en las prácticas en empresa. Pero si a eso se añade la posibilidad de aprender cosas nuevas, ésa es una plusvalía relevante.

Los componentes analizados en el estudio de satisfacción de los alumnos con el proyecto de aprendizaje-servicio son los siguientes:

- Planificación de las prácticas. Se valoró si el estudiante tenía información sobre el contenido de las prácticas antes de la realización de las mismas, si recibió información clara y suficiente durante la realización de las prácticas y si conocía como iban a ser evaluadas una vez terminadas.

- Desarrollo de las prácticas. Se valoró la integración del estudiante en la empresa, la atención prestada por los tutores, tanto externo como interno, si la duración y el horario de las prácticas habían sido adecuados para la elaboración del trabajo fin de máster y si la preparación previa del estudiante para el desempeño de las prácticas era la adecuada.

- Resultados de las prácticas. Se valoró si las prácticas realizadas fueron de utilidad para la formación del alumno, para su desarrollo personal, su introducción en el mundo laboral, para la mejora de las expectativas sobre la consecución de un

puesto de trabajo acorde a su formación y para la mejora y el avance social de la zona.

– Competencias y habilidades. Se valoró la consecución por el estudiante de las siguientes competencias: entendimiento de la realidad empresarial; elaboración, captación e interpretación de información; toma de decisiones; desarrollo de un espíritu crítico; trabajo en equipo; generación de nuevas ideas; organización, planificación y resolución de problemas; comunicación oral y escrita; adaptación ante nuevas situaciones; liderazgo; y presentación pública de un proyecto[259].

– Satisfacción del alumno con el proyecto de aprendizaje-servicio. Se valoró la satisfacción del alumno tanto con las prácticas realizadas en la empresa, como con el programa de aprendizaje-servicio de la titulación.

4. RESULTADOS

El número de cuestionarios válidos ha sido de 44, este número se corresponde con el 100% de los estudiantes que han defendido su Trabajo Fin de Máster en el curso 18-19 y en el 19-20, en concreto en las convocatorias de septiembre y diciembre de 2019 y 2020. Si analizamos, por bloques y por cursos académicos, los componentes de la satisfacción con el proyecto de aprendizaje-servicio estudiados, nos encontramos los siguientes resultados.

[259] Hemos hecho uso de la autovaloración de los estudiantes de su nivel competencial, esto es, hemos utilizado la valoración de la competencia percibida, siendo los propios estudiantes quienes manifiestan su Grado de autoeficacia (Van Dinther, Dochy & Segers, 2011: 95-108). En este sentido, Baartman y Ruijs (2011: 385-398) consideran que la competencia percibida por los estudiantes se relaciona con la metacognición, en la medida en que los estudiantes deberían tener un sentido realista de sus fortalezas y debilidades para poder orientar y dirigir su propio aprendizaje. Además, estos autores destacan la idoneidad de esta forma de evaluar el nivel competencial, puesto que han estudiado la relación entre las valoraciones que los estudiantes hacen de su grado de competencia con las valoraciones realizadas por parte del profesorado, afirmando que los estudiantes realizan esta valoración eficazmente.

Planificación de las prácticas.

Según los datos obtenidos, los estudiantes valoran positivamente el conocimiento del trabajo que iban a desempeñar antes de comenzar las prácticas (4,57 y 4,35), la información adecuada sobre la empresa, sus características y las tareas a desarrollar en la misma (4,62 y 4,38) y la información sobre cómo se iban a evaluar las prácticas una vez finalizadas (4,38 y 4,10). En la tabla 1, podemos observar los principales estadísticos descriptivos (media, desviación típica, máximo y mínimo) de estos tres aspectos analizados, comprobando que los valores medios disminuyen levemente en el curso 2019-2020 en comparación con el curso 2018-2019.

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos de los aspectos relacionados con la planificación de las prácticas.*

Aspecto evaluado	Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica	
	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20
Conocimiento del trabajo a desempeñar antes de realizar las prácticas	3	3	5	5	4.57	4.35	0.598	0.621
Información adecuada sobre la empresa, sus características y las tareas a desarrollar en la misma	3	2	5	5	4.62	4.38	0.669	0.776
Información adecuada sobre cómo se iban a evaluar las prácticas una vez finalizadas	3	1	5	5	4.38	4.10	0.865	0.980

Desarrollo de las prácticas

Los datos muestran que la integración de los alumnos en la empresa ha sido más que satisfactoria (4,86 y 4,59), así como la atención prestada por el tutor externo (4,81 y 4,48) y el tutor interno (4,67 y 4,3). En este caso, vemos como se valora un poco mejor la atención prestada por el tutor externo, debido a la cercanía con éste en la empresa, aunque disminuye levemente en el curso 19-20. El horario de las prácticas ha sido valorado como muy compatible (4,71 y 4,64); el desarrollo del máster y la duración de dichas prácticas son considerados de forma positiva

por los estudiantes, en relación a la necesidad de recopilación de información de éstos para la elaboración del Trabajo Fin de Máster (4.43 y 4,02). Por último, dentro de los componentes del desarrollo de las prácticas, los estudiantes consideraron que la preparación previa con la que llegaron al desarrollo de las prácticas era la adecuada para el desempeño de las mismas (4,57 y 4,35), aunque dicha consideración disminuye levemente en el curso 19-20. En la tabla 2, podemos observar los principales estadísticos descriptivos (media, desviación típica, máximo y mínimo) de estos seis aspectos analizados.

TABLA 2. *Estadísticos descriptivos de los aspectos relacionados con el desarrollo de las prácticas.*

Aspecto evaluado	Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica	
	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20
Satisfacción con la integración en la empresa	3	1	5	5	4.86	4.59	0.478	0.827
Atención prestada por el tutor externo	3	2	5	5	4.81	4.48	0.512	0.773
Atención prestada por el tutor interno	2	2	5	5	4.67	4.31	0.796	0.935
Compatibilidad del horario de prácticas	4	4	5	5	4.71	4.64	0.463	0.479
Desarrollo del máster y duración de dichas prácticas	3	2	5	5	4.43	4.02	0.598	0.758
Preparación previa adecuada para el desempeño de prácticas	3	2	5	5	4.57	4.35	0.598	0.773

Resultados de las prácticas

En función de los datos obtenidos podemos afirmar que el contenido de las prácticas realizadas ha sido de utilidad para la formación académica del estudiante (4,52 y 4,56) y para su desarrollo personal (4,71 y 4,56). Las prácticas han sido valoradas como un método adecuado para la inserción del estudiante en el mercado laboral (4,76 y 4,76) y han incrementado las expectativas de obtención de un puesto de trabajo acorde con la formación del alumnado (4,62 y 4,57). En la tabla 3, podemos

observar los principales estadísticos descriptivos (media, desviación típica, máximo y mínimo) de estos cuatro aspectos analizados.

***TABLA 3**. Estadísticos descriptivos de los aspectos relacionados con los resultados de las prácticas.*

Aspecto evaluado	Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica	
	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20
El contenido de las prácticas realizadas ha sido de utilidad para la formación académica del estudiante	2	3	5	5	4.52	4.56	0.749	0.563
El contenido de las prácticas realizadas ha sido de utilidad para el desarrollo personal del estudiante	4	3	5	5	4.71	4.56	0.463	0.563
Las prácticas son un método adecuado para la inserción en el mercado laboral	3	3	5	5	4.76	4.76	0.539	0.550
Las prácticas han incrementado las expectativas de obtención de un puesto de trabajo acorde con la formación del alumnado	3	3	5	5	4.62	4.57	0.589	0.668

Competencias y habilidades

En la consecución por el estudiante de diferentes competencias y habilidades útiles para su desarrollo personal, encontramos que los encuestados desarrollan de manera satisfactoria: la capacidad de entender la realidad empresarial en la que se encuentran inmersos (4,57 y 4,58); la capacidad de elaborar e interpretar la información que tienen a su disposición en la empresa (4,67 y 4,47); la capacidad de toma de decisiones en la empresa (4,57 y 4,22); su espíritu crítico (4,57 y 4,30); la capacidad de trabajo en equipo dentro de la empresa en la que realizan las prácticas (4,71 y 4,39); su creatividad (4,38 y 4,38), pues le permite aportar mejoras de utilidad a la empresa a partir de la aplicación sus conocimientos teóricos adquiridos durante el máster; la capacidad de organizar, planificar y resolver problemas (4,71 y 4,63); la capacidad para analizar la información (4,76 y 4,56), que tienen que utilizar posteriormente para la elaboración del trabajo fin de máster; sus habilidades para la comunicación oral y escrita (4,52 y 4,38), que son utilizadas tanto dentro de la empresa como posteriormente para la defensa del

trabajo fin de máster; la capacidad de análisis y síntesis de la información de la que disponen (4,62 y 4,42); la capacidad de adaptación ante nuevas situaciones (4,76 y 4,46) representadas en su desenvolvimiento en la empresa, ámbito éste diferente del aula a la que está acostumbrado el alumno; su capacidad de liderazgo (4,24 y 3,86) aunque en este caso disminuye en el curso 19-20; y su capacidad para presentar en público el trabajo fin de máster realizado con la información obtenida en el periodo de prácticas realizado (4,43 y 4,20). En la tabla 4, podemos observar los principales estadísticos descriptivos (media, desviación típica, máximo y mínimo) de todas estas competencias analizadas.

***TABLA 4**. Estadísticos descriptivos de los aspectos relacionados con las competencias y habilidades*

Aspecto evaluado	Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica	
	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20
Entender la realidad empresarial en la que se encuentran inmersos	4	3	5	5	4.57	4.58	0.507	0.561
Elaborar e interpretar la información que tienen a su disposición en la empresa	4	3	5	5	4.67	4.47	0.483	0.681
Toma de decisiones en la empresa	4	2	5	5	4.57	4.22	0.507	0.844
Espíritu crítico	3	3	5	5	4.57	4.30	0.598	0.718
Trabajo en equipo	3	3	5	5	4.71	4.39	0.561	0.776
Creatividad	2	2	5	5	4.38	4.38	0.805	0.776
Organización, planificación y resolución de problemas	4	3	5	5	4.71	4.63	0.463	0.546
Analizar información	4	3	5	5	4.76	4.56	0.436	0.563
Comunicación oral y escrita	3	3	5	5	4.52	4.38	0.679	0.626
Análisis y síntesis	4	3	5	5	4.62	4.42	0.498	0.628
Adaptación a nuevas situaciones	4	3	5	5	4.76	4.46	0.436	0.730
Liderazgo	2	1	5	5	4.24	3.86	0.831	0.999
Presentación en público	3	2	5	5	4.43	4.20	0.746	0.836

Satisfacción del alumno con el programa de aprendizaje-servicio

La valoración del alumno con las prácticas realizadas es bastante alta (4,86 y 4,42) y representa la adecuación de las mismas a las expectativas del alumno. Por otra parte, los alumnos están muy satisfechos con el programa de aprendizaje-servicio de la titulación (4,76 y 4,71) y la posibilidad que les ofrece del acercamiento a la realidad empresarial de la provincia y de la mejora de su desarrollo personal y profesional. En la tabla 5, podemos observar los principales estadísticos descriptivos (media, desviación típica, máximo y mínimo) de estos dos aspectos analizados.

***TABLA 5**. Estadísticos descriptivos de los aspectos relacionados con la satisfacción del estudiante con el programa*

Aspecto evaluado	Mínimo		Máximo		Media		Desviación típica	
	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20	18-19	19-20
Satisfacción con las prácticas realizadas en la empresa	4	3	5	5	4.86	4.42	0.358	0.628
Satisfacción con el programa de prácticas de la titulación	4	4	5	5	4.76	4.71	0.436	0.449

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje-servicio es una forma de lograr un incremento de la formación profesional de los estudiantes, dando respuesta a las necesidades del contexto mediante un aprendizaje, y prepararlos para que consigan una mejor inserción laboral. En Europa esta metodología tiene un carácter emergente, al igual que ocurre en España. Con el paso del tiempo, dicha metodología está conquistando un espacio cada vez

mayor en el diseño curricular destinado a la formación inicial en las distintas profesiones. Hay una tendencia creciente por parte de universidades, centros de formación y el tejido empresarial, en esa dirección, que parece irreversible. El ApS sintetiza y desarrolla las competencias profesionales para desempeñar el trabajo profesional en tres dimensiones: práctica, técnica y social. En ese sentido, fomenta la adquisición y desarrollo de las capacidades de una profesión para ayudar a mejorar el desarrollo socioeconómico de la zona de referencia desde un punto de vista disciplinar para repensar los procesos ejecutivos que demandan las buenas prácticas de tipo ApS, coherentes con los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030.

La metodología de Aprendizaje-Servicio pone de manifiesto la naturaleza compleja y heterogénea del conocimiento profesional, enriquece los diferentes saberes que lo configuran y educa el pensamiento profesional de sus participantes. Esta metodología busca, también, garantizar la responsabilidad social, la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible y la vocación ciudadana con la que los futuros profesiones deben formarse.

Los resultados alcanzados con este estudio nos permiten afirmar que el alumnado que ha participado en el programa de aprendizaje-servicio está muy satisfecho con el mismo, asume un compromiso fuerte con el tejido empresarial en el que ha desarrollado su proyecto y se convierte en un agente innovador y comprometido que asume su poder de cambio con la zona geográfica de referencia en la que ha desarrollado sus prácticas curriculares.

Entre los resultados de la aplicación de la metodología de aprendizaje-servicio encontramos una mejor comprensión de los contenidos teóricos del MBA y una aplicación práctica de utilidad de dichos contenidos. Además, el aprendizaje-servicio supone un fortalecimiento de los vínculos de las empresas de la provincia de Jaén con la Universidad de Jaén, siendo esta realidad de gran importancia para posibilitar el avance socioeconómico de dicha provincia.

Los resultados también nos muestran un leve descenso en el curso 19-20 con respecto al curso 18-19, debido sobre todo a la situación

sanitaria que ha sufrido España como consecuencia del Covid-19, que ha supuesto la modificación de las relaciones personales, el cambio en la impartición de conocimientos y en el modo de realizar las prácticas en las empresas.

Para finalizar, este estudio posee ciertas limitaciones. En primer lugar, somos conscientes de que la muestra analizada es pequeña y que sólo poseemos datos de dos promociones de estudiantes del Master, que se irá completando con los siguientes cursos académicos. Igualmente, se trata de un estudio que se encuentra en su fase inicial y que tiene un carácter marcadamente descriptivo. Todo ello, nos lleva a proponer como líneas futuras de trabajo el seguir ampliando este estudio en nuevas promociones, incluyendo algunas otras variables de contraste de diferencias de medias y encuestando también a los tutores, tanto externos como internos, para obtener otras opiniones diferentes a las del alumnado, que enriquezcan el trabajo.

6. AGRADECIMIENTOS

Este proyecto está subvencionado dentro del plan propio de innovación y mejora docente de la Universidad de Jaén (PIMED 22_201921)

7. REFERENCIAS

Aramburuzabala, P. & García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1)

Aramburuzabala, P.; Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado,* 19 (1), 78-95.

Arranz, P. (2011). La Universidad de Zaragoza en materia de Responsabilidad Social. En I. Saz Gil (Coord.), *Contribución de las organizaciones a la consecución de los objetivos de desarrollo del milenio*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *36*(4), 385-398.

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.

Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *59*(4), 395-430.

Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 81.

Esparza, M.; Morín, V. y Rubio, L. (2018). La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 103-114. DOI10.1344/RIDAS2018.6.10

Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *13*(4), 69-77.

Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 9*(2), 35-54.

Marullo, S. (1996). Sociology's contribution to the service-learning movement. In M.E. Ender, D. A. Kowalewski, L. M. Cotter, & J. Defiore (Eds.), *Service-learning and undergraduate sociology: Syllabi and instructional materials* (pp. 1-13). Washington, DC: American Sociological Association.

Naval, C., & Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón. Revista de pedagogía*, *64*(3), 103-115.

Ochoa Cervantes, A., Pérez Galván, L.M. & Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana De Educación, 76*, pp. 15-34. Recuperado a partir de https://rieoei.org/RIE/article/view/2846

Ortega-Tudela, J. M., Cámara-Estrella, Á. M., & Diaz-Pareja, E. M. (2015). Service learning as a tool to enhance future teachers' media competence/Aprendizaje-Servicio como estrategia favorecedora del desarrollo de la competencia mediática en futuros docentes. *Cultura y Educación*, *27*(2), 440-455.

Puig, J. M. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007) *Aprendizaje Servicio*. Barcelona: Octaedro

Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*. 25 (1), 95-113.

Sigmon, R.L. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, *25*(3), 285-294.

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, *6*(2), 95-108.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum, V1(1), 1-23* http://revistapracticum.com

TRANSFORMACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO. EL CAMINO A LA FORMACIÓN HOLÍSTICA

Ana Calvo Revilla
Universidad CEU San Pablo

Davinia Martín Critikián
Universidad CEU San Pablo

Natalia Pérez Velasco
Universidad CEU San Pablo

María Solano Altaba
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad CEU San Pablo, junto con las universidades hermanas Cardenal Herrera y Abat Oliba, inició en el curso académico 2019-2020 un proceso de transformación incluido en su Plan Estratégico destinado a llevar a cabo una revisión profunda de los modelos de aprendizaje para garantizar la adquisición de competencias por parte del alumno y evitar caer en los conformismos que, en los últimos años, han ido devaluando nuestro nivel académico, fruto de la paulatina caída del nivel de los alumnos procedentes de la ESO, Bachillerato y grados superiores de FP.

Con ese objetivo, diversos equipos de diferentes Facultes y Escuelas de las Universidades CEU iniciaron un camino de construcción de un modelo de aprendizaje que tratase de alcanzar la excelencia y resultase, al mismo tiempo, atractivo para que el alumno se comprometa con su propia progresión académica.

Fruto de este proyecto, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo inició la transformación a través de un piloto que se está aplicando en el curso académico

2020-2021 en el grupo de 1º de Periodismo con sus simultaneidades (Publicidad y Relaciones Internacionales) en español.

Titulado por los propios alumnos del grupo como Alfa10 –Alfa porque es una vuelta a los orígenes del concepto educativo universitario, transversal y como punto de encuentro entre alumnos y profesores, y 10 por su vocación de tratar de alcanzar la excelencia– este proyecto se entronca dentro de un cambio de paradigma educativo y de transformación del modelo pedagógico para responder a la formación integral de los alumnos.

La innovación educativa atiende a una gran diversidad de factores, dimensiones y estrategias, que oscilan desde la construcción de una comunidad de aprendizaje y la participación conjunta y activa en ella de toda la comunidad educativa (profesores y alumnos), hasta propuestas innovadoras en el proceso de aprendizaje mediante la implementación de nuevos modelos curriculares, la transversalidad y concepción holística del conocimiento, una novedosa evaluación para el aprendizaje, la adquisición de nuevas competencias, la co-creación de contenidos, el aprendizaje activo mediante el desarrollo y la gestión de retos o proyectos, etc.

En el terreno académico, integramos este proyecto un equipo de profesores dispuestos a aprender en equipo y a construir conocimiento de manera colaborativa e ilusionados con nuestra vocación docente, encaminada a lograr una docencia que permita a nuestros alumnos desarrollar el pensamiento crítico, aprender reflexionando, interactuar partiendo de las sinergias que plantean las distintas asignaturas, comprender para qué estudian, interiorizar el conocimiento y convertirse en mejores personas. Todos estamos participando activamente desde el mes de junio en el Programa de Aprendizaje de la Universidad San Pablo CEU, que es uno de los proyectos institucionales de los próximos cursos académicos, encaminado a la formación en emprendimiento, liderazgo e innovación.

1.1 Planteamiento del proyecto y justificación

Las novedades que entraña el proyecto Alfa 10 afectan a dos esferas complementarias, que se encuentran estrechamente imbricadas.

1.1.1 Creación y construcción de una comunidad de aprendizaje

El equipo de profesores que formamos parte del proyecto Alfa 10 constituimos una comunidad de aprendizaje. Somos conscientes de que la docencia ha de adaptarse con flexibilidad al nuevo entorno educativo y transformar no solo la manera de transmitir el conocimiento, sino también de trabajar y de vivir. Por este motivo el diseño de este proyecto ha ido precedido y acompañado del Programa de Aprendizaje de la Universidad, que nos ha animado a trabajar de manera colectiva, superando así las limitaciones individuales.

La interdisciplinaridad y transversalidad del conocimiento que preside este proyecto lleva consigo el trabajo coordinado de todos los profesores del curso tanto en el diseño del curso como en su adecuación al aula.

1.1.2. Innovación curricular e innovación del proceso de aprendizaje

Sin desatender los contenidos y garantizando los resultados del aprendizaje, el Proyecto Alfa 10 innova en la concepción del saber y en el proceso de aprendizaje a través de:

- Revierte la semestralidad de las asignaturas en anualidad; todas las asignaturas se evalúan en el segundo semestre.
- En las áreas humanísticas que competen a las titulaciones de la Facultad, una de las pérdidas experimentadas con la implementación de asignaturas semestrales frente a las anuales era la dificultad para encargar un mayor número de lecturas debido al poco tiempo disponible. Gracias a esta anualización de los contenidos, se estima que los alumnos podrán alcanzar un nivel de lectura muy superior, más adecuado al entorno universitario.

– Desaparece el concepto tradicional de asignatura y se retoma la concepción unitaria y vertebradora del conocimiento como interconexión de los saberes fundamentales, impidiendo la creación de "compartimentos estancos"; los saberes no están emancipados, sino que forman parte de un núcleo común que garantiza que el proceso de aprendizaje sea percibido como una unidad.

– Este aspecto es fundamental para la Universidad CEU San Pablo que incluye en el desarrollo curricular asignaturas de carácter antropológico, ético, filosófico y de formación en el humanismo cristiano que se convierten, gracias a la transversalidad, en verdadero eje vertebrador del conocimiento.

– La interdisciplinariedad se enfoca a la búsqueda de la verdad del conocimiento; los conocimientos humanísticos y técnicos constituyen una unidad en la adquisición y transmisión del saber; los alumnos tienen nueve profesores que les enseñan contenidos y técnicas distintas para el desarrollo satisfactorio de proyectos holísticos que están ligados a la comunicación y al servicio de la sociedad. Los necesarios conocimientos técnicos dejan de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio al servicio de los conocimientos teóricos.

– El trabajo en equipo es bidireccional y comunitario e integra a docentes y discentes. Parte de la concepción de que el trabajo, concebido solo de manera aislado e individual inhabilita a la persona para emprender proyectos que se encuentren al servicio de los demás. La comunidad universitaria que forman el aula profesores y alumnos se convierte en un agente impulsor de participación en la sociedad.

– El aula universitaria se convierte en un espacio que garantiza el aprendizaje de lo humano y fomenta la disponibilidad de quienes forman la Universidad para custodiar y transmitir el saber acumulado.

– Los horarios de clase son más flexibles; en todo momento profesores y alumnos se adaptan a las necesidades del curso y garantizan que la circulación del saber es fluida. Sigue existiendo el concepto de clase magistral o en formato de seminario, al que se añaden nuevas oportunidades tales como clases compartidas entre varios profesores que manejan unos conceptos comunes y aportan perspectivas diferentes. Y se suma al proyecto la iniciativa de numerosas tutorías individuales y grupales que generan un foro de debate y aprendizaje constante entre profesores y alumnos.

– El alumno se ejercita en el aprendizaje de estrategias que le permitan potenciar el pensamiento crítico y creativo; ejercitarse en la capacidad reflexiva y en la toma de decisiones, desarrollar estrategias de trabajo en equipo, localizar fuentes de investigación e información fiables y garantizar su correcto tratamiento, desarrollar destrezas de comunicación verbal escrita y oral, presentación en público, empleo de recursos retóricos y argumentales. Todas estas habilidades les permitirán el día de mañana encontrar nuevas ideas y soluciones a las distintas situaciones vitales y profesionales en que se encuentre en un futuro cambiante y de transferir los contenidos aprendidos a las distintas esferas de la vida

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.2.1 Alumnos beneficiados:

Este cambio de modelo educativo se implementa en un proyecto piloto con alumnos del Grado de Periodismo con sus simultaneidades: Publicidad y Relaciones Internacionales, en español.

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más.

1.2.2. Metodología de trabajo:

En el Proyecto Alfa 10 seguimos, tanto en la definición del proyecto educativo como en el aula, los principios del trabajo cooperativo estructurado de Kagan, que giran en torno a cuatro ejes: interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación equitativa e interacción simultánea.

FIGURA 1. *Bases de la metodología de trabajo.*



Fuente: elaboración propia

Mediante esta metodología hemos generado numerosos espacios de reflexión del equipo de profesores para sedimentar y cristalizar los aprendizajes adquiridos, revisar nuestras formulaciones y generas nuevas propuestas.

Partimos de la tesis de que las relaciones personales y sociales inciden de manera directa en el desarrollo cognitivo y, por lo tanto, en la creación de conocimiento; por este motivo, a partir de estrategias colaborativas el equipo de profesores trabajamos juntos y de manera coordinada para alcanzar los objetivos que compartimos mediante el intercambio de esfuerzos.

FIGURA 2: *Metodología de los retos*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 3: *Metodología de las propuestas*



Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista docente, el punto de partida del Proyecto Alfa 10 ha sido el trazado de los retos a los que nos enfrentamos los profesores del Grado y de la delimitación de nuestras propuestas fundamentales.

Partimos del Aprendizaje basado en Retos, pues permite involucrar al alumno en una situación real y ponerla en relación con la tradición cultural heredada.

FIGURA 4: *Bases en las que se centran los retos*



Fuente: elaboración propia

Mediante esta metodología activa, se pretende que los alumnos no solo dominen los contenidos, sino que se ejerciten en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la constancia, la resolución de conflictos, etc., que les permitan enfrentarse a las demandas complejas del entorno en el que se mueve, ahora en el aula y, más adelante, en el entorno profesional.

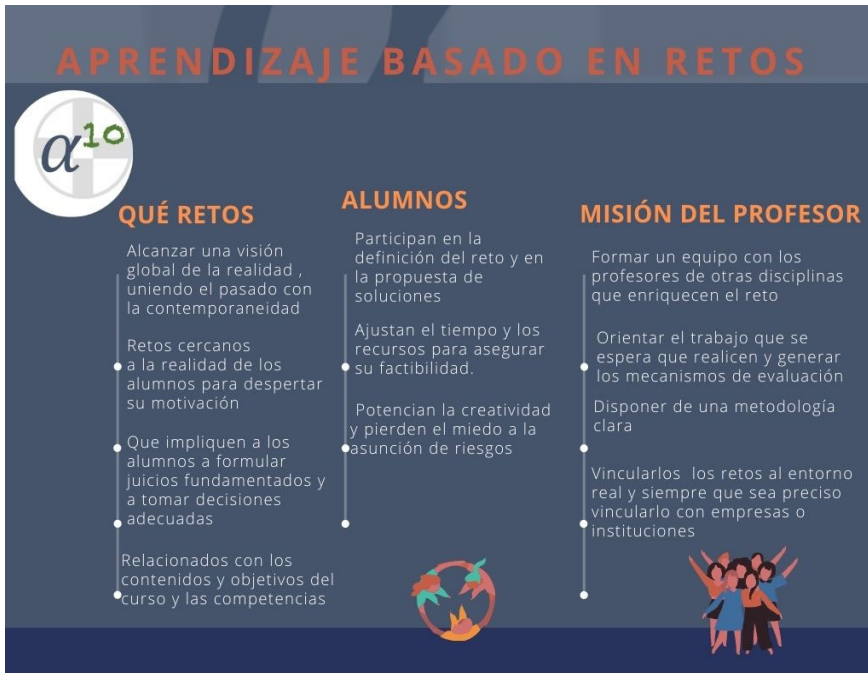
1.2.2. Instrumentos:

Proyecto Alfa 10 entraña una innovación curricular que gira en torno a tres ejes (contenidos, técnicas y retos), que se necesitan mutuamente, como se podrá observar en el punto siguiente ("Innovaciones del proyecto").

Los contenidos de cada una de las asignaturas se imparten a distintos instrumentos: seminarios, talleres instrumentales, entregables de trabajo autónomo del alumno, lecturas y píldoras transversales.

Asimismo, a partir del Aprendizaje Basado en Retos, los alumnos aplican el conocimiento adquirido a la ejecución de tareas concretas dentro del proyecto; esto permite que estreche los lazos existentes entre el aprendizaje y los problemas reales del entorno y que pueda intervenir en la solución de estos; al mismo tiempo puede obtener retroalimentación de los profesores o de profesionales expertos en las áreas relacionadas con el reto.

FIGURA 5: *Aprendizaje basado en retos*



Fuente: elaboración propia

Los alumnos comprenden con profundidad los contenidos, aprenden a diagnosticar problemas, investigan, trabajan de manera colaborativa y transdisciplinar, consultan a especialistas que contribuyen a su crecimiento profesional y desarrollan su creatividad.

Cuando no la implementación de un reto no es exitosa también constituye una forma privilegiada de aprendizaje, pues potencia el desarrollo de habilidades formativas. Mediante el despliegue de actividades metacognitivas se favorece el análisis de las experiencias de aprendizaje, al margen de los resultados obtenidos.

Todas estas experiencias de aprendizaje, previamente diseñadas por el equipo de profesores, implican actividades de reflexión y síntesis y el análisis crítico; promueven la iniciativa del alumno, favorecen la toma de decisiones y el sentido de responsabilidad de los resultados de aprendizaje.

2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Proyecto Alfa 10 supone un cambio sustancial del aprendizaje y del proceso de aprendizaje. Está vertebrado en torno a tres ejes: transversalidad y concepción holística del conocimiento, evaluación para el aprendizaje y adquisición de nuevas competencias.

2.1 1º EJE. TRANSVERSALIDAD Y DIMENSIÓN HOLÍSTICA DEL CONOCIMIENTO

El Proyecto Alfa 10 se desarrolla simultáneamente en tres ejes que se entrelazan y necesitan mutuamente: contenidos, técnicas y retos.

– Contenidos: conocimientos teóricos que el alumno debe adquirir sobre la base de su comprensión y análisis crítico.

– Técnicas: conocimientos que el alumno debe adquirir en cada una de las materias.

– Retos: proyectos que el alumno desarrolla para adquirir conocimiento y competencias.

Estos tres ejes caminan al unísono y bidireccionalmente a lo largo del curso académico. Desde la perspectiva docente cada profesor imparte el conocimiento en cada uno de los tres ejes. Desde la perspectiva del alumno se procura que adquiera una visión holística y omnicomprensiva de la realidad y las competencias y destrezas necesarias para reflexionar el alcance del conocimiento adquirido y ponerlo en relación con el entorno actual que le rodea.

2.11 CONTENIDOS

El hilo cronológico y conductor del primer curso del Proyecto Alfa 10 es la Historia Universal Contemporánea y los cambios sociopolítico-culturales (estéticos, artísticos) que acompañan cada una de las etapas históricas.

Los contenidos se estructuran a lo largo del curso académico en torno a cuatro bloques históricos y a un tema que vertebra el conjunto de conocimientos que se imparten y aplican.

Se han definido los siguientes bloques temáticos transversales que aportan coherencia al proceso de aprendizaje y a través de los cuales cada profesor transmite el conocimiento.

- 1789-1870: La construcción de la identidad europea.
- La época del imperialismo. Los grandes imperios coloniales. Japón y China frente a Occidente. La 2ª Revolución Industrial. La construcción y expansión de los EE. UU. La América española después de la salida de España. La Paz Armada y el camino imparable a la guerra.
- El período de entreguerras. Unificación Italiana y Alemana; la Rusia de los grandes zares; la Europa de Bismarck; La Paz Armada y los 98; la Primera Guerra Mundial
- Europa después de la guerra. La Revolución Rusa; Fascismo y Nacismo: La Europa de Entreguerras; El crack del 29; La 2º Guerra Mundial y sus consecuencias.

El objetivo es que el alumno comprenda y analice de modo crítico cada etapa histórica y que sea capaz de acercar la historia contemporánea al mundo actual.

2.1 3. Técnicas

Los alumnos adquieren en el aula las técnicas necesarias en cada una de las asignaturas.

2.1 3. Retos

Los alumnos han de trabajar en equipo cuatro retos o proyectos por curso, aproximadamente dos por semestre. Características de los retos:

- Han de estar relacionados con la comunicación y la divulgación de los temas abordados en cada reto y con los conocimientos adquiridos.

- Han de conjugar los conocimientos y técnicas adquiridos de manera transversal en cada una de las asignaturas, como figura en esta imagen del curso piloto.

– Los retos se rigen por seis principios, que son fundamentales en el ámbito de la comunicación: 1. "Persona" y conocimiento: generar asombro e inquietud, afán de saber. 2. Discernimiento: adquisición de criterio, distinguir lo que es valioso, utilizar las herramientas adecuadas. 3. Empleo de lenguajes verbales y visuales: arte y diseño, fotografía, lingüística y redes sociales; 4. Mensaje: la verdad, la objetividad, la profesionalidad, el compromiso ético y social; 5. Audiencias y públicos: quién es el destinatario y cómo dirigirse a él en función de la intención pretendida. 6. Bien común: aportación a la sociedad.

– Todos los equipos trabajan dentro del concepto que vertebra cada bloque temático y cada época histórica. Se procura que los temas propuestos sean concretos y variados y que cada reto tenga una proyección profesional o social, que permita al equipo trasladar el aprendizaje fuera del aula.

– Los equipos son formados de manera aleatoria y variarán en cada reto.

– Los alumnos desarrollan un proyecto en su totalidad de manera colaborativa.

– Se fomenta la autogestión de cada equipo con el fin de que los alumnos asuman de manera proactiva su papel en el desarrollo del proyecto: elijen el tema que quieren investigar, analizar, desarrollar, comunicar, etc. y se fijan los objetivos concretos.

– La labor de los profesores es de guía y orientación; facilitan que cada equipo se formule las preguntas adecuadas para el desarrollo de su idea, les ayudan en la definición del reto, dando espacio a que decidan, y los acompañan en su desarrollo y ejecución.

– Al finalizar el período correspondiente a la elaboración del reto (aproximadamente dos semanas) cada equipo lo presenta oralmente ante todos los profesores y alumnos; ha de explicar de manera sucinta y clara el desarrollo y contenido de este en

las nueve disciplinas, mostrar la investigación realizada y poner de relieve la capacidad de análisis crítico y sus dotes comunicativo-persuasivas en la comunicación de las conclusiones.

– En cada reto cada profesor realiza una evaluación independiente, correspondiente a los conocimientos impartidos (contenidos/técnicas) en su asignatura. De estas evaluaciones salen las notas de cada alumno en cada asignatura.

2.2. 2º EJE: EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

La evaluación del Proyecto Alfa 10 supone un cambio fundamental en el proceso de evaluación. Reviste dos notas características:

– Evaluación formativa-holística: proceso de evaluación desarrollado durante el aprendizaje orientado a que el alumno alcance el conocimiento y desarrolle las competencias como para su maduración personal.

– Evaluación dinámica: susceptible de ser sometida a evaluación a lo largo del curso.

La evaluación comprende:

– Evaluación del conocimiento adquirido por cada alumno.

– Autoevaluación: permite que cada uno de los miembros del equipo analice los puntos fuertes y débiles del proyecto y que identifiquen los procesos de mejora del equipo.

– Heteroevaluación: el proceso de evaluación realizado por personas distintas al estudiante, por los compañeros del aula.

– Metaevaluación: la evaluación del propio proceso de evaluación, que puede ser revisado por el equipo de profesores a lo largo del curso académico.

Áreas de evaluación:

– Actividades evaluables de libre designación por parte del profesor en cada asignatura: 60%

– Retos/proyectos: 40%

Evaluación de los proyectos:

– Cada profesor distribuye el 40% entre los cuatro proyectos según el peso de su asignatura en los mismos.

– Cada proyecto tiene una única nota, en la que cada disciplina tendrá un peso distinto en función de este.

– Cada uno de los cuatro proyectos podrá tener una forma distinta de evaluar, según las necesidades.

– En cada proyecto se evalúa tanto el resultado como el proceso de trabajo y la adquisición de competencias: la capacidad de investigación y búsqueda del conocimiento, el análisis crítico, la capacidad comunicativa y divulgativa de los hallazgos realizados, …

– Se evalúan las competencias específicas, propias de cada asignatura.

– En cada asignatura el profesor evalúa la parte correspondiente a su disciplina con el 40% restante y en base a los criterios que libremente designe.

La evaluación para el aprendizaje reviste dos ventajas:

– Evita evaluar de manera aislada o esporádica.

– Permite observar la evolución de cada alumno, dejando margen al proceso de mejora tanto individualmente como en el trabajo en equipo.

2.3. 3º EJE: REFORMULACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

El Proyecto Alfa 10 se ha planteado la conveniencia de proponer nuevas competencias que adquiere el alumno durante el proceso de aprendizaje:

FIGURA 6: Competencias

COMPETENCIA BÁSICAS CON EL MODELO ANTERIOR	
CB1	Todas las asignaturas
Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	
CB2	Todas las asignaturas
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.	
CB3	Todas las asignaturas
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.	
CB4	HUC, FAD, FFE, Redes Sociales
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	
COMPETENCIA ESPECÍFICAS	
CE3	Fundamentos Escritura I
Analizar los mensajes comunicativos y comprender los principios básicos de la comunicación escrita.	
CE4	Redes Sociales
Conocer las redes de comunicaciones, su estructura, aplicaciones y servicios; y producir y gestionar la imagen y los contenidos informativos de las instituciones, medios y empresas	
CE8	Principios de Publicidad
Comprender los principios de la publicidad para distinguir y analizar críticamente las diferentes formas y funciones de comunicación persuasiva.	
CE9	Teoría de la Comunicación y de la Información
Conocer los conceptos, elementos y teorías fundamentales en los estudios sobre comunicación, así como las características y condicionantes básicos del proceso comunicativo.	
CE10	Historia Universal Contemporánea
Comprender los principios básicos de la Historia tanto la Universal como la de España desde una concepción diacrónica, contextualizando los procesos de cambio histórico y las razones que los motivan.	
CE11	Historia Universal Contemporánea
Comprender la sociedad internacional, sus retos futuros y las noticias para desarrollar la capacidad de análisis crítico de las noticias sobre la realidad internacional en los medios de comunicación.	

CE12	Lengua
Saber emplear la lengua correctamente, según las teorías lingüísticas, en cada uno de los ámbitos específicos de la comunicación y desarrollar la capacidad de creación idiomática tanto oral como escrita.	
CE13	Literatura Contemporánea
Analizar y clasificar los problemas críticos que plantean las obras literarias, para distinguir los rasgos del género al que pertenecen y seleccionar la bibliografía más adecuada en torno a un autor o una corriente literaria.	
CE18	Fundamentos de Fotografía y Estética - Fundamentos de Arte y Diseño
Adquirir la capacidad y habilidad para el diseño de los aspectos formales y estéticos en medios escritos, gráficos, audiovisuales y digitales, así como del uso de técnicas informáticas para la representación y transmisión de hechos y datos mediante sistemas infográficos y técnicas fotográficas.	

Fuente: elaboración propia

Con el Proyecto Alfa 10, respecto a las que estaban contempladas los alumnos adquieren las siguientes competencias:

- Pensamiento crítico
- Pensamiento creativo
- Habilidades retóricas
- Innovación
- Trabajo colaborativo
- Capacidad de autocrítica
- Capacidad de síntesis
- Capacidad de análisis

3. PLAN DE TRABAJO

Exponemos a continuación las fases de construcción del Proyecto. Nace a finales de mayo de 2020 con la idea de proceder a su implementación durante el curso académico 2020/2021. Desde el Decanato se trabajan los perfiles de los profesores que pueden trabajar en su gestación y ejecución y se les invita a sumarse a la iniciativa.

Durante el proceso de diseño (mayo-julio de 2020), implementación y ejecución del proyecto, el equipo docente ha mantenido reuniones periódicas de diversa duración a través de la plataforma Teams.

Durante la fase de diseño del curso el equipo se ha reunido diariamente durante dos horas aproximadamente para definir las líneas estratégicas. Tras la reunión cada profesor ha trabajado de manera individual para la posterior puesta en común en las reuniones diarias. El objetivo ha sido trazar la estructura del curso y perfilar un calendario de implementación.

Durante las siguientes fases las reuniones han sido semanales y de dos horas de duración aproximadamente. Objetivo ha sido trabajar de manera coordinada los tres sectores: contenidos-técnicas y desarrollo de los retos.

3.1 PRIMERA FASE (JUNIO-JULIO 2020):

Escritura de Diario de Equipo, en el que los integrantes de este anotan el proceso creativo del Proyecto y las decisiones en grupo en varias direcciones:

– Contrato de aprendizaje: definición de las personas que componen el equipo.

– Procedimos a la creación de un sistema de documentación colaborativa, que nos fuera permitiendo tomar decisiones, alinearnos, comunicarnos con otros miembros del equipo, recoger por escrito todas las acciones que se iban implementando en el aula, actas de las reuniones, etc.

FIGURA 7: *Perfil de usuario*



Fuente: elaboración propia

– Delimitación del reto al que nos enfrentábamos. Proceso de toma de conciencia del afán común que une al equipo: la creación de un proyecto educativo piloto y flexible, que potencie el trabajo colaborativo entre los docentes y discentes, comprenda la transversalidad de las asignaturas, transmita el estrecho lazo que une la Universidad con el entorno real, suscite el pensamiento crítico y potencie el deseo de prestar a través del conocimiento un servicio a la sociedad y, en consecuencia, desarrolle la responsabilidad social. Las preguntas que marcaron el punto de partida fueron las siguientes:

FIGURA 8: *Preguntas del punto de partida*



Fuente: elaboración propia

A través de reuniones semanales definimos los fines que deseábamos alcanzar con el proyecto docente:

- Realizar un Proyecto 360 (holístico, transversal y encadenado) en torno a la comunicación con una activa contribución del alumno.
- Procurar la adquisición de criterio y pensamiento crítico en la investigación: análisis, desarrollo, solución y evaluación de los retos.
- Estimular el compromiso ético y suscitar la toma de conciencia de los alumnos como agentes de cambio al servicio del bien común.

3.2 Segunda fase (julio de 2020):

Diseño colaborativo de un documento de trabajo en el que se recoge tanto la definición de los bloques temáticos que recogen los conocimientos que se trabajan en el aula con los alumnos, como las competencias y destrezas que se desean potenciar:

Se acuerdan, tras varios espacios de discusión y reflexión, las coordenadas del Proyecto Alfa10:

- Todas las asignaturas semestrales pasan a ser anuales. Objetivo: facilitar la generación de espacios de lectura y reflexión y de relación de todos los aprendizajes.
- El curso se dividirá en cuatro bloques, que tienen como eje central la Historia Universal Contemporánea.

FIGURA 9: *Eje conductor del proyecto*



Fuente: elaboración propia

- Cada bloque tendrá una duración estimada de cinco o seis semanas aproximadamente.
- En cada bloque habrá espacios donde todos los profesores imparten a un mismo ritmo el contenido en relación con la etapa histórica correspondiente y desde perspectivas transversales e interdisciplinares. Con libertad en otros espacios imparte el contenido propio de su asignatura.
- Se trazan algunos de los parámetros de evaluación.

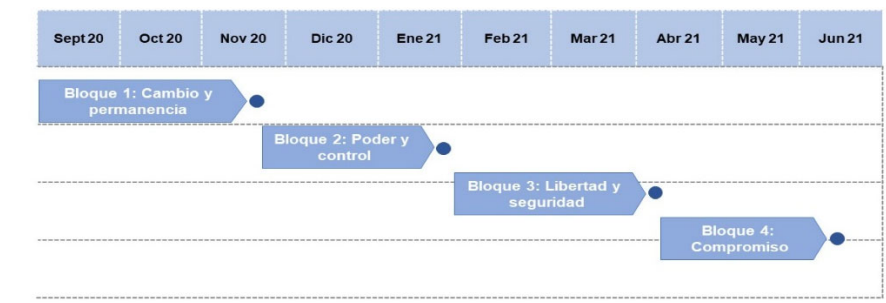
3.3 Tercera fase (septiembre de 2020):

3.3.1 Diseño y elaboración de un cronograma

Recoge la planificación de cada bloque temático, los tiempos concedidos a los alumnos para la elaboración de sus propuestas de trabajo y la fecha de presentación de los trabajos de investigación.

Ofrecemos en el siguiente cuadro el calendario de ejecución del Proyecto Alfa 10 con los hitos significativos:

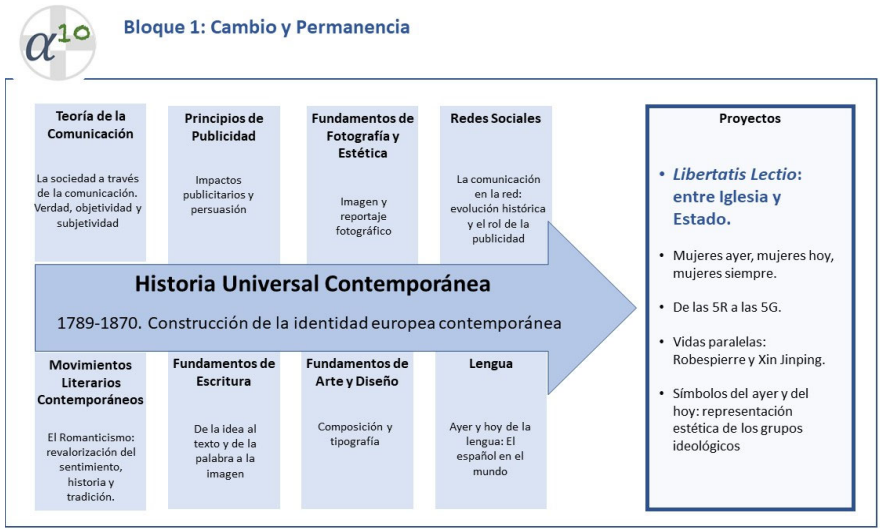
FIGURA 10: *Bloques del proyecto*



Fuente: elaboración propia

3.3.2 Trabajo en el aula con los alumnos

FIGURA 11: *Despliegue del bloque I*



Fuente: elaboración propia

Configuración de los grupos de trabajo y definición de los retos.

3.4 CUARTA FASE (OCTUBRE DE 2020):

Durante este período, además del trabajo en el aula con los alumnos, se acometieron las siguientes tareas:

3.4.1 Designación del Proyecto y creación de un Logo para el mismo

Tras la celebración de un taller de ideas para la designación del proyecto, en el que participaron alumnos y los profesores de 4 asignaturas (Fundamentos de Escritura 1, Lengua, Fundamentos de Arte y Diseño y Redes Sociales) y diversas discusiones y deliberaciones se adoptó el nombre de Alfa 10.

El término incluye el inicio de un proyecto académico grande que aspira a alcanzar la excelencia en todas las disciplinas y en el que están recogidas las principales coordenadas que lo definen.

3.4.2 Diseño del proyecto de comunicación interno y externo de Alfa 10

- Para la comunicación interna del Proyecto Alfa 10 a los Profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencia de la Comunicación, desde el Decanato se convocaron dos reuniones virtuales, en días y horas diferentes.
- Para la comunicación externa, se prefirió el envío de una carta a las familias de los alumnos implicados.

3.5 QUINTA FASE (NOVIEMBRE DE 2020):

Se trabajó en el diseño de los modelos de evaluación en dos ámbitos:

Creación de un modelo de rúbrica para la evaluación del proyecto por parte de cada profesor a través de 20 ítems evaluados con un máximo de 0,5 puntos por cada uno de ellos:

Nombre del proyecto. Evaluación de aspectos formales y de contenido:

- Empleo del léxico adecuado en el texto
- Corrección lingüística y estilística en el texto
- Creatividad en el formato de presentación
- Capacidad de síntesis en la exposición de las conclusiones
- Expresión verbal y no verbal adecuada para la presentación
- Respuesta a los comentarios y preguntas del Tribunal
- Estructura general del trabajo y organización de contenidos
- Consecución del objeto de estudio planteado
- Utilización de fuentes primarias y secundarias
- Citación de fuentes primarias y secundarias
- Explicación de los hechos del pasado
- Originalidad conceptual del trabajo
- Relación de los acontecimientos del pasado con el presente

- Reflexión crítica sobre los procesos de comunicación
- Capacidad de comunicación a través del diseño
- Utilización de imágenes para comunicar
- Comunicación del mensaje a través de las redes sociales
- Percepción de la etapa histórica y sus vínculos culturales
- Percepción del trabajo en equipo
- Aportación a la sociedad

Creación de un modelo de evaluación entre pares para los trabajos de investigación presentados por otros equipos:

- ¿Estaba bien organizada la exposición que han hecho tus compañeros?
- ¿El lenguaje que han utilizado era el adecuado para ese tipo de mensajes?
- ¿Han utilizado fuentes y material bibliográfico adecuados?
- ¿Han logrado relacionar ideas y extraer conclusiones valiosas?
- ¿Qué calificación global le darías al trabajo?
- Describe de manera argumentada el principal campo de mejora del trabajo
- Describe de manera argumentada el punto fuerte del trabajo

3.1 SEXTA FASE (NOVIEMBRE-DICIEMBRE 2020):

Se procede a la evaluación de los proyectos presentados:

Estamos inmersos en el proceso de evaluación de los trabajos presentados por los cinco equipos. Los trabajos presentados han sido los siguientes:

BLOQUE 1	***Libertatis lectio*: entre Iglesia y Estado** El papel de la Iglesia en la educación. De la Revolución Francesa a la Ley Celaá
	Mujeres. Mujeres ayer, mujeres hoy, mujeres siempre Iconografía de la mujer en el cambio de era
	Coctel revolucionario. De las 5R a las 5G Las cuatro revoluciones contemporáneas frente a la revolución digital
	***Vidas paralelas*: Robespierre y Xi Jinping** Diálogos en el tiempo
	Símbolos del ayer y del hoy Representación estética de los grupos ideológicos

3.7 SÉPTIMA FASE (ENERO-JULIO 2021):

Se procede a la implementación del resto del Proyecto.

4. METODOLOGÍA

En el Proyecto Alfa 10 seguimos los principios del trabajo cooperativo estructurado de Kagan, que hemos explicado con anterioridad.

5. RESULTADOS

Enumeramos los resultados obtenidos.

1. Incrementa de manera notable la colaboración entre el claustro de profesores tanto en el diseño de las asignaturas como en el proceso de aprendizaje que se implementa en el aula a través de las sinergias en la creación de talleres que imparten varios profesores y de los retos que emprenden los alumnos.

2. Ayuda a adquirir una visión global de la tarea docente. Evita el trabajo docente-estanco al potenciar la interacción entre las asignaturas.

3. Sin desvirtuar la calidad y la trascendencia de los contenidos y de los valores humanísticos que se imparten en las asignaturas, enfoca la mirada a las competencias que deben obtener los estudiantes en el Grado.

4. Enseña los procesos y las herramientas necesarias para que apliquen el *learning by doing*.

5. A través del aprendizaje colaborativo se optimizan el compromiso y la participación de los alumnos y el desarrollo de las capacidades personales.

6. Fomenta en los alumnos la capacidad crítica, la flexibilidad y la capacidad de adaptación al cambio; los prepara en la adquisición de competencias y destrezas que necesitarán en el futuro profesional.

7. Potencia el trabajo autónomo de los alumnos y les enseña a crecer en responsabilidad individual; toman conciencia de que de su actitud y comportamiento en el desempeño de las tareas depende el trabajo del grupo; y les ayuda a superar la inercia y la tendencia al individualismo, por lo que constituye un campo de maduración personal.

8. El trabajo colaborativo constituye un espacio para superar las dificultades que puedan surgir en el aula, enseña a compartir responsabilidades y tareas y potencia las relaciones entre los alumnos, que aprenden habilidades interpersonales y estrategias para resolver los conflictos; promueve el respeto, la flexibilidad, la tolerancia y la apertura a los demás, a otras opiniones y modos de hacer; asimismo si está bien orientado, incrementa la motivación y autoestima del alumno.

9. En suma, facilita que la experiencia del aprendizaje del alumno en el aula sea un aprendizaje de un estilo de vida, una forma genuina de aprender a asumir los diferentes retos a los que se pueda enfrentar a lo largo de la vida.

6. CONCLUSIONES

Se trata de un proyecto original en un doble sentido. En el sentido de novedad, porque rompe con los compartimentos estancos que tradicionalmente representa en las asignaturas, con el fin de poner de manifiesto la importancia de ligar unos contenidos con otros para alcanzar cotas muy superiores de pensamiento crítico. Pero también original en el sentido de regreso a los orígenes, porque desterrar la idea de un aprendizaje memorístico en el que el estudiante solo recibe información de manera pasiva para convertirlo en el centro de su propio aprendizaje.

Los profesores preparan a los alumnos con seminarios sobre los principales temas, los guían en sus lecturas y sus trabajos y, después, junto a ellos, en una relación muy próxima a través de tutorías grupales y personales permanentes, mediante debates y coloquios en clase, garantizan que han interiorizado los conceptos de cada materia, que han adquirido las competencias previstas en su plan de estudios y que han alcanzado los resultados de aprendizaje esperados.

Han sido fundamentales para la consolidación del Proyecto las reuniones semanales de los profesores implicados. Gracias a la inclusión de la evaluación del trabajo por parte del propio equipo se detectan de manera constructiva las carencias y debilidades de cada componente en la construcción del trabajo en equipo.

Teniendo en cuenta se procura el bien común, hemos implementado el diseño de retos que busquen solución a alguna problemática real desde su génesis hasta su ejecución mediante el despliegue de acciones concretas. De esta manera la experiencia de aprendizaje condensa la posibilidad de trascender la dimensión didáctica.

7. REFERENCIAS

Akella, D. (2010). “Learning together: Kolb’s experiential theory and its application”. Journal of Management and Organization, 16 (1), pp.100-112

Baloian, N., Hoeksema, K., Hoppe, U., y Milrad, M. (2006). “Technologies and educational activities for supporting and implementing challenge-based

learning". Eds. Kumar y J. Turner. Education for the 21st Century—Impact of ICT and Digital Resources. EUA: Springer, pp. 7-16.

Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience and school (Expanded Edition). Washington, DC, EUA: National Academies Press.

De la Fuente Arias, J. (2002). "Perspectivas recientes en el estudio de la motivación". Escritos de Psicología, 6, pp. 72-84.

Díaz Barriga, F., Romero, E., y Heredia, A. (2012). "Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), pp. 03-117

García Aretio, L. et al. (2009). Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. Madrid: UNED-Narcea.

Haydon, G. (ed.) (1998). 50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects. London: IOE University of London.

Huertas, J. A. (1997). Motivación: querer aprender. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D. et al. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, S. y Kagan, M. (1994). "The Structural Approach: Six keys to cooperative". Ed. S Sahran. Handbook of Cooperative Learning methods. Wesport, CT: Greenwood Press, pp. 115- 133.

Kim, K., Sharma, P., Land, S. M., y Furlong, K. P. (2013). "Effects of active learning on enhancing student critical thinking in an undergraduate general science course", Innovative Higher Education, 38(3), pp. 223-235.

Kolb, D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey, EUA: Prentice Hall.

Medina, R. (2001). "La educación, objeto de reflexión científica". Eds. AA.VV. Teoría de la Educación. Madrid: UNED, pp. 297-316.

Savin-Baden, M., y Howell Major, C. (2004). Foundations of Problembased Learning. Inglaterra: McGraw-Hill.

Tay, H. Y. (2015). "Setting formative assessments in real-world contexts to facilitate self-regulated learning". Educational Research For Policy And Practice, 14(2), pp. 169-187.

Valle Arias, A.; Barca Lozano, A.; González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J. C. (1999). "Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual". Revista Latinoamericana de Psicología, 31 (3), pp. 425-461.

ADAPTANDO ABP EN LAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO DE ROBÓTICA INDUSTRIAL PARA BUSCAR EL ALINEAMIENTO CON LA PRÁCTICA LABORAL

ANTONIO RÍOS NAVARRO
Dpto. Arquitectura y Tecnología de Computadores
Universidad de Sevilla

LOURDES DURAN LOPEZ
DANIEL GUTIERREZ GALAN
JUAN PEDRO DOMÍNGUEZ MORALES
Dpto. Arquitectura y Tecnología de Computadores
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido por toda la comunidad universitaria que las universidades españolas no tienen un contacto lo suficientemente estrecho con el mundo empresarial, por ello se puede ver en las encuestas realizadas a los alumnos egresados el descontento de estos en cuanto entran a formar parte del mercado laboral. Esto se traduce en preocupación entre los alumnos de los últimos cursos de grado, los cuales empiezan a cuestionarse si la forma en la que realizan sus proyectos prácticos en las distintas asignaturas es la adecuada para adquirir aquellas competencias que luego les serán demandadas en el mercado laboral.

En los grados que pertenecen a áreas del conocimiento de ingeniería y ciencias de la computación, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Rodríguez-Sandoval et ál., 2010) capta cada vez más adeptos entre los profesores, y aún más en las sesiones prácticas o de laboratorio, debido a su carácter integrador, motivador y autónomo. No es algo muy novedoso, cualquier profesor ha realizado alguna vez un proyecto en sus clases prácticas, sin embargo, existen algunas claves

para el diseño e implantación de esta metodología que facilitan su integración en cuanto al aprendizaje.

La metodología ABP puede ser utilizada para trabajar individualmente o en equipo, cobrando especial relevancia en la segunda modalidad. Normalmente en un proyecto, hay diferentes tareas que pueden ser llevadas a cabos por distintos integrantes de un equipo que sigan diferentes roles. Con ello se consigue trabajar competencias como la inclusión, la planificación de tareas, coordinación del equipo y puesta en común de resultados. Son muchas las ventajas que presenta esta metodología, pero una práctica habitual por parte del docente es la de definir y asignar a los equipos los diferentes proyectos en los que tienen que trabajar. En este trabajo se propone que sean los propios equipos los que propongan el proyecto en el que van a trabajar, dando libertad al ingenio de los estudiantes, pero con la necesidad de cumplir unos requisitos mínimos fijados por el docente. Una vez los alumnos han definido su proyecto, entregan una memoria inicial que será revisada por el docente para ver que se cumplen todos los requisitos y se ajusta a la dificultad y temporalidad de la asignatura.

Este trabajo se enmarca en la asignatura Ampliación de Robótica Industrial, de cuarto curso del grado en Ingeniería Electrónica Industrial de la Universidad de Sevilla, particularmente en las sesiones de laboratorio. La forma de impartir la docencia en estas sesiones era bastante tradicional donde el docente realizaba una explicación a principio de cada sesión sobre la materia a trabajar, dejando el tiempo restante para que los estudiantes hicieran una serie de ejercicios prácticos que posteriormente habían de entregar. Con el uso de la metodología ABP, la figura del docente pasa a un segundo plano. Ahora, en las sesiones de clase los protagonistas son los estudiantes y van demandando el conocimiento a medida que se encuentran con dificultades. Es en ese momento cuando profesor explicará al equipo aquellos conceptos necesarios para que puedan continuar con su trabajo. Esto mejora la reflexión de los estudiantes y el proceso de aprendizaje que es realizado a partir de sus propias experiencias como se indica en (Finkel, D. L. 2000).

El resto del artículo atiende a la siguiente estructura: en la sección 2 se habla de los objetivos y las competencias que esta práctica docente

pretende desarrollar. En la sección 3 se detalla la metodología utilizada, y a continuación en la sección 4, se explica la secuenciación de las sesiones docentes. En la sección 5 se comenta cómo se lleva a cabo la evaluación y, por último, en la sección 6 se exponen las conclusiones de este trabajo.

2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Los objetivos que se plantean con la ejecución de esta práctica docente son la amortiguación del impacto de los alumnos egresados en el ámbito laboral, incrementar el compromiso y dedicación en la asignatura, permitir e incentivar la creatividad de los alumnos en la elaboración de los proyectos y aumentar su motivación.

Además, la propuesta de este trabajo persigue el desarrollo de las competencias docentes descritas es el programa de la asignatura agrupadas de la siguiente manera.

Competencias específicas:

- E27 Conocimientos de principios y aplicaciones de los sistemas robotizados.
- E81 Programar, controlar, manejar y comprender un robot industrial.
- E82 Analizar, diseñar, planificar y tomar decisiones sobre un sistema de fabricación flexible.

Competencias genéricas:

- G01 Capacidad para la resolución de problemas.
- G04 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- G05 Capacidad para trabajar en equipo.

3. METODOLOGÍA

Para este trabajo la metodología utilizada ha sido la ABP más trabajo colaborativo. La asignatura cuenta con 24 alumnos, que han de ser

distribuidos en grupos de 4 personas teniendo así 6 grupos de trabajo. El número de alumnos por grupo está limitado a ese número debido a los recursos que actualmente posee el laboratorio, tal y como se detalla en la tabla 1.

Inicialmente los alumnos tienen un periodo de familiarización con el software que utilizarán para programar los robots. En este periodo no es necesario que los alumnos hayan confeccionado sus grupos de trabajo y asistirán al aula para realizar una serie de tutoriales para aprender el funcionamiento básico de los robots. Tras realizar el último tutorial, es el momento en el que los alumnos se agrupen en equipos de trabajo, sin la intervención del docente, y comiencen a elaborar sus propuestas de proyectos. Cada propuesta de proyecto será revisada por el profesor para que cumpla los requisitos mínimos de la asignatura. En todo momento los alumnos tienen a su alcance la rúbrica de evaluación de los proyectos, descrita en la tabla 2, por lo que una vez realizado el documento del proyecto y visado por el profesor, este será como un contrato a cumplir por los integrantes del equipo de cara a su futura evaluación.

***TABLA 1**. Recursos disponibles en el laboratorio de robótica para ser utilizados en los proyectos propuestos por los alumnos.*

Recursos	Unidades
Robot Scorbot ER-4U	2
Robot Scorbot ER-4U sobre rail móvil	1
Mesa giratoria	1
Dispensador de piezas	1
Cinta transportadora	1
Sensores de proximidad	4
Mesa de posicionamiento	1
Sensor de color	1
Ordenadores	12

En cada intervalo de notas se detalla qué recursos han de ser usado, como mínimo, y cómo ha de llevarse a cabo la implementación del programa que controlará los diferentes robots junto con sus periféricos. Esta rúbrica no limita que cada proyecto se ha de ajustar al detalle a las especificaciones de cada franja de nota, por lo que un proyecto puede

implementar los requisitos listados para una franja de nota y complementarlo con algunos listados en franjas de notas superiores.

***TABLA 2**. Rúbrica de evaluación de los trabajos realizados en equipo.*

Aprobado (5 – 6 puntos]	Notable (7 – 8 puntos]	Sobresaliente (9 – 10 puntos]
Usar los siguientes recursos: - Los 3 robots - Mesa giratoria - Cinta transportadora	Utilizar todo lo anterior más los siguientes recursos: - Sensor de proximidad - Dispensador de piezas	Utilizar todo lo anterior más los siguientes recursos: - Mesa de posicionamiento - Sensor de color
Comunicación entre los robots usando señales digitales.	Uso de subrutinas de para una mejor estructuración del programa y usabilidad	Uso de interrupciones para la gestión de la comunicación entre robots y las señales de E/S
Enfoque industrial.		

4. PLANIFICACIÓN DOCENTE

La asignatura en la que se enmarca este trabajo está dividida en sesiones de teoría y sesiones de laboratorio. En este trabajo nos centraremos en las sesiones de laboratorio, que abordan la parte práctica de la asignatura. En estas sesiones los estudiantes han de implementar una célula robotizada haciendo uso de los diferentes recursos disponibles en el laboratorio.

Esta asignatura ocupa un cuatrimestre, por lo que partimos con 16 semanas de trabajo. Las sesiones de laboratorio se dividen en dos partes, una inicial que ocupa 3 semanas donde los alumnos se familiarizan con el entorno de programación de los robots haciendo uso de una célula robotizada virtual, y una segunda parte en la que trabajarán íntegramente en cada uno de sus proyectos. Debido a que los recursos que han de utilizar los alumnos para sus proyectos son limitados, todos los equipos no pueden asistir a la vez al laboratorio. Por ello se dividen los equipos de tal forma que asistirán cada dos semanas al laboratorio, y estarán de manera exclusiva durante dos horas consecutivas. De esta forma, habrá tiempo suficiente para realizar el montaje de los periféricos a los robots, el conexionado entre cada uno de ellos, avanzar en la programación de los robots y recoger todo lo utilizado para que el siguiente equipo pueda realizar su montaje.

2.1 Sesiones de entrenamiento

En estas sesiones el docente no empezará la clase con ninguna explicación, solo dará unas directrices iniciales para empezar con el tutorial y planteará un ejercicio en el que se implementará una célula virtual.

2.1.1 Sesión 1: Introducción a Robocell

En esta primera sesión de laboratorio se introduce el entorno de programación Robocell. Este entorno va a permitir simular gráficamente el funcionamiento de un robot SCORBOT[260] dentro de una célula de trabajo. Como material de apoyo se facilita el manual de usuario de la herramienta Robocell, el manual del software SCORBASE donde se especifican todos los comandos de los robots con su funcionamiento y una serie de proyectos de ejemplos básicos.

Al ser la primera sesión, el docente presenta el entorno de trabajo Robocell y comenta brevemente cada uno de los elementos del software:

- SCORBASE, es un paquete de software para controlar un robot. Proporciona una herramienta para la programación y operación del robot.
- Un módulo de representación gráfica que permite la simulación en 3D del robot y otros elementos de la célula de trabajo virtual.
- Configuración de Célula (CellSetup) que permite crear y modificar células robóticas nuevas o ya creadas.

Una vez comentado los elementos del software se da paso a la realización del tutorial y se propone el ejercicio en el que tendrán que trabajar en esa sesión haciendo referencia a la documentación que se les ha facilitado. El ejercicio propuesto trabajará los siguientes aspectos:

- Familiarización con la zona de trabajo donde aparecen la lista de comandos, el editor donde el usuario puede introducir esos comandos y los controles para manejar el robot.

[260] https://www.orpi-sl.com/productos/robotica/robot-scorbot-er-4u

- Creación de una célula con un brazo robótico SCORBOT-ER4 y unas cuantas piezas colocadas en el espacio de trabajo.
- Realizar movimientos manuales aplicando distintas trayectorias y velocidades.
- Capturar posiciones del robot que luego podrán ser utilizados en el programa.

2.1.2 Sesión 2: Subrutinas e Interrupciones

En esta sesión se introducen dos nuevos periféricos que serán conectados al robot. El primero es un dispensador de piezas que posee un sensor en la salida de dispensación. Este sensor se activará cuando hay una pieza lista para ser recogida. El segundo periférico es una mesa rotatoria que será conectada a la controladora del robot como un nuevo eje. Estos periféricos han sido seleccionados para trabajar porque son dos de los periféricos que tienen disponibles físicamente en el laboratorio y tendrán que usarlo en sus proyectos.

El ejercicio que se propone persigue que los alumnos trabajen el tratamiento de las señales de entradas mediante los mecanismos de *polling* e *interrupciones*. De forma lógica y natural, la primera implementación que se les ocurre es mediante *polling*, que dependiendo del valor de la condición que se evalúa, se realizará una subrutina u otra. En este punto se les pide que utilicen los dos tipos de subrutinas disponibles, las bloqueantes y las no bloqueantes.

Una vez superado el ejercicio mediante el mecanismo de *polling* se les veta el uso de aquellos comandos utilizados anteriormente y se les plantea el reto de hacer uso de las *interrupciones* para resolver el mismo ejercicio.

2.1.3 Sesión 3: Comunicación entre robots

Una vez aprendido cómo se maneja un robot y el control de algunos de sus periféricos es hora de comunicar dos robots entre sí para realizar tareas coordinadas. Se introduce un segundo robot SCORBOT-ER4 en la célula virtual que será el encargado de recoger las piezas que el

primer robot coloca en la mesa giratoria. Para saber que hay pieza disponible en la mesa para ser recogida, el primer robot ha de activar una de sus salidas que estará conectada a una de las entradas del segundo robot.

Las controladoras de este tipo de robots ofrecen dos tipos de salidas, *relé* y *colector abierto*. Los alumnos deberán de probar ambos tipos de salidas y seleccionar aquella que sea más apropiada.

2.1.4 Definición del proyecto

Tras la realización de las sesiones anteriores los estudiantes han adquirido los conocimientos básicos para programar los robots. Es el momento en que se agrupen en equipos de 4 integrantes y planteen un proyecto en el que trabajarán el resto de las sesiones. La creación de los equipos se realiza fuera de clase y sin la intervención del docente y antes de la siguiente sesión han de haber realizado la propuesta del proyecto cumpliendo los requisitos detallados en la rúbrica de evaluación que tienen disponible.

2.2 REALIZACIÓN DEL PROYECTO

Para estas sesiones loas alumnos asistirán en semanas alternas al laboratorio debido a la limitación de los recursos disponibles. Cada sesión cuenta con dos horas en las que cada equipo ha de realizar el montaje de la célula robotizada propuesta en su proyecto, avanzar en la programación de los robots y recoger todo el material utilizado dejando el espacio de trabajo totalmente recogido y listo para el siguiente equipo.

Cada integrante ha de cubrir cada uno de los roles disponibles el equipo:

- Responsable de equipo.
- Ingeniero de robot 1.
- Ingeniero de robot 2.
- Ingeniero de robot 3.

Como se puede ver, hay un integrante por cada robot que debe de componer la célula robotizada, y este será el encargado de su programación.

Además, tendrá que seleccionar los periféricos a utilizar y estudiar cómo conectarlos a la controladora del robot. El responsable del equipo deberá de dar cobertura a cada uno de los ingenieros de robot, ayudando a buscar información sobre cómo implementar las diferentes tareas, así como plantear soluciones sobre la interconexión entre los diferentes robots.

A lo largo del desarrollo del proyecto, cada integrante ha de ir recopilando toda información útil y necesaria para luego completar la memoria del proyecto. Es muy importante definir bien cada una de las tareas que se han realizado, así como el tiempo dedicado a cada una de ellas. Esta información deberá quedar reflejada en la memoria mediante un diagrama de Gantt.

Como en toda ejecución de un proyecto, muy probablemente surjan complicaciones en algunas de las tareas que inicialmente fueron planteadas, donde en algunos casos, por limitaciones de los robots o del entorno de programación, no son posibles de implementar. Llegados a este punto el equipo deberá ofrecer una solución alternativa que resuelva el problema o que por lo menos el resultado se asemeje a lo propuesto en la memoria inicial. Este aspecto es muy importante y será tenido en cuenta a la hora de la defensa del proyecto.

Una vez terminada la implementación de la célula robotizada, cada equipo deberá ampliar la memoria inicial del proyecto indicando lo realizado a lo largo de las sesiones. Esta memoria final deberá tener al menos los siguientes apartados:

- Nombre del proyecto y distribución del equipo.
- Descripción general del proyecto.
- Croquis de la célula robotizada.
- Diagrama de flujo de la programación de cada uno de los robots.
- Estructuración de cada una de las tareas realizadas y su temporalidad en formato de diagrama de Gantt.
- Modificaciones realizadas y justificación
- Bibliografía

Durante el desarrollo del proyecto en el laboratorio, el profesor estará presente, pero en un segundo plano. Los verdaderos protagonistas son los estudiantes, que han de ir resolviendo todas aquellas adversidades y retos con los que se van a ir encontrando de la manera más autónoma posible. La intervención del docente ha de ser mínima e intervendrá solo en aquellos casos en que exista algún problema que no puedan resolver los estudiantes. Sin embargo, el profesor deberá estar muy atento a la implicación de cada uno de los integrantes de cada equipo, pues además de ser un aspecto evaluable de carácter individual, existe la posibilidad de que haya alumnos que se refugien en el trabajo realizado por el resto de los compañeros.

5. EVALUACIÓN

La evaluación de los trabajos se realiza el último día de clase y todos los grupos son citados para defender sus proyectos en el mismo horario. Cada grupo ha de exponer su proyecto frente al resto de compañeros y tras la exposición, se abre un turno de preguntas donde el profesor realiza sus preguntas de control y el resto de los equipos están obligados a realizar al menos una pregunta.

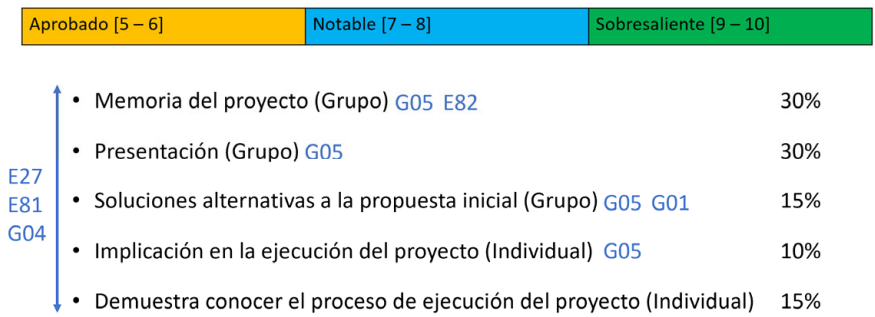
En la figura 1 se puede ver un esquema sobre la puntuación de cada uno de los aspectos evaluables junto con las competencias que se desarrollan por cada actividad realizada por los alumnos.

Las memorias de los proyectos son revisadas por el profesor antes de las presentaciones. Se busca que estén resueltos todos los apartados propuestos para la memoria, así como su entrega en fecha y forma acordadas. Estas memorias servirán de base para realizar las preguntas pertinentes el día de las presentaciones.

Para la presentación de cada proyecto, el responsable del equipo comenzará haciendo una introducción de lo que realiza su célula robotizada. A continuación, cada ingeniero de robot explicará de forma detallada el funcionamiento y el flujo de ejecución de su robot. Tras la presentación se da paso a la demostración en vivo.

Una vez realizada la presentación, en el turno de preguntas el profesor ha de formulas las preguntas adecuadas para clarificar si los integrantes del equipo, de forma individual, conocen la implementación y el proceso de ejecución de las tareas en las que ha participado.

FIGURA 1. *Esquema de la ejecución de la rúbrica de evaluación junto con el desarrollo de cada competencia y con la puntuación de cada documento y aspecto evaluable.*



Fuente: Creación propia

Debido a la pandemia provocada por la COVI19, este año ha sido excepcional, y no se han podido presentar los trabajos con todos los equipos juntos. En condiciones normales, esta práctica se puede llevar a cabo y cada equipo formula al menos una pregunta a los compañeros que han realizado su presentación.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta una practica docente que hace uso de la metodología ABP más trabajo colaborativo, en la que se deja liberta a los equipos para diseñar el proyecto en el que trabajarán, lo que ha provocado un incremento considerable en nivel de los proyectos propuestos por los alumnos. Además, se ha notado una mayor implicación y motivación por parte del alumnado al trabajar en su propia propuesta en la que tratan de conseguir todo aquello en lo que se comprometieron a la hora de elaborar el proyecto. Aunque no tenemos una inmersión en el mundo laboral como tal, se sigue una dinámica de trabajo muy cercana a lo que podrán encontrarse al llegar a dicho entrono.

Resaltar que la satisfacción de los alumnos de la asignatura es muy alta ya que la calificación obtenida por los docentes de esta asignatura por parte de los alumnos ha sido de 4,25 sobre 5.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores de este trabajo quieren agradecer el apoyo y financiación al grupo de investigación TEP-108 Robótica y Tecnología de Computadores, del departamento de Arquitectura y Tecnología de Computadores de la Universidad de Sevilla.

8. REFERENCIAS

Rodríguez-Sandoval E., MauricioVargas-Solano E. y Luna-Cortés J. (2010). Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. *Educación y educadores, 13(1), 13-25.*

Finkel, D. L. (2000). *Teaching with your mouth shut*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

CONSULTORES LOGÍSTICOS. EXPERIENCIA BASADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

DALILIS ESCOBAR RIVERA
Universitat Oberta de Catalunya

ALBA MANRESA MATAS
Universitat Internacional de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

Las titulaciones universitarias están abriéndose cada vez más al entorno empresarial para fomentar la adquisición de competencias técnicas y transversales de los estudiantes, con el fin de acercarse a la realidad empresarial (Berbegal-Mirabent y Gil-Doménech, 2020; Manresa, Gil-Doménech y Berbegal-Mirabent, 2020). Las empresas y la propia evolución del mercado laboral en los últimos años han comprendido que no es suficiente con tener personal altamente cualificado, sino que éste debe tener una serie de competencias que les permitan afrontar retos, como, Por ejemplo, de carácter tecnológico, de trabajo en equipo o de búsqueda de soluciones sencillas a problemas complejos.

Esta realidad ha forzado a las universidades a modificar su modelo educativo más tradicional para centrarse en un modelo en el cual el estudiante es el centro del aprendizaje intentando así garantizar una respuesta a esta necesidad (Manresa, Berbegal-Mirabent y Gil-Doménech, 2020). Cuando se habla de modelo educativo tradicional se hace referencia a aquel modelo en el cual el protagonismo radica en el rol del profesor y su hegemonía en los diferentes tipos de clase (Por ejemplo, a través de la clase magistral). Mientras que, los llamados modelos centrados en el estudiante sitúan al alumno como elemento principal en el proceso de aprendizaje para que, de forma autónoma, aunque guiada, pueda desarrollar habilidades como el pensamiento crítico y reflexivo y la resolución de problemas entre otras.

La aproximación universidad-empresa y la necesidad de cambiar el modelo de aprendizaje tradicional con este fin tienen implicaciones positivas para los diferentes actores los cuales forman parte de este proceso. En el caso del alumnado, les permite poner en práctica los conceptos teóricos aprendidos en clase a través de actividades como la solución de problemas reales mientras se nutren de la experiencia de profesionales en el campo y conocen el entorno del mercado laboral. Las empresas, por su parte, tienen acceso a futuros profesionales que a través de las actividades propuestas darán soporte y colaboración en la resolución de problemas técnicos. También el profesorado tiene un papel importante ya que se ve en la obligación de aportar elementos innovadores respecto a las metodologías de aprendizaje y cuenta con ejemplos reales para lograrlo. En este tipo de metodologías el profesorado desarrolla el rol de moderador entre la empresa y el alumnado.

La introducción de estos elementos metodológicos innovadores por parte del profesorado son los que permiten llevar la problemática de la empresa al aula y diseñar los procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de aprendizaje (Global Campus Nebrija, 2016). Entre los métodos que mejor se adaptan al análisis de realidades complejas, como las que se dan en las empresas está el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP en adelante).

El ABP tal como plantea la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del gobierno de Canarias es:

> "Una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), donde el alumnado trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión) (Gobierno de Canarias, 2012)".

En este contexto, el presente estudio da a conocer la experiencia de la asignatura de logística y gestión de materiales que se imparte en el Máster en Tecnología y Producción Industrial (MPI) de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC) en la aplicación de la metodología activa del ABP. La motivación principal para desarrollar esta experiencia, independientemente de los elementos del contexto externo e interno que

se explicaron anteriormente, proviene del análisis de las experiencias docentes de ediciones anteriores de la asignatura, donde el profesorado observó que, si bien los ejercicios de simulación eran útiles, una experiencia real resultaba mucho más valiosa, enriquecedora y valorada por parte de los estudiantes.

Por tanto, con la idea de implicar en primera persona a los alumnos en casos reales, se propuso cambiar la metodología docente utilizada en la segunda parte de la asignatura (parte práctica) y aplicar la metodología activa del método ABP.

1.1 PALABRAS CLAVE

- ABP
- Innovación docente
- Satisfacción del estudiante
- Satisfacción de la empresa
- Resultados académicos
- Competencias

2. EL VÍNCULO UNIVERSIDAD-EMPRESA. EL ALUMNADO

Las universidades siempre han constituido un epicentro de la evolución tecnológica y social que desde su creación comprenden la interacción con actores sociales (Ricardo-Cabrera, Rodríguez Pérez y León González, 2020). Es indudable el impacto positivo en el desarrollo científico-técnico de las instituciones de educación superior a la sociedad y así está registrado en la literatura (Cesaroni y Picaluga, 2016). Por esta razón las relaciones desde la universidad y con la universidad de los distintos actores sociales han sido interés de investigadores y académicos. Ricardo-Cabrera et al. (2020) y Alonso-Betancourt, et al. (2020) coinciden por ejemplo, en que particularmente la relación universidad-empresa posee, entre otras, las siguientes bondades:

- La generación de nuevos productos y de conocimiento (Cesaroni y Picaluga, 2016);

– la transferencia de tecnología (Chang, Chen, y Fong, 2016) lo cual se conoce como la tercera misión de la universidad (Bellucci y Pennacchio, 2016) y,

– la construcción de entornos colaborativos y el incremento de la capacidad de innovación.

Recordemos que, la primera misión de la universidad es la formación de profesionales con especial énfasis en la palabra formación entendida como desarrollo de conocimientos y habilidades académicas (Nemiña, Ruso y Mesa, 2009). Sin embargo, la universidad ha ampliado esta misión principal incorporando la investigación (segunda misión) y la transferencia de conocimientos (tercera misión). Como plantea Barrios-Hernández y Olivero-Vega (2020), la evolución de la relación universidad-empresa inicia con la incorporación de la investigación como segunda misión de la universidad después de la enseñanza (Bueno, 2007). La incorporación de esta segunda misión implicaba la participación de la universidad en el desarrollo local y en proyectos de impacto para su entorno y los distintos actores de interés. Por tanto, la universidad evolucionó e incorporó una nueva misión enfocada hacia la transferencia de ese nuevo conocimiento generado. Tal como plantea Barrios-Hernández y Olivero-Vega (2020), la tercera misión asume un rol protagónico, al fomentar y fortalecer los vínculos entre la universidad y el entorno socioeconómico a través del fortalecimiento y consolidación de los procesos de investigación y la transversalidad en el currículo.

El vínculo universidad-empresa es, por tanto, y en los momentos actuales, un elemento esencial para la formación profesional del alumnado, de manera que se aprovechen las potencialidades de ambos actores y los recursos materiales y humanos (Alonso-Betancourt et al., 2020). Unido a esto, la enseñanza por competencias es también un elemento que sale reforzado de esta conexión porque se fomenta el componente educativo de la enseñanza. Este componente va dirigido a desarrollar valores profesionales en el alumnado y el saber estar. No se puede olvidar que, después de todo, la universidad forma a profesionales que luego la empresa acoge.

Mucho se ha hablado del desarrollo de competencias como la forma de potenciar el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de habilidades para la resolución de problemas profesionales. El desarrollo por competencias implica entonces, a modo de ver de algunos especialistas con los que las autoras coinciden, el planteamiento de los contenidos desde su aplicabilidad y funcionalidad (Fernández y Bueno, 2016), de ahí que una característica primaria para su desarrollo es la utilización de metodologías innovadoras que permitan el vínculo teoría-práctica como por ejemplo, el ABP, juegos de roles, simulaciones, investigaciones en el medio, etc.

La interacción directa del alumnado con los puestos de trabajo como escenario del proceso productivo o de servicios de la empresa, tal como explica Alfonso-Betancourt et al. (2020, p. 2) permite "la adquisición de vivencias profesionales con significados y experiencias formativas, durante la solución de problemas profesionales mediante la aplicación de métodos tecnológicos".

Es válido destacar además tal como menciona García (2016), que las universidades como parte de los indicadores para asegurar la calidad de las titulaciones universitarias se comprometen con la mejora de los niveles de empleabilidad de los egresados. Este compromiso se logra también a partir del desarrollo de competencias que garanticen al profesional recién egresado su competitividad en el mercado laboral. Por ello, los indicadores de calidad universitaria pasan por la medición, Por ejemplo, de la satisfacción de los graduados y la continua relación con la universidad que estos mantienen (Cabrera et al., 2021).

3. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El cambio de enfoque en la enseñanza universitaria hacia modelos más centrados en el estudiante que implican menor relevancia del papel del profesor, evolucionando a un orientador o guía de la actividad docente conlleva a la aplicación de metodologías activas como el ABP. Tal como plantea Fernández-Cabezas (2017) la metodología ABP, no es precisamente nueva, sino que surgió en los años 70, en diversos ámbitos

universitarios relacionados con la pedagogía y más específicamente en la Universidad de McMaster (Canadá). Su objetivo inicial era el de mejorar la desmotivación de los estudiantes porque en sus fundamentos promueve el trabajo autónomo y la presentación de los resultados concretos de un reto de carácter aplicativo y práctico.

En un artículo divulgado en el Blog de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya Martínez-Guimet (2018) recoge seis finalidades a las que da respuesta esta metodología:

a. Responder realmente un aprendizaje competencial.
b. Acercar las situaciones de aprendizaje auténtico a partir de situaciones profesionales.
c. Hacer más significativo el proceso de aprendizaje
d. Fomentar un aprendizaje proactivo.
e. Aumentar el aprendizaje colaborativo o en equipo.
f. La globalización de los contenidos.

Estas finalidades se deben entre otros factores a que el alumnado es el responsable de su propio aprendizaje a partir de la aplicación práctica de los conceptos trabajados en el aula y desarrollando valores relacionados con su práctica profesional (Taboada, Toruiño y Doallo, 2010).

El ABP ha sido adaptado al contexto universitario en muchas ocasiones por los beneficios que reporta y que previamente han sido avalados por la literatura. Fernández-Cabezas (2017) hace un resumen de algunos de estos ejemplos significativos en instituciones españolas antes de resumir la viabilidad del propio estudio propuesto por ella y sus colegas. Entre estos ejemplos podemos mencionar: la aplicación de ABP en el Grado de Ingeniería agroalimentaria y del medio rural de la Universidad Jaime I de Castellón (Pina et al., 2015), en titulaciones de ingeniería en la UIC, en titulaciones como en el área de Pedagogía y Educación Social en la Universidad del País Vasco (Arandía y Fernández, 2012 y en titulaciones en la misma área en la Universitat Oberta de Cataluña desde hace varios años, con la complejidad añadida que tiene los modelos de aprendizaje a distancia.

El ABP como metodología requiere para su correcta aplicación de un proceso de seguimiento y guía por parte del profesorado y se recomienda trabajar en pequeños grupos en donde se fomente el aprendizaje colaborativo y las habilidades comunicativas de los miembros. Otro elemento esencial cuando se aplica esta metodología es mantener un cronograma de actividades estructurado para dar seguimiento a los hitos que se planteen durante el proyecto.

4. OBJETIVOS

Dentro de la oferta de programas de postgrado de la Universitat Internacional de Catalunya, se encuentra el Máster en tecnología y Producción Industrial (MPI) de la Facultad de Economía y Ciencias Sociales. Este programa se distingue por tres elementos que lo convierten en un escenario idóneo desde su concepción para la implementación de metodologías docentes innovadoras. En primer lugar, el programa interactúa con distintos actores del tejido empresarial, a través de conferencias, retos de empresa, visitas a empresas, entre otras actividades. Las asignaturas, están enfocadas en presentar al alumnado diseños de casos reales y, en tercer lugar, desde el propio programa el alumnado tiene la oportunidad de asistir a encuentros del sector, ferias y congresos internacionales como la Barcelona Industry Week, que incluye IOT y IN3DUSTRY.

Como parte del plan de estudios del programa, se imparte la asignatura obligatoria: Logística y gestión de materiales. Esta asignatura tiene un total de seis créditos (ECTS) y tiene como objetivo fundamental ofrecer al alumnado las herramientas, conocimientos y metodologías necesarias para que sean capaces gestionar la cadena de suministros satisfaciendo las necesidades de sus clientes y rentabilizando al máximo la organización. El plan de estudios de la asignatura recoge seis temas fundamentales: cadena de suministros, transporte, distribución, predicción de la demanda, inventario y almacenaje.

Las características de la asignatura y los contenidos del plan de estudio ofrecen la posibilidad de trabajar casos reales, y de hecho es recomendable en asignaturas con un elevado componente práctico como es el

caso. Por tanto, con la idea de implicar en primera persona a los alumnos en casos reales se propuso cambiar la metodología docente utilizada en la segunda parte de la asignatura (parte práctica) y aplicar la metodología activa del método ABP.

Con este cambio se pretendía: (1) que los estudiantes pudieran trabajar en casos reales y ver los problemas que se pueden encontrar en su futuro laboral vinculados directamente a una empresa del sector logístico; (2) fomentar el compromiso y la implicación de los alumnos no sólo hacia la asignatura y su contenido, si no también hacia la empresa que les plantea el reto y (3) desarrollar habilidades tales como el pensamiento crítico, capacidad de toma de decisiones, trabajo en equipo, entre otras.

El objetivo de este artículo es, por tanto, compartir los resultados de la aplicación del método ABP en la formación práctica del alumnado del MPI en la asignatura de logística y gestión de materiales durante el curso académico 2020-2021.

5. METODOLOGÍA

La actividad que se propone permite a los estudiantes asumir el rol de consultor especializado en logística, para una empresa semilla real del sector servicios, específicamente un *startup*[261] (empresa emergente), ubicada en Barcelona.

La clase se dividió en dos proyectos diferentes (A y B) acorde con las dos líneas de negocio de la empresa. Independientemente del proyecto, los estudiantes tuvieron que aplicar de forma práctica todos los conceptos explicados en clase para desarrollar las diversas categorías que conforman el departamento logístico: almacenamiento, transporte, demanda, tecnología e información, sostenibilidad y medioambiente. Esta actividad la desarrollaron en grupos de 3-4 personas y se extendió a lo largo de toda la asignatura (desde enero hasta mayo) del curso 2020/21. Cada uno de los grupos en los dos proyectos debían aplicar los

[261] Por cuestiones de privacidad no es posible compartir el nombre de la empresa donde se desarrolló el proyecto.

conceptos aprendidos en clase (parte teórica) para dar respuesta a los retos que planteaba la empresa.

Ésta estaba dividida en tres partes: la primera, una presentación de la empresa y del proyecto; la segunda, tutorías grupales a lo largo del semestre (mínimo una tutoría al mes) con la participación activa de la empresa para facilitar la resolución de dudas; y, finalmente, la presentación de un informe con todas las propuestas, así como una presentación oral de los aspectos más relevantes. Las tutorías grupales se tuvieron en cuenta las necesidades de cada grupo.

Finalmente, para evaluar la experiencia se tuvieron en cuenta cuatro resultados fundamentales una vez concluido el período lectivo de la asignatura: satisfacción de la empresa, satisfacción de los estudiantes, los resultados académicos (calificaciones) alcanzados por el alumnado y el desarrollo competencial. En todos los casos la muestra corresponde a 45 alumnos, matriculados en la asignatura. Para conocer el nivel de satisfacción de la empresa participante, se utilizó un formulario de Google, con 4 preguntas abiertas a las que respondieron el CEO (presidente), el co-fundador y CFO (director financiero) y la directora de operaciones, que fueron las personas que tuvieron mayor contacto con el alumnado. Aunque para conocer el criterio de la empresa se utilizara esta vía, la reunión se efectuó de manera presencial, pero el formulario nos permitió registrar las respuestas para su análisis posterior.

En el caso del alumnado, la satisfacción se midió a través de la aplicación de un cuestionario de seis preguntas cerradas. Esta práctica es común en las instituciones universitarias como uno de los indicadores clave del sistema de aseguramiento interno de la calidad. Por esta razón el cuestionario base aplicado (ver Tabla 1) relativo a la actividad se adaptó del cuestionario que reciben los alumnos para evaluar la calidad de la docencia de la asignatura al final de cada ciclo lectivo. La escala de medición fue una escala tipo Likert entre de uno a cinco siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

***TABLA 1**. Preguntas del cuestionario de satisfacción del alumnado relativas a la actividad*

Preguntas
Planificación y organización de la actividad
Claridad en las explicaciones
La actividad fomenta a la participación
Metodología aplicada
La actividad fomenta el desarrollo de competencia
Satisfacción general con la actividad realizada

En cuanto a la evaluación del desarrollo competencial, no se han medido en sí mismo, sino que se analizó la percepción del alumno del grado de competencia alcanzado al acabar la asignatura. Cada programa establece un mapa de competencias básicas, específicas y transversales por asignatura. A partir de aquí se definen los objetivos de aprendizaje. La percepción del alumnado sobre el desarrollo competencial se evaluó con una escala tipo Likert entre uno y siete siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. La tabla 2 muestra las competencias definidas en la asignatura que fueron evaluadas durante el desarrollo del proyecto.

***TABLA 2**. Competencias evaluadas por el alumnado en el proyecto*

Competencias
Trabajo en equipo
Habilidades de expresión oral
Habilidades de expresión escrita
Identificación de problemas
Resolución de problemas
Capacidad crítica
Capacidad analítica
Uso de la tecnología
Autonomía

Finalmente, cabe mencionar los resultados obtenido se compararon con el curso 2018-2019 y que por tanto no se aportan datos del curso académico 2019/20, curso anterior a la aplicación de la mejora propuesta, debido a que no se realizó la encuesta. Esto se debió a los cambios y

limitaciones que implicó la pandemia del Covid-19 y los ajustes en la presencialidad que enfrentó el sistema universitario.

6. RESULTADOS

Para desarrollar la actividad participaron de forma muy activa el CEO de la empresa, el CFO y cofundador y la directora de operaciones de la empresa participante. Al final de la actividad el equipo de profesores se reunió con ellos para que nos contestarán a cuatro preguntas abiertas, de forma individual evaluando la experiencia. El análisis de las respuestas de los entrevistados mostró que estos coincidían con énfasis positivo en palabras tales como experiencia real, satisfacción, calidad, voluntariedad y expectativas. De acuerdo a su criterio, la empresa se mostró altamente satisfecha y sorprendida por la alta calidad de los trabajos y las presentaciones realizadas por los estudiantes, manifestando que los trabajos habían superado las expectativas iniciales. Además, los directivos mostraron su interés en poder seguir colaborando en futuras ediciones del máster dada la buena experiencia vivida.

Des del punto de vista de los estudiantes, se comprobó que la implementación de la metodología ABP contribuyó a incrementar el índice de satisfacción (ver Tabla 3). Las encuestas revelan que la mayoría de estudiantes estaban muy satisfechos con la actividad propuesta y con el desarrollo de ésta. Además, los alumnos también valoraron muy positivamente el hecho de poder desarrollar competencias como el trabajo en equipo, toma de decisiones, capacidad de síntesis, entre otras. En la siguiente tabla se muestran los datos de satisfacción de los estudiantes con respecto a las actividades prácticas que se realizaban en cursos anteriores comparado con los resultados del presente curso. Cabe mencionar que no se aportan datos del curso académico 2019/20 debido a que no se realizó la encuesta.

Nótese que hay dos de las variables cuyos valores pasan de cuatro puntos de acuerdo a la escala utilizada: la planificación y organización de la actividad y el fomento de la actividad práctica. Estas dos variables están directamente relacionadas con las características metodológicas del ABP y permiten validar la efectividad de la actividad.

***TABLA 3**. Nivel de satisfacción del alumnado con la actividad*

Preguntas relativas a la actividad	Curso 2018-2019	Curso 2020-2021
Planificación y organización de la actividad	3,22	4,08
Claridad en las explicaciones	2,83	3,69
La actividad fomenta a la participación	2,96	4,03
Metodología aplicada	2,43	3,75
La actividad fomenta el desarrollo de competencia	2,78	3,58
Satisfacción general con la actividad realizada	2,61	3,89

Como parte de los resultados analizados se valoró la evolución del alumnado en cuanto a los resultados académicos teniendo en cuenta el sistema de calificaciones que se muestra en la Tabla 4. Como se puede apreciar la cantidad de alumnos suspendidos se mantuvo igual, mientras que el resto de calificaciones a partir de suficiente (5), que es la mínima calificación para pasar la asignatura mejoraron. El número de alumnos con una nota excelente pasó de uno a ocho. El promedio de las calificaciones se incrementó y se ubica por encima de 8 (Notable) en el curso 2020-2021.

***TABLA 4**. Resultados académicos de la actividad*

Calificación final	Curso 2018-2019	Curso 2020-2021
Suspendidos (<5)	1	1
Suficiente (5<x<7)	5	8
Notable (7<x<9)	36	38
Excelente (<9)	1	8
Promedio	7,73	8,01
Suspendidos (<5)	1	1

El alumnado también tuvo la oportunidad de valorar su desarrollo competencial y de manera global esta evaluación fue positiva. En la siguiente tabla se muestran los datos de satisfacción de los estudiantes con respecto a las competencias desarrolladas en la actividad práctica que se realizaba en cursos anteriores comparado con los resultados del presente curso. Cabe mencionar que igualmente no se aportan datos del curso académico 2019/20 debido a que no se realizó la encuesta.

TABLA 5. *Resultados académicos de la actividad*

Competencias	Media	Desv. Estándar
Trabajo en equipo	5,60	1,01
Habilidades de expresión oral	5,77	1,14
Habilidades de expresión escrita	5,67	1,21
Identificación de problemas	6,75	1,11
Resolución de problemas	5,58	1,27
Capacidad crítica	5,44	1,17
Capacidad analítica	5,33	1,33
Uso de la tecnología	5,35	1,19
Autonomía	5,63	1,38
n=45		

La tabla 5 muestra los valores medios de cada competencia y la desviación estándar respecto a esa media. La desviación estándar es la medida de dispersión más común, que indica qué tan dispersos están los datos, en el caso de los resultados que se muestran estos valores son aceptables y que no afectan significativamente la interpretación de los resultados. Como se puede apreciar en la tabla resumen todos los valores están por encima de 5 y en algunos casos como la identificación de problemas están bastante cercanos a 7 (valor máximo de la escala utilizada). El alumnado valoró muy positivamente las competencias adquiridas como el trabajo en equipo, autonomía, el desarrollo de la expresión escrita y la resolución de problemas.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ABP ha sido una metodología activa que en los últimos años ha tenido un mayor nivel de aplicación y que ha recibido una considerable atención por los beneficios que reporta al alumnado, especialmente a aquellos que están cursando estudios superiores y preparándose para salir al mercado laboral. Los resultados del presente estudio y la aplicación del método ABP en la asignatura de Logística y gestión de materiales nos permite coincidir con las afirmaciones de Robledo, Fidalgo,

Arias y Álvarez (2015) cuando concluía, después de un estudio empírico en quienes realizaron un estudio en la Universidad de León sobre la percepción de los estudiantes en el desarrollo de competencias a través de metodologías activas, que uno de los métodos de aprendizaje que muestra mayor eficacia para estimular el desarrollo de competencias en la universidad es, precisamente, el método ABP.

Los autores Robledo et al., (2015) fundamentaron sus conclusiones en las características de esta metodología cuando se aplica correctamente. Durante el desarrollo de esta actividad el profesorado procuró que se combinaran los conocimientos descritos en los resultados de aprendizaje previamente definidos en la asignatura con las habilidades, actitudes y competencias dirigidas al mercado laboral. Esta combinación contó además con la participación de una empresa de interés del sector al que está dirigida la titulación, que aportó un componente de realismo y practicidad muy positivos.

Durante el período en el que el alumnado se mantuvo desarrollando el componente práctico de la asignatura, el profesorado observó el protagonismo que fueron gradualmente consiguiendo en su aprendizaje a través del trabajo autónomo y el aprendizaje cooperativo de los grupos. Las tutorías grupales con la participación de la empresa, en opinión de las autoras, también jugaron un papel esencial en este sentido.

Los resultados de esta experiencia invitan a continuar con esta línea en la asignatura y ampliar su aplicación a otras que, por sus características, así lo permitan. Tal como ya reportan otros estudios previos, como el caso de Juárez y González Badero (2007) y teniendo en cuenta la percepción del alumnado sobre su desarrollo competencial, los estudiantes perciben que trabajan más y que son capaces tanto de identificar mejor los problemas como de encontrar soluciones viables en un entorno profesional. Así mismo, esta actividad ha supuesto la exposición del alumnado a los métodos y la tecnología que las empresas en crecimiento del sector, como el caso de la empresa participante, utilizan en el desarrollo de sus operaciones diarias. Esta exposición repercutió positivamente en la adquisición de competencias científico-técnicas y en el interés por el propio aprendizaje tal como habían concluido los estudios previos de González Pérez y Ballesteros, 2013.

Estos elementos que se han destacado hasta el momento, nos permiten concluir que la aplicación del método ABP ha supuesto un cambio en el método de aprendizaje directo, posicionando más al alumnado en el centro de este. Desde el punto de vista de los estudiantes, se comprobó que la implementación de esta metodología contribuyó a incrementar el índice de satisfacción y, en el caso de la empresa dejó la puerta abierta para futuras colaboraciones. Por tanto, es posible validar como efectiva la experiencia en esta actividad cumpliendo su propósito inicial de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque evaluamos como muy positiva la aplicación de la metodología ABP en la asignatura de Logística y gestión de materiales hay algunos aspectos que nos gustaría señalar de caras a continuar trabajando en la aplicación de este método activo. En primer lugar, y tal como se ha referido en el apartado metodológico respecto a las competencias, en la evaluación de esta experiencia se tuvo en cuenta la percepción de los alumnos sobre su desarrollo competencial. En consecuencia, en futuras aplicaciones el foco debería estar en medir la diferencia entre el nivel de desarrollo competencial inicial y final del alumnado, a pesar de las complejidades que supone. En segundo lugar, las autoras coinciden en la necesidad de continuar ampliando los datos disponibles comparando los cuatro resultados que se han tenido en cuenta con ediciones posteriores de la asignatura. Finalmente, y teniendo en cuenta que la experiencia ha contribuido a mejorar los resultados académicos y la satisfacción del alumnado, pudiera considerarse su aplicación en otras asignaturas y replicar esta experiencia.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación no ha recibido fondos de ninguna institución y por tanto no cuenta con fuentes de financiación. Agradecemos el apoyo de la empresa (empresa emergente) en la aplicación de esta experiencia.

9. REFERENCIAS

Alonso Betancourt, L. A., Moya Joniaux, C.A., Vera Crespo, M. D., Corral Joniaux, J.A. y Jimmy, J. (2020). Vínculo universidad-empresa: Vía para la formación profesional del estudiante. Vínculo, 41(13), pp-pp.

Arandia, M. y Fernández, I. (2012). ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. Revista de docencia universitaria, 10 (3), 99-123.

Barrios-Hernández, K. D. C. y Olivero-Vega, E. (2020). Relación Universidad-Empresa-Estado. Un Análisis desde las Instituciones de Educación Superior de Barranquilla-Colombia, para el desarrollo de su capacidad de innovación. Formación universitaria, 13(2), 21-28.

Berbegal-Mirabent, J. y Gil-Doménech, D. (Eds.). (2020). B-SMART Connecting University & Business. OmniaScience.

Bueno, E. La tercera misión de la Universidad: el reto de la trasferencia del conocimiento. Revista Electrónica de Madrid, 41, 11, marzo-abril (2007).

Cesaroni, F. y Piccaluga, A. (2016). The activities of university knowledge transfer offices: Towards the third mission in Italy. Journal of Technology Transfer, (41), 753-777.

Chang, X., Chen, Q. y Fong, P. (2016). Scientific disclosure and commercialization mode selection for university technology transfer. Science and Public Policy, 43(1), 85-101.

Fernández, J. T. y Bueno, C. R. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. Educación XX1, 19(1), 17-37.

Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 2(1), 269-278.

García, F. J. (2016). La tercera misión. Education in the Knowledge Society, 17(1), 7-18.

Gobierno de canarias. Kit de pedagogía y TIC. Aprendizaje basado en proyectos. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagotic/aprendizaje-basado-proyectos/. Consultado: 15/06/2021. González Pérez, A. y Ballesteros Moscosio, M. A. (2013). El aprendizaje basado en problemas para la adquisición de competencias científicos-técnicas en la formación de los futuros maestros. International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences, 621-630. Sevilla, España: Copiarte.

Juárez Casalengua, E. y González Badero, T. (2007). El Aprendizaje Basado en problemas (ABP) en el espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Una experiencia con estudiantes de magisterio. Conferencia en Jornadas Internacionales de innovación Universitaria. Universidad de Europea de Madrid.

Manresa, A.; Berbegal-Mirabent, J.; Gil-Domenech, D. (2020). Challenging students to develop work-based skills: A PBL experience. Editorial Universitat Politècnica de València. 561-568. https://doi.org/10.4995/HEAd20.2020.11108

Manresa, Alba; Gil-Doménech, Dolors; Berbegal-Mirabent, Jasmina. "Adecuando el aprendizaje a los requerimientos de la empresa: una actividad de aprendizaje basado en proyectos". Revista d'Innovació Docent Universitària, 2020, 12, p. 54-61. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/RIDU2020.12.6>. Fecha de acceso: 30 mar. 2020. DOI: 10.1344/RIDU2020.12.6

Martínez-Guimet, Helena. (12/12/2018). Cómo se introduce el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza universitaria online. https://epce.blogs.uoc.edu/es/aprendizaje-basado-en-proyectos-universidad-online/

Nebrija, G. C. (2016). Metodología de enseñanza y para el aprendizaje. Universidad Nebrija. Obtenido de https://www. nebrija. com/nebrija-global-campus/pdf/metodologia-ensenanza-aprendizaje. Pdf

Nemiña, R. E., Ruso, H. M. G. y Mesa, L. M. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(2), 1-13.

Pina, T., Aguilar, E., Camañes, G., Marqués, A., Rodríguez, A., Fernández, E., Llorens, E., Scalschi, L., Máñez, M., Jacas, J., Vicedo, B. y Lapeña, L. (2015). Implementation of a project-based learning to the coordination of subjects in the Agrifood and rural engineering bachelor. Revista de docencia universitaria, 13 (3), 265-287.

Ricardo Cabrera, H., Rodríguez Pérez, B., León González, J. L. y Medina León, A. (2021). Bases y oportunidades de la vinculación universidad-empresa. Revista Universidad y Sociedad, 13(1), 300-306.

Robledo, P.; Fidalgo, R.; Arias, O. y Álvarez, Mª L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. Revista de Investigación Educativa, 33(2), 369-383. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381

Taboada, G. L., Touriño, J. y Doallo, R. (2010, July). Innovación docente en el EEES de cara a la práctica profesional a través del aprendizaje basado en proyectos. In XVI Jornadas de enseñanza universitaria de la Informática (pp. 180-186). Universidade de Santiago de Compostela. Escola Técnica Superior d'Enxeñaría.

EL CONTEXTO CERCANO DEL ALUMNADO Y EL USO DE LAS TIC EN TIEMPOS DE COVID: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR EN PRIMARIA

MARIO RODRÍGUEZ CASTILLO
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que está en continuo cambio y evolución, y eso afecta a todos los ámbitos y sectores que la componen. Uno de ellos, la educación, que a lo largo de estos años ha ido evolucionando de manera acelerada. Quizás no tanto en los resultados, pero si en el modo de llevar a cabo el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, hoy en día se hace inviable hablar de educación sin hacer mención al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) y a la integración de recursos digitales dentro y fuera del aula.

Huelga decir, que la llegada de la pandemia por la COVID-19[262] y el estado de confinamiento vivido el pasado curso 2019-2020 afectó de manera considerable en el modo de entender la educación. Casi de la noche a la mañana pasamos de una metodología centrada en la enseñanza presencial, a una enseñanza totalmente online. En este sentido, habría que preguntarse ¿cómo ha afectado la presencia de esta pandemia a la vuelta de la enseñanza presencial? El uso de las TIC se ha visto incrementado, dando lugar a un nuevo escenario en donde el aprendizaje a distancia llegó a convertirse en el sustento de la educación (Education at a Glance, 2020). Precisamente en los indicadores de

[262] La COVID-19 es la enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2. La OMS tuvo noticia por primera vez de la existencia de este nuevo virus el 31 de diciembre de 2019, al ser informada de un grupo de casos de «neumonía vírica" que se habían declarado en Wuhan (República Popular China).

la OCDE publicados en la última edición de *Education at a Glance 2020,* se hace mención a las dificultades encontradas en nuestro sistema educativo:

> Esta crisis puso de manifiesto las múltiples deficiencias y desigualdad de nuestros sistemas educativos: desde la banda ancha y las computadoras requeridas para la educación en línea, a los entornos solidarios necesarios para centrarse en el aprendizaje, hasta la escasa coincidencia entre recursos y necesidades.

El cierre de las escuelas y la paralización de la enseñanza presencial, hizo que el profesorado tuviera que reinventarse y en algunos casos, hacer uso de recursos tecnológicos, que, a pesar de haber estado a su alcance en ocasiones anteriores, no habían encontrado la necesidad de usarlos. Pero, de toda crisis nacen nuevos aprendizajes y experiencias. Si ya antes del COVID-19 estaba demostrado que el uso de las TIC formaba parte de nuestro día a día en el aula, tras el confinamiento y con la vuelta a la enseñanza presencial, ese uso pasa a convertirse de una opción a una obligación. De esta manera, debemos aprovechar aquellos elementos de nuestro currículo[263] para que la presencia de las TIC favorezca el desarrollo de nuestro alumnado, tanto competencial como curricular. Pero, ¿se puede conseguir tan solo con la integración y el uso de recursos tecnológicos? Hay una serie de factores que son determinantes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hablamos en este caso de partir de los intereses de nuestro alumnado, de su contexto más cercano y de sus ideas previas, y por supuesto, de no perder de vista el enfoque lúdico. Dichos principios metodológicos cobran mayor importancia, si cabe, en estos tiempos. Una época en donde nuestro alumnado necesita sentir que se encuentra en un clima seguro, afectivo y cercano.

[263] Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf

Decreto 89/2014, del 1 de agosto, por el que se estable la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC - 2014/156. Miércoles 13 de Agosto de 2014 - Anuncio 3616 (gobiernodecanarias.org)

1.1 Importancia del contexto

Cuando hablamos de contexto podemos pensar en el concepto de entorno más cercano del alumnado. Su familia, sus amigos, el barrio, o el propio pueblo en el que vive y se relaciona con sus iguales. Por otra parte, no podemos olvidar que en cualquier grupo aula que se preste, el alumnado es heterogéneo por naturaleza. Cada alumna y alumno presenta unas características personales que los hace únicos. Esa diferencia nos da un abanico de oportunidades para trabajar dentro del aula esa atención a la diversidad cultural con la que nos encontramos. Algo que puede parecer a priori como una dificultad añadida, se presenta, por el contrario, como una oportunidad para conocer a fondo el contexto en el que vive nuestro alumnado, sus intereses, sus inquietudes, y la realidad de la que parte. Solo así podemos acercar los contenidos que nos proponemos trabajar a sus intereses. De esa manera, conseguimos que el alumnado tome el protagonismo que merece, favoreciendo que la acción esté localizada en el entorno próximo, pero sin la necesidad de salir del aula.

Por otro lado, el contexto cercano de nuestro alumnado debe ser asumido por la escuela como un recurso pedagógico más. Cualquier entorno natural próximo y reconocido por el alumnado que pueda ser utilizado para el desarrollo del aprendizaje, favorecerá en gran medida el trabajo competencial y mantendrá el interés y la motivación del alumnado. El problema viene cuando ese contexto, por razones sobrevenidas por una pandemia, no puede ser utilizado, limitando, tal como hemos vivido, la enseñanza presencial a un aula estanca de cuatro paredes y buena ventilación.

I.2 ¿Rediseñamos el currículo?

Constantemente nos cuestionamos todo aquello que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando, quizás en un afán desacertado de mejorar los resultados académicos de nuestro alumnado, nuevas metodologías, nuevos recursos, actividades atrayentes y novedosas, como si de la noche a la mañana fuéramos a dar con la clave para tener el éxito instantáneo dentro del aula. Pero igual el foco de atención lo estamos

poniendo en la cuestión equivocada. Y si fuera más fácil, y si tan solo se tratase de rediseñar nuestro currículo. En la etapa de Educación Primaria nos encontramos con un total de cinco áreas troncales que el alumnado debe cursar en cada uno de los cursos que componen la etapa:

- Ciencias de la Naturaleza
- Ciencias Sociales
- Lengua Castellana y Literatura
- Matemáticas
- Primera Lengua Extranjera

Asimismo, no podemos olvidar las áreas específicas de cada curso, Educación Física, Educación Artística y Religión o Valores Sociales y Cívicos.

Lejos de querer entrar en un debate de las áreas que deberían encontrarse nuestro alumnado, debemos hacer el esfuerzo por conseguir un rediseño del currículo. En este sentido, se hace más que necesario repensar en las necesidades reales y actuales de nuestro alumnado, buscar unos intereses generales que permitan construir el currículo sin que llegue a convertirse en una cantidad desmedida de contenidos descontextualizados, falta de carácter competencial y con muy poca funcionalidad de ser llevados al día a día. Todo ello sin olvidar la repetición de contenidos a lo largo de toda la etapa que a veces solo lleva al trabajo memorístico y falto de funcionalidad para el día a día de nuestro alumnado.

I.3 ¿Pensamiento computacional?

Si hiciéramos un análisis de los diferentes criterios de evaluación de nuestro currículo de educación Primaria, y todos aquellos contenidos que los componen, veríamos, sin necesidad de profundizar mucho, que el pensamiento computacional, así como la programación de robot, no existe. Aspectos que sin duda alguna están presentes en nuestras aulas y que favorecen el desarrollo competencial de nuestro alumnado en las diferentes áreas del currículo, garantizando así un verdadero trabajo globalizado e interdisciplinar. De esta manera, se hace necesario aproximarnos al concepto de pensamiento computacional con la intención

de entender la importancia que adquiere en la experiencia educativa que aquí se presenta.

Según Wing (2006), podemos definir el concepto de pensamiento computacional como una forma de pensar que no se limita únicamente en la programación de sistemas científicos en computación, sino que, por el contrario, puede entenderse como un conjunto de habilidades útiles para cualquier persona. Pero esto es tan solo una definición, lo que realmente nos interesa es la utilidad que puede llegar a tener el pensamiento computacional para el desarrollo competencial de nuestro alumnado. Autores como Tikva y Tambouris (2021) nos hablan de este concepto como una clave indispensable y un medio de consecución de las habilidades del siglo XXI. Sin embargo, queda mucho por investigar al respecto, aunque empieza a verse un esfuerzo por parte de las instituciones competentes en materia educativa por introducir el pensamiento computacional en las etapas educativas más tempranas. Eso sí, el proceso se presenta lento y con intenciones divididas (García-Peñalvo et al., 2019)

1.3.1 ¿Qué es Blue-Bot?

Antes de pasar al desarrollo de nuestra experiencia educativa debemos hacer mención, aprovechando la presencia del pensamiento computacional en la experiencia educativa que aquí se presenta, a un recurso que ha captado gran protagonismo en el alumnado. Se trata del *Blue-Bot.* Este recurso se muestra como una herramienta educativa pensada para trabajar el lenguaje direccional y la programación. Tiene una interfaz intuitiva y atractiva para el alumnado. Incluye Bluetooth y se puede programar desde dispositivos móviles o PC a través de las apps disponibles para Android y iPad. Se puede programar hasta 40 secuencias diferentes directamente con los botones que tiene en la parte superior del caparazón.

2. NUESTRA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Toda experiencia educativa lleva consigo una fundamentación curricular y una fundamentación metodológica, por supuesto, sin olvidar la

evaluación, lo que nos va a permitir seguir mejorando en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Precisamente, en este apartado vamos a desarrollar paso a paso como se llevó a cabo esta experiencia educativa, demostrando la importancia del contexto cercano del alumnado y la necesidad de conseguir un verdadero anclaje curricular entre lo que el alumnado sabe, lo que quiere aprender y lo que debemos enseñar. Empezaremos hablando del contexto en donde fue realizada dicha experiencia educativa, para posteriormente centrarnos en el cómo se llevó a cabo, haciendo hincapié en todos los elementos metodológicos y recursos utilizados. Asimismo, analizaremos los objetivos que nos marcamos desde un primer momento y finalizaremos con la evaluación que nos acompañó en todo el proceso.

La práctica docente que se presentará en este artículo pretende ser una evidencia de la importancia del uso del contexto cercano del alumnado como eje vertebrador en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante un enfoque globalizado en el que se trabaja de manera interdisciplinar diferentes áreas del currículo, el alumnado se presenta como protagonista de su propio aprendizaje, partiendo siempre de sus intereses e ideas previas.

2.1 ¿DE DÓNDE NACE ESTA EXPERIENCIA?

Esta experiencia educativa fue realizada en el centro de educación infantil y primaria Los Llanetes[264], situado en la isla de Gran Canaria, concretamente en el municipio de Valsequillo de Gran Canaria[265]. Este municipio, como cualquier otro, tiene sus propias características y particularidades. Sin embargo, hay una en concreto digna de destacar, que no es otra que el entorno natural en el que se encuentra y que en condiciones "normales" se podría aprovechar para que nuestro alumnado pudiera llevar experiencias en su contexto más cercano. Pero, como ya se ha comentado anteriormente, la actual situación de crisis sanitaria nos ha obligado a adaptarnos y ajustarnos a la realidad con la que contamos.

[264] https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceiplosllanetes/2020/11/02/la-hora-del-codigo/

[265] https://www.grancanaria.com/turismo/es/rutas/ruta-este/valsequillo-de-gran-canaria/

Y precisamente es ahí cuando nos damos cuenta de todas las posibilidades que tenemos a nuestro alcance gracias a los recursos tecnológicos. Pero por muchos recursos TIC que tengamos hay algunos factores que son determinantes y debemos tener en cuenta. Uno de esos factores hace alusión a los principios pedagógicos que se deben tener siempre presente dentro del aula y los cuales abordaremos en el apartado de fundamentación metodológica.

2.1.1 Los verdaderos protagonistas.

Esta experiencia educativa fue llevada a cabo en el nivel educativo de 2º de primaria. El grupo participante estaba formado por un total de 18 niños y niñas con edades comprendidas entre los 7 y los 8 años de edad. Desde comienzo de curso el alumnado ya había mostrado interés por el uso de los dispositivos móviles y la posibilidad de utilizar robots dentro del aula. De esta manera se elaboró una Situación de Aprendizaje centrada en sus intereses e ideas previas, favoreciendo así que la motivación y la participación del alumnado estuviera siempre activa.

2.2 Fundamentación curricular

Cuando hablamos de Situación de Aprendizaje hacemos referencia a todo el conjunto de elementos curriculares y metodológicos que dan forma a una situación en la que el alumnado se ve inmerso en una serie de actividades competenciales, con el fin de lograr un propósito educativo común en un contexto específico. En este caso, el propósito final, o, mejor dicho, el producto final de esta situación de aprendizaje, era la utilización del blue-bot mediante la tableta digital, en donde el alumnado se veía inmerso en una serie de retos, debiendo hacer llegar al robot a un destino final en un tablero que simulaba ser el municipio de Valsequillo.

2.2.1 Objetivos generales

Partiendo de los objetivos generales de etapa propios del currículo de Educación Primaria[266] (Artículo 7), en esta situación de aprendizaje se han planteado desarrollar los siguientes objetivos:

- B) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

- G) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

- H) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

- I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

2.2.2 Criterios de evaluación

En toda programación, nuestro punto de partida siempre debe ser los criterios de evaluación que nos planteamos trabajar, teniendo siempre en cuenta el momento evolutivo de nuestro alumnado, sus necesidades, y una vez más, sus intereses. De esta manera sabremos que contenidos trabajar y las competencias claves que están asociadas a cada uno de estos criterios. Estos criterios, propios de las áreas que de manera globalizada e interdisciplinar componen la situación de aprendizaje, también han sido extraídos del propio currículo de primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias

[266] Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de la Educación Primaria. https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf

2.2.2.1 Áreas y criterios de evaluación.

Se podría decir que el área principal en la que se centra esta Situación de Aprendizaje es Ciencias Sociales, pero no por ello el resto de áreas tienen menos importancia. Se compaginan y nutren unas de otra, de manera que evaluamos un total de cuatro criterios de evaluación, los cuales se describen a continuación y están extraídos del propio currículo citado anteriormente.

- Área de Ciencias Sociales: Criterio de evaluación 3 y 5

  Desarrollar la capacidad de relacionarse consigo mismo y con las otras personas de manera satisfactoria mostrando sensibilidad y respeto hacia las necesidades de terceras personas con la finalidad de favorecer una convivencia pacífica y afectuosa.

  Orientarse espacialmente en entornos cercanos al alumnado y comprender las relaciones espaciales de los elementos que lo integran, utilizando correctamente las nociones topológicas básicas de posición y cercanía

- Área de Lengua Castellana y Literatura: Criterio de evaluación 6.

  Consultar diferentes tipos de textos en fuentes bibliográficas y digitales, para extraer la información más relevante de estos, e iniciarse en la utilización de las TIC para construir y reforzar su propio aprendizaje de forma significativa.

- Área de Matemáticas: Criterio de evaluación 6 y 7.

  Identificar, nombrar, describir, clasificar y representar elementos geométricos de su entorno cercano, así como, describir de forma oral la situación de un objeto y de un desplazamiento en relación a sí mismo o a otro punto de referencia en el espacio próximo, en situaciones de juego y recorridos rutinarios, para interpretar la realidad y resolver situaciones de la vida cotidiana.

  Recoger, clasificar y registrar información del entorno inmediato mediante tablas y gráficas. Leer e interpretar las representaciones realizadas u otras que se le muestren, comunicando la información contenidas en ellas.

2.2.2.2 Trabajo competencial asegurado

Tal como se describe en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato[267], las competencias claves son las siguientes:

- 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 iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

En este sentido, mediante los criterios de evaluación seleccionados para nuestra situación de aprendizaje, se garantiza el desarrollo de todas y cada una de las competencias claves, haciendo mayor hincapié en la CL, CMCT y CD.

ÁREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVES
Matemáticas	6	CL, CMCT, SIEE, AA
	7	CL, CMCT, CD
Lengua Castellana y Literatura	6	CL, CD, AA
Ciencias Sociales	3	CL, CSC, AA
	5	CMCT, SIEE

Fuente: Elaboración propia

[267] https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65

2.3 Fundamentación metodológica. ¿Cómo lo hicimos?

Una vez abarcado el apartado de fundamentación curricular, se hace necesario pasar a explicar nuestra fundamentación metodológica, comenzando por los principios pedagógicos, continuando con los estilos y modelos de enseñanza que han estado presente, y por supuesto, haciendo mención a las estrategias metodológicas llevadas a cabo.

2.3.1 Principios pedagógicos

Si hablamos de partir del contexto más cercano del alumnado, de tener en cuenta en todo momento sus intereses y aprovechar los recursos tecnológicos que tenemos a nuestro alcance, no podemos olvidar el conjunto de factores que favorecen que el clima en el aula sea idóneo para poder garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hablamos entonces de los principios pedagógicos que nos van a permitir que la experiencia educativa sea un éxito.

- Aprendizaje significativo y funcional
- Enfoque globalizador
- Enfoque lúdico
- Clima de seguridad, confianza y afectividad

2.3.2 Estilos de enseñanza

Según Guerrero (1996) podemos definir los estilos de enseñanza como:

> […] características que el docente imprime a su acción personal, es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se tiene: conocimiento de la materia que enseña, preparación académica, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, la relación docente-discente, el ambiente del aula, …

Por lo tanto, al hablar de estilos de enseñanza, mencionamos el modo particular de cada docente al momento de enseñar, en su interacción con el alumnado, basándose en las demandas y las necesidades existentes; además se refiere también a los comportamientos verbales y no verbales, productos del bagaje en la experiencia del docente y a las teorías que sustentan su actuación.

Hay que destacar, que independientemente del estilo de enseñanza que el docente lleve a cabo en su práctica docente, a buen seguro nuestro estilo de enseñanza estará enmarcado en la **educación emocional**, siendo esta un pilar imprescindible para el desarrollo óptimo de nuestro alumnado. Por este motivo, debemos tener presente que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, y con objeto de capacitarle para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana (Bisquerra, 2003).

2.3.3 Modelos de enseñanza

Joyce y Weill (1985), definen un modelo de enseñanza como:

> "Un plan estructurado que puede usarse para configurar un curriculum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas… Puesto que no existe ningún modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, no debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista". (p. 11)

Es por ello, que, para esta experiencia educativa, los modelos de enseñanza más predominantes fueron:

- **Enseñanza no directiva:** El alumnado es libre para explorar problemas, para decidir la respuesta y tomar decisiones, según un criterio personal. El profesorado no interviene.
- **Enseñanza directiva:** Entrenamiento de habilidades y destrezas: se muestra el procedimiento, se realiza una práctica guiada y, después, una práctica autónoma
- **Simulación:** Utilización de simuladores para entrenar la conducta y lograr que, cuando se dé la situación real, sepa actuar adecuadamente.
- **Investigación grupal:** Búsqueda de información en grupo, en la que lo más importante es la interacción el alumnado y la construcción colaborativa del conocimiento.

2.3.4 Estrategias de enseñanza

Por último, destacar las estrategias de enseñanza, las cuales podemos definir según Díaz, B. (1998) como los procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos en el alumnado, utilizándolas de forma intencional y flexible. Cabe hacer mención que el empleo de diversas estrategias de enseñanza nos permite lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. Las vivencias reiteradas de trabajo en equipo cooperativo hacen posible el aprendizaje de valores y afectos que de otro modo es imposible de lograr.

Aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo.

Debemos destacar que toda nuestra experiencia educativa está enmarcada en el Aprendizaje Cooperativo, un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. El alumnado trabaja en equipo para realizar las tareas de manera colectiva, incluyendo diversas técnicas en las que el alumnado trabaja conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo. El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás. Dentro del aprendizaje cooperativo, debemos tener muy en cuenta el nivel competencial de cada alumno y alumna, ya que no se trata de que todos hagan lo mismo, sino que cada uno haga parte del trabajo grupal partiendo de su potencial y sus capacidades, partiendo así del nivel competencial de cada uno.

Los principios fundamentales y características del Aprendizaje Cooperativo son los siguientes:

- Formación de grupos
- La interdependencia positiva
- La interacción “cara a cara” o simultánea
- La responsabilidad individual:
- Las habilidades sociales
- La evaluación grupal y competencial

Desde comienzos de este curso, retomamos la creación de equipos en el aula, siempre teniendo en cuenta los diferentes niveles competenciales. Pero para esta actividad en concreto se crearon un total de seis equipos formados por tres miembros cada uno. Una vez formados, se hizo el reparto de responsabilidades y roles específicos para esta actividad, en donde nos encontramos con los siguientes roles:

- Responsable TIC.
- Portavoz
- Responsable de la gestión del tiempo y el orden.

FIGURA 1: *Tarjetas identificativas para el reparto de roles por equipo.*



Fuente: Elaboración propia

El alumnado ya conocía previamente en qué consistía cada responsabilidad y cuál era su función a cumplir. Pero, además, con la intención de darle un sentido de pertenencia y responsabilidad, se hizo el reparto de esos roles a cada uno identificándose con su propia tarjeta.

Pensamiento eficaz: Destrezas y Rutinas de pensamiento.

Según Swartz et. al (2020), el pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas.

Aunque el pensamiento eficaz está formado por rutinas y destrezas de pensamiento, ambas de vital importancia en el proceso de la construcción del conocimiento para el alumnado, nuestra experiencia educativa estuvo marcada por la siguiente rutina de pensamiento:

– VEO-PIENSO-ME PREGUNTO se muestra una imagen de y se hace una puesta en común mediante un organizador gráfico. El organizador gráfico *Veo, pienso, me pregunto*, consta de tres columnas. En la primera columna, *Veo*, se anota todo aquello que se pueda observar en la imagen, sin realizar ninguna interpretación. En la columna *Pienso*, se recoge aquellos pensamientos o ideas que se generen tras la observación de los detalles de la imagen. Por último, en la columna *Me pregunto*, se escribe las preguntas que les han surgido tras haber reflexionado sobre lo observado en la imagen.

***FIGURA** 2: Organizador **GRÁFICO** para la realización de la destreza de pensamiento VEO-PIENSO-ME PREGUNTO, perteneciente al banco de recursos del Programa Brújula20 de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.*



Fuente: https://bit.ly/3BMan0z

2.4 Actividades

Comenzamos con la rutina de pensamiento: VEO-PIENSO-ME PREGUNTO, en la cual se mostró una imagen de un plano en google Maps de nuestro pueblo e hicimos una puesta en común mediante este organizador gráfico. Se completó en gran grupo de manera que, lo proyectamos en la pizarra digital interactiva (PDI) y se contestó con las respuestas del alumnado. Posteriormente, pasamos a compartir en gran grupo el concepto de mapa y de plano, para finalmente comenzar con los conceptos básicos de orientación espacial, (izquierda, derecha, girar, adelante y atrás)

La siguiente actividad fue individual, cada alumno/a construyó su propio plano, trazando una ruta desde su casa al colegio. Dando pie a conocer dentro de esta actividad, la aplicación Street View, comenzando en gran grupo mediante la pantalla multitáctil interactiva y pasando a la tableta digital en pequeño grupo, comprobando así sus direcciones y las rutas desde diferentes puntos de nuestro pueblo.

2.4.1 ¡Primer reto!

Tras las actividades anteriores, centradas sobre todo en la activación y el conocimiento de conceptos, pasamos a proponer algunos retos en forma de preguntas.

- ¿Y qué pasaría si quisiera ir de la plaza del pueblo al colegio?
- ¿Cómo puedo llegar desde el Ayuntamiento a la biblioteca municipal?
- ¿Qué ruta puedo hacer para llegar al supermercado desde el colegio?

En una primera fase, estos retos fueron contestados en pequeño grupo por cada portavoz, previo consenso y utilizando sus ideas previas. Posteriormente se le posibilitó las tabletas digitales a cada equipo, para que buscasen en la app *Street View*[268] las diferentes rutas.

[268]https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.street&hl=es&gl=US

La siguiente actividad comenzó con la creación de una plantilla tipo, en donde aparecía una tabla de coordenadas vacía, y en la que, de manera individual, tuvieran que ir incorporando las diferentes indicaciones:

- 1 F: Finca de Fresas
- 2 B: La Plaza de Tifariti
- 5 A: El Supermercado
- 6 F: El Colegio
- 3 E: El Ayuntamiento
- 4 C: La Biblioteca
- 2 D: La Farmacia
- 6 C: La Iglesia

***FIGURA** 3: Comienzo de la actividad en donde el alumnado debía crear una plantilla en Dina A4 antes de pasar a la utilización de la app Blue-Bot.*



Fuente: Elaboración propia.

Cada equipo debía trazar una ruta en función del reto asignado, siempre utilizando los conceptos de organización espacial trabajados en la primera sesión: *izquierda, derecha, girar, adelante y atrás*. Hay que destacar que todos esos lugares son sitios que ellos conocen dado que son propios del municipio de Valsequillo, de esta manera empezamos a introducir en el aula el contexto cercano del alumnado.

2.4.2 Nuestro patio… nuestro barrio.

Siguiendo la misma organización de grupos, nos trasladamos al patio de nuestro colegio, en donde las mismas zonas de nuestra plantilla estaban repartidas en la zona central del patio, de esta manera, cada equipo tenía que guiar a uno de sus compañeros de un punto a otro con las indicaciones de izquierda, derecha, girar, adelante, atrás, etc. Se hizo hincapié en la importancia de la escucha activa, la confianza y el trabajo en equipo, pues la persona que iba a ser guiada debía vendarse los ojos.

***FIGURA** 4: Actividad en el patio del colegio en donde el alumnado, organizado en su grupo de trabajo, trazaba la ruta para guiar al resto por la ruta planeada.*



Fuente: elaboración propia.

2.4.3 ¿Conoces blue-bot?

Pasamos a la fase más digital de nuestra experiencia educativa, dando a conocer la app *Blue-Bot.* Lo que hicimos fue, poner un pequeño tutorial en clase y se les dejó interactuar de forma libre por los diferentes modos de uso que la app propone, pasando del más sencillo al más complejo:

- Modo control
- Modo explorar
- Modo reto.

Después de descubrir los diferentes mapas que la app trae consigo, se les propuso que entraran en un mapa que simulaba un barrio, en donde aparecían diferentes zonas comunes del tipo: Colegio, Farmacia, Supermercado, etc. A cada equipo se le asignó un reto, debiendo llegar de A hasta B por rutas distintas, para después exponer al gran grupo los pasos que llevaron a cabo y compartir los errores y aciertos. Al final de esta actividad nos centramos en la importancia de no apresurarse, debiendo llegar previamente a un consenso en equipo antes de mandar las órdenes al *Bot.*

2.4.4 ¡Robot, obedece!

Para esta última sesión, cada equipo, dispuesto nuevamente en su grupo de trabajo, utilizó la tableta digital, pero esta vez pasaron de la simulación a la puesta en práctica real. Para ello se le presentó un tablero a gran escala que simulaba ser nuestro barrio. El tablero se presentaba como una tabla de coordenadas, que al igual que la plantilla que hicieron en su momento, llevaba consigo lugares que ya conocían de nuestro pueblo. Por supuesto, el alumnado participó en la elaboración de este tablero.

***FIGURA** 5: última actividad en donde el alumnado ponía en marcha al Bot tras haber programado la ruta previamente.*



Fuente: Elaboración propia

Cada equipo tenía 4 retos diferentes y cada uno de ellos llevaba consigo una puntuación que luego era trasladada al *Class Dojo*[269]. Para que pudieran realizar primero diferentes pruebas de ensayo-error, se les entregó una plantilla en dina A4, en donde pudieran trazar en sucio la ruta y contar los pasos, para finalmente, desde su tableta digital y la app *Blue Bot,* programaran los movimientos de su robot, el cual estaría colocado en la casilla de salida de nuestro gran tablero.

3. Evaluación de la experiencia

Esta experiencia educativa ha finalizado con una autoevaluación y coevaluación del alumnado, en donde han elaborado de manera individual una diana de autoevaluación con cuatro ítems relacionados con el trabajo en equipo, el respeto por el trabajo de los demás y su capacidad de escucha y atención. Por otro lado, hemos aprovechado nuevamente la pizarra digital interactiva para llevar a cabo una coevaluación, mediante la herramienta gratuita *Classroom Screen*[270]*,* en donde cada uno debía evaluar al resto de equipos mediante el uso de emoticonos y la propia actividad.

3.1 Instrumentos y herramientas de evaluación

Cuando hablamos de los instrumentos de evaluación, hacemos referencia al medio empleado para obtener datos relacionados con el desempeño del alumnado en cada situación de aprendizaje propuesta. En este caso debemos preguntarnos ¿Qué vamos a evaluar? Asimismo, el producto final, de esta experiencia educativa tiene un carácter competencial y funcional porque hace observable lo aprendido.

Hemos usado las siguientes técnicas de evaluación y sus correspondientes herramientas:

g. Observación directa y sistemática:

- Registro anecdótico
- Escalas de valoración

269 https://www.classdojo.com/es-es/

270 https://classroomscreen.com/

– Diario de clase del tutor

h. Análisis de documentos, producciones y artefactos:

– Rúbricas[271] y documento escalera[272]
– Escalas de valoración

3.2 Evaluación de la práctica docente

Tal y como recoge el artículo 8 "Evaluación del proceso de enseñanza", de la ORDEN de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria,

> "los resultados del proceso de aprendizaje del alumnado se tomarán como referentes para valorar los procesos de enseñanza y la práctica docente"

Para ello se establecerán los procedimientos que permitan valorar el ajuste entre el diseño y el desarrollo de nuestra propuesta. En este sentido se hará una evaluación de los objetivos planteados, la asimilación de los contenidos, la metodología llevada a cabo, el desarrollo de las competencias, así como las actividades propuestas y los criterios de evaluación alcanzados. Para ello formularemos criterios específicos de evaluación, tales como:

– ¿Se han conseguido los objetivos planteados?
– ¿Se han secuenciado adecuadamente los contenidos partiendo siempre de los conocimientos previos de nuestro alumnado?
– ¿Se han previsto y llevado a cabo actividades variadas, así como un suficiente número de ellas?
– ¿Se han organizado adecuadamente los recursos?
– ¿Se ha procurado un ambiente relajado y motivador?
– ¿Se han respetado los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado?

[271] https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/rubricas/

[272] https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/ensenanzas/competencias/form_mater_recursos/orientaciones_ccbb/

4. CONCLUSONES

Merece la pena comentar que nuestro sistema educativo necesita un cambio. Nuestro alumnado se enfrenta a unos contenidos que en la mayoría de los casos no tienen un objetivo práctico y cuya única finalidad es retenerlos para aprobar las diferentes áreas del currículo. Si bien es cierto que la memoria es la base del conocimiento, la educación no puede quedarse sólo en un aprendizaje memorístico. Por ello, en una sociedad tan modernizada y globalizada como la nuestra, nuestros niños y niñas necesitan tener una visión de las escuelas más positiva y que vean que lo que aprenden es aplicable en escenarios reales. De esta forma, potenciaríamos las capacidades de todos y cada uno de ellos.

La experiencia personal me hace pensar que todavía nos falta mucho camino que recorrer para potenciar la formación de nuestros futuros profesionales y con ella la de nuestra comunidad educativa en su conjunto. De esta idea nace la importancia de seguir haciendo un esfuerzo en que todos los pilares de la educación vayan hacia la misma dirección. La familia y el alumnado, junto a nuestra figura como maestros y maestras, debe ir encaminada a una verdadera educación y transmisión de valores, favoreciendo así el desarrollo de personas comprometidas y abiertas al cambio y a la diversidad, capaces de llevar acciones futuras por y para el bien común.

Asimismo, la importancia de nuestro entorno y contexto debe estar presente en toda nuestra práctica educativa, dándole el valor que se merece y propiciando que tenga sentido para quienes van a ser los preservadores de nuestra cultura.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida.* Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43.

Díaz, B. (1998). Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.

García-Peñalvo, F.J., Conde, M.Á., Gonçalves, J., & Lima, J. (2019). Computational Thinking and robotics in education. Senth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2019) https://dl.acm.org/doi/10.1145/3362789.3362957

Guerrero, N. (1996). Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción (inédito). Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Venezuela.Hidalgo, 2010.

Joyce, B., y Weill, N. (2002). *Modelos de Enseñanza.* New Jersey, USA. Prentice Hall, Inc. Traducción de Ricardo Sánchez. Editorial Anaya.

OCDE (2020), "Editorial", in Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris

Swartz, R., Costa, A.L., Beyer, B., Reagan R., Kallick B. (2008). El aprendizaje basado en el pensamiento. SM Biblioteca de innovación educativa

Tikva, C. & Tambouris, E. (2021). Mapping computational thinking through programming in k-12 education: a conceptual model based on a systematic literature review. Computers & Education, 162, 104083. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104083

Wing, J. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

6 NORMATIVA DE REFERENCIA

Decreto 89/2014, del 1 de agosto, por el que se estable la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC - 2014/156. Miércoles 13 de Agosto de 2014 - Anuncio 3616 (gobiernodecanarias.org)

ORDEN de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria. http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/085/003.html

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de la Educación Primaria. https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf

METODOLOGÍA ABP EN EL CONTEXTO DE LA INGENIERÍA DE LA SALUD: APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE SISTEMAS DE REHABILITACIÓN Y AYUDA A LA DISCAPACIDAD

JUAN PEDRO DOMÍNGUEZ MORALES
Dpto. de Arquitectura y Tecnología de Computadores
Universidad de Sevilla.

DANIEL GUTIÉRREZ GALÁN
Dpto. de Arquitectura y Tecnología de Computadores
Universidad de Sevilla.

ELENA CEREZUELA ESCUDERO
Dpto. de Arquitectura y Tecnología de Computadores
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en el contexto docente de la asignatura llamada Sistemas de Rehabilitación y Ayuda a la Discapacidad (SRAD), la cual se imparte en el cuarto curso del Grado en Ingeniería de la Salud, cuyo plan de estudios conforma junto con otras asignaturas. Dicho grado ha tenido un origen muy reciente, y es gracias al apoyo de diversas instituciones que haya podido crecer y tener el éxito que actualmente alberga entre los alumnos. En concreto, se originó en 2011, promovido por el Campus de Excelencia Internacional Andalucía Tech, que está integrado por la Universidad de Málaga y la Universidad de Sevilla. El Grado en Ingeniería en Salud enmarcado en el programa de estudios anteriormente mencionado tiene como objetivo cubrir un perfil profesional básico que permita a los egresados acometer actividades orientadas a diseñar, desarrollar, seleccionar y evaluar sistemas, instalaciones y procesos en el ámbito de la Salud[273]. El grado se estructura en dos

[273] Información obtenida de la web oficial del Grado en Ingeniería de la Salud (https://bit.ly/3kWKzYQ)

ciclos principales. Por un lado, el primer ciclo, el cual es común a todos los estudiantes del grado, ocupa los dos primeros años de la titulación, y reúne todas aquellas asignaturas transversales que suponen conocimientos básicos de cara a asentar las bases de una serie de conceptos que más tarde se terminarán de explotar de forma más específica en el segundo ciclo. En particular, gran parte de las asignaturas que podemos encontrar en este primer ciclo están relacionadas con conceptos básicos y claves muy abiertos, como, por ejemplo, el álgebra, la física, la estadística, la introducción a la programación y el cálculo, los cuales podemos encontrar como base a cualquier grado en Ingeniería. Sin embargo, también se empiezan a estudiar materias más específicas del grado en el que se enfoca este trabajo, principalmente aquellas relacionadas con la fisiología, la biología y la anatomía.

En el segundo ciclo, el cual representa los dos últimos años del grado, todo alumno debe elegir una de las tres posibles menciones que se ofrecen, a destacar entre Ingeniería Biomédica, Informática Clínica y Bioinformática (sólo las dos primeras se ofrecen en la Universidad de Sevilla). El detalle de las asignaturas a cursar dependerá de la mención elegida por el alumno en el Grado de Ingeniería de la Salud. Para la obtención del título es obligatorio completar alguna de las menciones. Por tanto, cada una de estas menciones ofrece una especialidad y un conjunto de materias distintas en su correspondiente plan de estudios. En el segundo ciclo, por consiguiente, se compone de asignaturas mucho más específicas que aquellas vistas durante el primero, y tiene como objetivo ahondar en conceptos más profundos y avanzados.

En el caso de la mención en Informática Clínica, las asignaturas impartidas están en mayor medida relacionadas con el desarrollo software, el mantenimiento de infraestructuras de datos y el procesamiento de estos en ámbitos hospitalarios y clínicos. Por otro lado, el perfil de los alumnos que cursan la mención en Ingeniería Biomédica está focalizado en aunar fuerzas entre un perfil más parecido al que pudiera tener un Ingeniero en Electrónica o en Hardware, pero aplicado al ámbito sanitario, donde el alumno centra sus estudios en diseñar y desarrollar sistemas y equipamiento de instrumentación, dispositivos relevantes para toda instalación hospitalaria y sanitaria, entre muchas otras.

Es esta última mención, Ingeniería Biomédica, aquella en la que se imparte la asignatura objeto de estudio en este trabajo. La asignatura en cuestión, SRAD, forma parte de las materias optativas de cuarto curso, las cuales suponen más de un 60% del total de dicho curso. SRAD tiene como objetivos fomentar y promover la formación en Design for All (DFA), accesibilidad y tecnologías relacionadas con la rehabilitación (Scherer y Glueckauf, 2005) (Clarkson, et al., 2013) (Cook y Polgar, 2014). La presente asignatura tiene un papel fundamental en la concepción, diseño y desarrollo de sistemas capaces de proveer facilidades a pacientes con dificultades concretas debido a una discapacidad, al igual que al diseño y desarrollo de sistemas enfocados a la rehabilitación de pacientes que sufran de alguna dolencia específica. Los conocimientos impartidos en la asignatura pueden sentar las bases y definir el futuro laboral del estudiante, como hemos podido observar en alumnos egresados que han entrado de lleno en el tejido laboral en empresas altamente relacionadas con los contenidos teórico-prácticos impartidos, al igual que abrirles la mente ante temas con un muy alto impacto social y que están, desde hace unos años, tomando cada vez un mayor protagonismo.

SRAD se compone de un total de 4.5 créditos ECTS de docencia, lo cual representa 45 horas en total. De estas 45 horas, 30 de ellas están destinadas a las sesiones de laboratorio, mientras que los 15 restantes corresponden a clases magistrales con los contenidos teóricos. Debido a que la carga docente en las sesiones de laboratorio es el doble que en las de teoría, el foco de la asignatura se centra en mayor medida en el primero de los dos bloques. El carácter eminentemente práctico que se le da a la asignatura permite a los alumnos trabajar y participar de forma activa en las sesiones de laboratorio desarrollando un trabajo colaborativo siguiendo la metodología de aprendizaje basada en proyectos (ABP) (Dolmans, et al., 2005) (Duch, Groh y Allen, 2001) (Solomon, 2003) (Cerezuela-Escudero, et al., 2014), que, avalada por varios estudios y trabajos de investigación, ha demostrado su validez a de cara a que los estudiantes interioricen competencias transversales relativas al trabajo en equipo y a la resolución de problemas que puedan surgir en

un entorno colaborativo (Gómez, 2005) (Escribano y Del Valle, 2015) (Labra, et al., 2011) (Calvo, López-Guede, Zulueta, 2010).

En este trabajo, describimos la metodología de aprendizaje diseñada para las prácticas de laboratorio de la asignatura SRAD en el contexto de la docencia en el Grado en Ingeniería de la Salud en la Universidad de Sevilla. Se aportan resultados tanto cuantitativos como cualitativos de la experiencia de los docentes en los últimos años, así como de los resultados académicos de los alumnos.

El texto restante de este trabajo se estructura siguiendo los siguientes apartados: en el apartado 2. Objetivos, se presentan los objetivos principales del trabajo. A continuación, en el capítulo 3. Metodología, se presentan tanto la estructura de los contenidos prácticos de la asignatura (3.1. Estructura de los contenidos), como la metodología docente aplicada a ésta (3.2. Metodología docente). Tras esto, en la sección 4. Resultados, se exponen los resultados obtenidos en la evaluación estudiada para este trabajo, analizando y reportando datos tanto cuantitativos a nivel de evaluación de los alumnos como cualitativos, relativos a la motivación y la implicación de estos en la asignatura objetivo de este estudio. Los resultados obtenidos se ponen en contexto y se discuten en la sección 5. Discusión, donde se aporta una opinión tanto personal por parte de los docentes como objetiva derivada de los resultados adquiridos en la anterior sección. Finalmente, en la sección 6. Conclusiones, se aportan unas breves líneas detallando algunas de las principales conclusiones obtenidas tras la realización de este trabajo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo pueden ser estructurados en dos bloques principales. En primer lugar, detallaremos los objetivos generales, los cuales plantean un escenario mucho más genérico y sin ahondar en detalles técnicos de la asignatura a la que va destinada este estudio. Por otro lado, expondremos los objetivos específicos que se plantearon en este trabajo, que corresponden a conceptos que ahondan en mayor medida con respecto al primer bloque de objetivos generales.

2.1 Objetivos generales

Los objetivos generales de este trabajo pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Fomentar la participación en grupo de los alumnos, permitiéndoles cooperar entre ellos, establecer relaciones personales y laborales y habilitándoles un entorno cercano al empresarial, donde cada alumno desempeñe un rol clave en el desarrollo del proyecto.
- Fomentar la comunicación oral de los alumnos. Se pretende conseguir una comunicación continua tanto entre los miembros del grupo como con el profesor.
- Dar a conocer a los alumnos unas pautas de elaboración de documentaciones técnicas completas, siguiendo una serie de índices clave habituales y que puedan servirles más adelante para la elaboración tanto del Trabajo Fin de Grado como para su futuro profesional.
- Fomentar la participación de los estudiantes en exposiciones orales. Por medio de los distintos elementos de evaluación propuestos, que incluyen un elevator pitch (Gaffey, 2014) y una presentación del proyecto, se presente afianzar la confianza de los alumnos en este tipo de exposiciones orales.
- Instruir a los alumnos en campos de conocimiento de un fuerte impacto social que cada vez son más importantes en la sociedad y están más presentes que nunca en el día a día.

2.2. OBJETIVOS específicos

- Utilizar una metodología docente eminentemente práctica, donde el alumno pueda ver la aplicación directa de los conceptos trabajados en las sesiones magistrales de teoría y así afianzar los conceptos estudiados.
- Poner al alumno en una situación real donde tiene que enfrentarse a un desarrollo hardware/software desde cero. De esta

forma, debe planificar y establecer una serie de pasos bien estructurados para su correcto desarrollo.

- Introducir y familiarizar al alumno en un entorno de trabajo con elementos hardware y con interfaces de usuario distintas a las que están acostumbrados a usar.
- Integración de partes individuales elaboradas por cada alumno en un proyecto completo para formar un sistema final.
- Ser capaces de elaborar un sistema de ayuda a la discapacidad o de rehabilitación por medio de los materiales trabajados en la asignatura u otros conocidos por el alumno
- Incrementar la motivación del alumnado por medio del trabajo en grupo y de la realización de un proyecto completo desde cero, donde el alumno puede ir viendo de primera mano los avances realizados y la evolución del mismo.
- Incrementar el número de alumnos interesados en la asignatura gracias a la dinámica seguida durante las sesiones de laboratorio y a la importancia de la materia en el futuro laboral de los estudiantes.

Con esto, quedan definidos los objetivos de la metodología docente expuesta en este trabajo, tanto a nivel global como aun nivel más específico. A continuación, pasásemos a describir en qué consiste dicha tecnología y cómo se ha llevado a cabo su implantación, junto con los resultados obtenidos tras aplicarla.

3. METODOLOGÍA

Este apartado se ha organizado seguido una división en dos apartados principales. En primer lugar, se presenta la estructura de los contenidos prácticos que se han considerado para las sesiones de laboratorio de la asignatura SRAD en los últimos cursos. Esta estructura ayudará a tener una visión tanto global como específica de los conceptos impartidos, además de tener claras qué sesiones se dedican a qué contenidos. En segundo lugar, se detalla la metodología docente llevada a cabo durante

las sesiones de laboratorio de la asignatura. En particular, se especifica de forma exhaustiva cada una de las partes en las que se divide el proyecto principal de la asignatura, junto con la forma en la que se evalúa todo el contenido práctico de ésta.

3.1 Estructura y organización de los contenidos prácticos

Al igual que en muchas de las otras asignaturas impartidas en el grado de Ingeniería de la Salud, los contenidos prácticos impartidos en las sesiones de laboratorio de SRAD complementan los contenidos estudiados en las clases teóricas de la asignatura. En particular, son las tres primeras clases de laboratorio las que más se acercan y se entrelazan con los contenidos teóricos. El resto de las sesiones, por el contrario, intentan aportar algo más, acercando al alumno a un proyecto más cercano a lo que sería un trabajo de desarrollo e investigación, siempre centrado en los márgenes lógicos en los que se enmarca la asignatura. En particular, y de cara a definir los contenidos de cada práctica de forma más específica, podemos hacer una estructuración de las sesiones de laboratorio atendiendo a los siguientes puntos:

- La accesibilidad web es un concepto que lleva teniendo bastante repercusión durante muchos años y al que cada vez se le da más importancia. Este concepto propone el diseño de interfaces y aplicaciones que sean accesibles y navegables por usuarios dentro de un amplio espectro, incluyendo usuarios con cualquier tipo de deficiencia que le impida disfrutar del contenido que se representa en la web. Esta sesión práctica se alinea con los contenidos vistos en las clases magistrales, y en ella los alumnos conocen y hacen uso de una serie de herramientas software que reportan y dan indicativos sobre cómo de accesible es una web. Estas herramientas, además, aportan un informe mostrando los principales errores cometidos en dicho sitio web analizado, en qué repercuten, a qué tipo de usuarios afecta y cómo podría solucionarse. La cantidad de herramientas existentes para este fin son numerosas, pero en esta práctica nos centramos en que los alumnos prueben las

aplicaciones Google Lighthouse[274] y y Web Accesibility Evaluation Tool (WAVE)[275], dos de las herramientas más utilizadas en este ámbito, y la primera de ellas siendo desarrollada por la empresa Google específicamente para el desarrollo web, dando soporte a los desarrolladores a utilidades para medir y mejorar la accesibilidad de su sitio web.

Tras la primera sesión, la segunda clase plantea una serie de contenidos muy relacionados, salvo que en vez de quedarnos únicamente en la accesibilidad en entornos web, pasamos a trabajar sobre la accesibilidad en cuanto a interfaces de control. Esto es, una serie de herramientas tanto software como hardware que permiten tanto habilitar como mejorar el control y el manejo de diversos dispositivos como un ordenador o un smartphone. Entre todas ellas, nos centramos principalmente en el control del mouse y el teclado de un ordernador por medio de diversas interfaces, incluyendo control por voz, visual y ocular, y por medio de botones. Entre ellas, Camera Mouse[276] nos permite el control del ratón junto con el uso de una cámara web. Por otro lado, un simple micrófono nos va a permitir tanto dar comandos de voz a un asistente personal como Cortana, Siri o Google Assistant para abrir aplicaciones, como controlar el mismo ratón por medio de dichos comandos. Junto a esto y el uso de otras interfaces como el teclado en pantalla, la práctica culmina experimentando con una interfaz específica llamada Tobii 4C[277] especialmente enfocada a controlar el ordenador por medio de control ocultar, o eye tracking (Majaranta, 2011) (Razheva, Rozaliev, Orlova, 2019). Todos estos dispositivos son proporcionados por el profesor de dicha sesión de laboratorio, de forma que los alumnos puedan disfrutar de su uso en el aula de manera completamente libre,

[274] Google Lighthouse: https://bit.ly/3BOcocW

[275] Web Accesibility Evaluation: https://bit.ly/3h3altm

[276] Camera Mouse: https://bit.ly/3tkNpLi

[277] Tobii 4C: https://bit.ly/3DQsN22

probando así las distintas aplicaciones y experimentando con cada una de ellas de forma individual.

– En la tercera sesión práctica de la asignatura, si bien trabajamos con una interfaz de control comercial llamada Leap Motion, la idea es proporcionar al alumno una idea general sobre el desarrollo de un sistema de control y/o rehabilitación más complejo y personalizado partiendo de unas herramientas dadas. En este caso, el fabricante del dispositivo Leap Motion proporciona una serie de librerías abiertas con toda la documentación necesaria para su uso en un entorno basado en .NET. Por tanto, con esas librerías y el uso del dispositivo, se plantea elaborar un proyecto en el entorno de desarrollo Visual Studio que nos permita controlar el ratón mediante gestos de ambas manos. El proyecto que se les entrega está prácticamente vacío, exceptuando la configuración básica de la librería del dispositivo Leap Motion que, mediante un boletín y unos comentarios incluidos en el código, los alumnos deben ser capaces de terminar, al mismo tiempo que desarrollan unas funciones simples y bien comentadas en el código para el manejo del hardware. La sesión, por tanto, está pensada e ideada de forma que sea lo más gratificante posible para el alumno, ya que pequeños pasos en el desarrollo suponen grandes hitos a cumplir, que pueden comprobarse de forma directa y visual por medio del uso de la aplicación software y de la comunicación con el dispositivo de interfaz de entrada.

– El resto de sesiones prácticas (dando lugar a un total de 9 sesiones) están destinadas al desarrollo de un proyecto colaborativo. Es aquí donde se aplica la metodología ABP, favoreciendo a que los alumnos ideen, lleven a cabo, documenten y presenten un proyecto directamente relacionado con los contenidos teórico-prácticos estudiados en la asignatura. Debido a la relevancia en cuanto a número de sesiones prácticas dedicadas a la realización de este proyecto, la importancia de éste a nivel de evaluación a es notoria frente al resto de elementos,

como explicaremos y podremos ver en la siguiente subsección de este capítulo.

Tras todas las sesiones mencionadas anteriormente, se destina una última antes de cerrar la evaluación alternativa donde los alumnos presentan de forma oral el proyecto desarrollado durante la mayor parte de las sesiones prácticas de la asignatura. Dicha presentación se realiza frente a un tribunal, que evalúa la calidad del trabajo realizado, su relación con los contenidos de la asignatura, la seguridad mostrada, y la capacidad de resolución de problemas y cuestiones propuestas por el tribunal. En la siguiente sección, se detalla la metodología docente aplicada en las clases de laboratorio. Debido a que la mayor cantidad de sesiones prácticas están dedicadas al proyecto final de la asignatura, centraremos principalmente dicha sección en éste.

3.2 Metodología docente aplicada

Como se ha introducido en anteriores secciones de este trabajo, existen dos bloques principales en los que podríamos dividir las sesiones de laboratorio de la asignatura. Por una primera parte, las tres primeras prácticas están muy enfocadas al trabajo de algunos conceptos particulares como la accesibilidad y las interfaces de control, donde los alumnos se encuentran con un boletín autoexplicativo que incluye todo lo necesario para que, junto con las herramientas software y hardware proporcionadas por el profesor, el alumno sea capaz de completar y cumplir con los requisitos propios de dichas sesiones. Una memoria de la práctica entregable en cada una de estas sesiones donde el alumno reúne la experiencia obtenida y los distintos hitos completados del boletín da lugar a un total del 20% de la evaluación continua.

Como se ha mencionado en anteriores secciones, un total de nueve sesiones son las que engloban el grueso de la asignatura. Estas nueve clases pueden subdividirse de forma orientativa, según el objetivo de dicha sesión. En concreto, la primera clase sirve a modo de introducción al proyecto, y es aquí donde se les presenta a los alumnos el inventario con todo el material disponible por parte del profesorado para que los alumnos hagan uso de él en el proyecto colaborativo. Al ser un trabajo

colaborativo, los grupos deben estar formados por más de una persona. Grupos formados por una sola persona resultaría en no cumplir con todos los objetivos planteados en un principio, y grupos de gran tamaño supondría que parte del grupo estuviera ociosa mientras la otra parte trabaja en el proyecto. Dicho proyecto debe estar acompañado de una memoria documentativa en formato de revista científica de la editorial IEEE. Esta, además de ser entregada el último día de clase, se presenta de forma oral en la última sesión, teniendo no más de diez minutos por grupo para ello. La memoria y la presentación oral dan lugar a un 45% de la nota de la evaluación continua, siguiendo una rúbrica establecida y puesta a disposición de los alumnos desde los primeros compases de la asignatura.

Las nueves sesiones relativas al trabajo de la asignatura pueden dividirse de forma orientativa atendiendo a la siguiente estructura de contenidos:

- Elección de dispositivos hardware/software a utilizar y estudio del estado del arte: 4 horas (2 sesiones de laboratorio). Los alumnos piensan entre ellos y eligen ideas a realizar como proyecto de la asignatura. El proyecto deberá estar respaldado por una búsqueda y estudio del estado del arte. El profesor de dichas sesiones puede ser consultado y puede ayudar a elegir ideas con mayor potencial y que puedan ser más interesantes de cara a realizar un trabajo de mayor calidad.

- Diseño y desarrollo del proyecto/prototipo: 8 horas (4 sesiones de laboratorio). Los alumnos llevan a cabo el proyecto que han ideado y elegido en las primeras sesiones, documentándolo al mismo tiempo. Antes de permitir a los alumnos comenzar con el diseño y desarrollo del proyecto, se les revisa exhaustivamente para comprobar y verificar que el contenido de éste sea suficiente, además de viable de cara a llevarlo a cabo.

- Diseño de test y pruebas: 2 horas (1 sesión de laboratorio). Los alumnos prueban el sistema con una serie de tests propuestos por ellos mismos de cara a verificar y a demostrar la validez del sistema. Una vez desarrollado el proyecto, se pone a

prueba tanto hardware como software, verificando que todo funciona correctamente y que cada parte del proyecto se ha conseguido integrar sin errores.

- Preparación de la presentación: 2 horas (1 sesión de laboratorio). Los alumnos dedican una sesión de laboratorio a preparar una presentación que resuma el proyecto desarrollado en no más de entre 10 y 15 minutos.

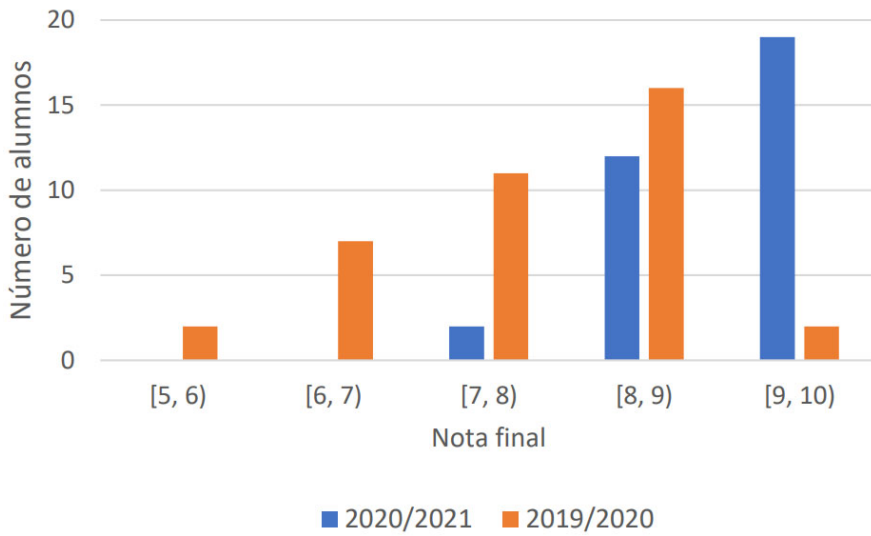
- Presentación. La última clase práctica de la asignatura se dedica exclusivamente a una exposición oral del proyecto desarrollado por cada grupo. Dicha presentación no debe sobrepasar los diez minutos de duración, y es evaluada por los profesores siguiendo una rúbrica específica establecida y hacen preguntas a los miembros del grupo para verificar su implicación en el proyecto y para comprobar si han adquirido los conocimientos que dicen conocer en base a la presentación mostrada a la audiencia.

Como hacíamos mención en anteriores secciones, el workflow del trabajo es meramente orientativo para el alumno, a excepción de la última sesión, y cada grupo puede destinar el tiempo que vea oportuno a cada una de las subsecciones en las que se divide dicho plan de trabajo. De esta forma, los alumnos asisten al aula de forma semanal, continuando con la elaboración de su proyecto colaborativo. Los profesores aportarán feedback a cada uno de los grupos para ayudarles en el desarrollo del trabajo. Siguiendo la estructura oficial de la asignatura y del plan de estudios publicado, el trabajo del alumno fuera del aula corresponde a 45 horas en total. Este número de horas están relacionadas con el número de créditos ECTS de la asignatura. Junto al 20% de la evaluación correspondiente a las memorias de las tres primeras sesiones prácticas, y el 45% relativo a la memoria y la presentación de proyecto final de la asignatura, el 35% restante lo compone el examen teórico de la asignatura, donde se evalúan aquellos conceptos impartidos durante las clases magistrales.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la metodología docente presentada a lo largo de este trabajo han sido muy satisfactorios. La mejora tanto en la calidad docente como en las calificaciones obtenidas por los alumnos en la evaluación continua son avalados cualitativalente y cuantitativamente.

GRAFICO 1. *Notas de la evaluación final de SRAD. Histograma representando la evolución de las notas finales de la asignatura SRAD en los cursos 2019/2020 y 2020/2021.*



Fuente: elaboración propia

Por una parte, se ha observado una mejora importante en cuanto a las calificaciones obtenidas por los estudiantes en comparación al anterior curso con el que se compara este estudio. En el anterior curso (2019-2020), la calificación media obtenida por los alumnos fue de 7.70 sobre 10, mientras que en el curso foco de este estudio (2020-2021), la media final ha ascendido hasta la calificación de 9.13 sobre 10. Ambos años han mantenido las mismas pautas de cara a la evaluación continua, si bien el último curso ha requerido de algunos ajustes por motivos debidos a la pandemia, reflejando así una buena adaptabilidad y un buen recibimiento por parte de los alumnos. El Gráfico 1 muestra el

histograma con las notas medias de la evaluación final para el curso 2020/2021 y para el anterior (2019/2020). Las recomendaciones derivadas de antiguos alumnos que cursaron la asignatura en años anteriores han dado lugar a un efecto llamada, que mantiene y aumenta el número de alumnos matriculados en la asignatura cada año. Este hecho implica que los alumnos asistan a clase con una motivación de partida, tal y como nos han hecho llegar muchos de ellos. Estos datos cualitativos fueron recogidos y contrastados de forma objetiva por medio de una serie de encuestas completamente anonimizadas elaborada por el profesorado al final del curso. En dichas encuestas, se recogían diversas cuestiones sobre el interés del alumno en la asignatura y sus contenidos, la adecuación de la evaluación de la asignatura, la validez y concordancia con la metodología docente, la relevancia de la asignatura en sus estudios, y la probabilidad de recomendar la asignatura. Una vez recogidos los resultados de estas encuestas, la media de cada una de las preguntas fue calculada, dando como resultado las siguientes puntuaciones: 4.38, 4.72, 4.81, 4.02, y 4.54, respectivamente, siendo 5 la puntuación más alta posible. Como se observa, los resultados son todos muy altos (todos por encima del 4), destacando especialmente la tercera pregunta (satisfacción con la metodología docente), la cual ha obtenido un 4.81 de media, y la quinta (posibilidad de recomendar la asignatura), la cual ha obtenido un 4.54 de media. Ambas preguntas son de muy alta relevancia para los profesores de la asignatura, ya que no sólo indican que el trabajo realizado en cuanto al cambio de metodología docente va por el camino acertado, sino que los alumnos han visto esto como algo positivo, hasta el punto de recomendar la asignatura con una muy alta puntuación a futuros estudiantes de cuarto curso del grado en Ingeniería de la Salud.

5. DISCUSIÓN

La situación pandémica sin duda no ha ayudado a favorecer el trabajo colaborativo en la asignatura. Sin embargo, aun así, muchos de los grupos de trabajo han apostado por no conformarse con el mínimo proyecto viable. Esta motivación por parte de los alumnos ha sido recibida de forma muy satisfactoria por parte de los profesores, y han ofrecido un

mayor número de tutorías personales que en años anteriores. Una de las claras notas indicativas de esta motivación por parte de los estudiantes es lo mostrado en los resultados en cuanto a calificaciones finales que pueden observarse en el Gráfico 1. A pesar de las dificultades de la pandemia, varios grupos solicitaron poder acceder al laboratorio en horas extra no correspondientes a la docencia de sesiones de laboratorio para poder continuar trabajando en su proyecto, cosa que no había ocurrido hasta este curso 2020/2021.

Por otro lado, la motivación de los alumnos se ha reflejado, de nuevo, en un incremento de alumnos interesados en ampliar el proyecto desarrollado en la asignatura para formalizar su Trabajo Fin de Grado (TFG). Si en el curso 2019/2020 el número de alumnos que desarrollaron su TFG dentro del ámbito de la asignatura fue de 3, en el curso 2020/2021 ha ascendido a 6 alumnos, lo que supone un incremento de más de un 10% con respecto al total de alumnos de la clase. Esto, de nuevo, apoya la idea de que la metodología docente impartida en la asignatura consigue captar e interesar a los alumnos, además de motivarles a hacer cosas de mayor envergadura por ser beneficioso no sólo en la evaluación sino en su aprendizaje y formación.

Debido al aparente éxito de la metodología docente implantada, ésta se seguirá trabajando y puliendo de cara a próximos cursos, donde los profesores continuarán analizando de forma cualitativa y cuantitativa los resultados obtenidos. De esta forma, se pretende ir actualizando la asignatura y mejorándola, haciendo uso también de los comentarios y críticas recibidos por parte de los alumnos durante el curso.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta y detalla la metodología ABP aplicada a la docencia en las sesiones de laboratorio de la asignatura Sistemas de Rehabilitación y Ayuda a la Discapacidad, la cual se imparte en el cuarto curso del Grado en Ingeniería de la Salud en la Universidad de Sevilla. En las sesiones de laboratorio, además de aplicar los conceptos vistos en las clases magistrales de teoría, los alumnos llevan a cabo, durante la mayor parte del cuatrimestre, un trabajo en grupos reducidos

basado en los contenidos de la asignatura y en el que llevan a cabo el desarrollo de un sistema o dispositivo orientado a la rehabilitación de un paciente o relacionado con un tema de gran impacto social como es la accesibilidad de personas con cierta discapacidad a contenidos específicos o a interfaces de control que puedan facilitarles ciertas tareas cotidianas. Los proyectos en grupo son supervisados de forma exhaustiva por los profesores de las sesiones de laboratorio, apoyando a los alumnos y ayudándoles con ciertas elecciones o dudas que puedan surgirles durante la realización del trabajo. Se trabaja así en reforzar habilidades sociales y competencias transversales generales como el trabajo en equipo y el autoaprendizaje, además de la presentación oral ante una audiencia. Los alumnos han demostrado una muy alta motivación e implicación en el proyecto gracias a esta metodología docente, y ven una clara alineación de los contenidos y desarrollos llevados a cabo en esta asignatura con su futuro laboral en el ámbito sanitario, tecnológico e ingenieril, por lo que agradecen la libertad a la hora de elegir temática de trabajo y de colaboración entre los miembros del grupo. El enfoque de investigación que se les pide a los estudiantes al tener que realizar una memoria en formato paper les acerca de esa forma al mundo académico e investigador, sirviendo como muy buen punto de entrada al Máster en Ingeniería Biomédica y Salud Digital, el cual está teniendo un gran éxito entre los alumnos que cursan la asignatura de Sistemas de Rehabilitación y Ayuda a la Discapacidad. Por otro lado, la alta implicación de los alumnos en la asignatura se muestra directamente en las calificaciones obtenidas en la evaluación final, que han conseguido tener una media muy elevada por encima del notable, junto al éxito de no haber tenido ningún caso de un alumno que haya suspendido la asignatura por evaluación alternativa. La alta motivación, implicación y el esfuerzo que los alumnos han volcado en los trabajos ha dado lugar a que muchos de ellos desearan continuar dicho desarrollo para concluir el grado en forma de Trabajo Fin de Grado. Además, la calidad de estos se ha visto incrementada, ya que parten de un trabajo que ha sido tutorizado y desarrollado desde el primer cuatrimestre, que es donde tiene lugar la impartición de la asignatura objeto de este estudio.

Los conceptos trabajados en SRAD, en especial aquellos que se relacionan con el desarrollo de sistemas de rehabilitación, unen de forma directa el ámbito académico con el ámbito empresarial. Buena prueba de ello es el gran aumento de empresas interesadas en el desarrollo de prótesis mecanizadas y de sistemas de rehabilitación. Cada vez son más aquellas que deciden contar con Ingenieros de la Salud para sus equipos, por la facilidad de estos para moverse por los campos relativos tanto a la Ingeniería como a aquellos relativos a conceptos más cercanos al ámbito de la Salud. Estas son grandes noticias para los estudiantes de este grado, y que la asignatura de SRAD propicio el desarrollo de proyectos colaborativos entre los estudiantes dentro de este ámbito puede dar lugar a una buena carta de presentación en estas empresas, metiendo de lleno al estudiante en el tejido laboral tras la finalización de sus estudios.

7 AGRADECIMIENTOS

Los autores del trabajo queremos agradecer a varias instituciones y proyectos por haber sido partícipes de lo propuesto en este trabajo y por haber hecho posible gran parte de la compra de material que se ha requerido para ello. En primer lugar, nos gustaría agradecer a la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y al proyecto MINDROB (PID2019-105556GB-C33/ AEI/10.13039/501100011033), el cual ha sido apoyado por una ayuda europea de desarrollo. Junto a esto, nos gustaría agradecer al Proyecto EU H2020 CHIST-ERA SMALL (PCI2019-111841-2), al igual que al proyecto regional andaluz PROMETEO (AT17_5410_USE) de la convocatoria PAIDI2020. No podemos olvidarnos tampoco de agradecer a la Universidad de Sevilla, a la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática y al departamento de Arquitectura y Tecnología de Computadores por facilitarnos todos los medios disponibles para que impartir docencia en estos tiempos tan complicados de pandemia fuera lo más llevadero y sencillo posible.

8. REFERENCIAS

Calvo, I., López-Guede, J. M., & Zulueta, E. (2010). Aplicando la metodología Project Based Learning en la docencia de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, *3*(4), 166-181.

Cerezuela-Escudero, E., Paz-Vicente, R., Domínguez-Morales, J. P., Domínguez-Morales, M. J., Jiménez-Fernández, Á., & Jiménez-Moreno, G. (2014). Aprendizaje basado en proyectos: implementación de interfaces gráficas para microcontroladores ARM. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (20es: 2014: Oviedo)*.

Clarkson, P. J., Coleman, R., Keates, S., & Lebbon, C. (2013). Inclusive design: Design for the whole population.

Cook, A. M., & Polgar, J. M. (2014). Assistive technologies-e-book: principles and practice. Elsevier Health Sciences.

Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. Medical education, 39(7), 732-741.

Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). The power of problem-based learning: a practical" how to" for teaching undergraduate courses in any discipline. Stylus Publishing, LLC.

Escribano, A., & Del Valle, A. (2015). El aprendizaje basado en problemas (ABP). Bogotá: Ediciones de la U.

Gaffey, A. (2014). The elevator pitch. *American Psychology Association (APA)*.

Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), 9-20.

Gibaldi, A., Vanegas, M., Bex, P. J., & Maiello, G. (2017). Evaluation of the Tobii EyeX Eye tracking controller and Matlab toolkit for research. *Behavior research methods*, *49*(3), 923-946.

Labra, P., Kokaly, M. E., Iturra, C., Concha, A., Sasso, P., & Vergara, M. I. (2011). El enfoque ABP en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: el impacto en el quehacer docente. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(1), 167-185.

Majaranta, P. (Ed.). (2011). Gaze Interaction and Applications of Eye Tracking: Advances in Assistive Technologies: Advances in Assistive Technologies. IGI Global.

Razheva, A. V., Rozaliev, V. L., & Orlova, Y. A. (2018). Modern eye tracking research and technology. *Information Innovative Technologies*, (1), 229-235.

Scherer, M. J., & Glueckauf, R. (2005). Assessing the benefits of assistive technologies for activities and participation. Rehabilitation Psychology, 50(2), 132. Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Nombres. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and learning-dayton-*, *23*(6), 20-20.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO GESTIÓN EN LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES EN LOS ESTUDIANTES

TERESA LÓPEZ MENDOZA
Universidad de Especialidades Espíritu Santo UEES

LORENA BEATRIZ GONZÁLEZ BRIONES
Koe Corporation Ecuador

NARCISA MARÍA JIMÉNEZ YANCE
Unidad Educativa Torremolinos

XAVIER MISAEL VILLAMAR CASTRO
Unidad Educativa Fiscal José Jesús Ocampo Salazar

1. INTRODUCCIÓN

En la elaboración del presente estudio se priorizó abarcar cada uno de los elementos que se vinculan con el desarrollo de las inteligencias múltiples en los contextos educativos, la integración e interacción de las habilidades, acompañado de la generación de recursos que se promueven a través de la estimulación docente y de cada factor implicado. Por lo tanto, se procedió con la estructuración del tema "Las inteligencias múltiples como gestión en la estimulación del desarrollo de las habilidades en los estudiantes".

Como antecedentes, se identifica a la sociedad en proceso de cambios acelerados, el mayor compromiso de los docentes con el contexto educativo, es formar estudiantes que tengan iniciativa, creatividad y sean capaces de solucionar problemas que enfrenten en una sociedad abierta. Es así, que en las instituciones educativas se debe visualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando varias de las inteligencias que tienen los estudiantes, algunos poseen como preferencias el leer, cantar, contar historias con mucha facilidad y dominio. Otros son analíticos en

los problemas matemáticos, elaboran cuadros, esquemas mentales y conceptuales, muchos gustan del compás rítmico.

Fundamentalmente, se menciona que las inteligencias múltiples, pueden distinguirse de manera palpable en el aula por parte de los docentes de Educación General Básica (E.G.B) de acuerdo con una buena práctica académica para potenciar las habilidades en el que pueda ser destacado.

Dentro de los aspectos teóricos se consideró lo expuesto por algunos autores como Ávila (2007), los mismos que definen que las inteligencias múltiples corresponden ser descubiertas por el educando, los docentes y la familia con el propósito de cotejar si el estilo fundamental de medir las diferentes habilidades se conservan en el estilo de las inteligencias múltiples.

De la misma forma Gardner (2014), desarrolló su reconocida teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual expone que la diversidad de capacidades concretamente determina ocho inteligencias: Lingüística, Lógico-Matemática, Visual – Espacial, Corporal-cinética, Musical, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista.

Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes de Educación General Básica (EGB) utilizan enseñanza de aprendizaje tradicional que no siempre generan ideas autónomas ni propias de ellos, lo que limita la evolución del proceso, enmarcando al docente con falta de formación para cubrir las necesidades dentro del aula, sumado a esto el fuerte cambio sistemático donde se evidenció el estancamiento profesional que perjudica la evolución de la educación. Por lo tanto, el problema observado y posteriormente determinado fue la ausencia de acompañamiento de los docentes en los recursos de cada uno de los estudiantes en cuanto a su tipo de inteligencia, lo cual, no permite el desarrollo acertado y el continuo empleo de sus habilidades.

Adicionalmente, muchos de los problemas detectados durante esta revisión y que se presenta en la Unidad Educativa, se encontraron dos situaciones como problemáticas que se relacionaron con el tema de revisión. Uno de ellos, fue la poca consideración por parte de los docentes, que por cada una de las habilidades que desarrollan los estudiantes

durante el ciclo lectivo; no existe un acompañamiento, ni atención acerca de las actividades que elaboren los niños y niñas producto de las tareas diarias que realizan como estudiantes. Así también, se identificó la falta de capacitación docente que marca un atraso en la adquisición de conocimientos actualizados y ausencia de recursos pedagógicos y tecnológicos a emplear según la demanda de los comportamientos educativos y personales de los estudiantes.

El desarrollo de las habilidades en los estudiantes; es un tema de conocimiento general, pero de escaso acompañamiento y ausencia de gestión o formación en los centros educativos puesto que, ante la aparición de determinadas habilidades en los niños y niñas, no se les brinda un proceso educativo donde todas las partes puedan comprender su importancia y la respectiva utilización. Por esta razón se consideró fundamental implicar al estudio realizado, las conceptualizaciones de las inteligencias múltiples que en los contextos educativos surgen como consecuencia de las exigencias educativas en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

De hecho, la educación cumple con fines socializadores a través de normas y la generación de conocimientos, códigos de lenguaje, formas de vinculación, entre otros. En la etapa escolar las interacciones personales resultan formativas para el niño. Lo cual significa que todo lo relacionado en cuanto a sus actos, palabras y afectos de su contexto, tiene un efecto trascendental en su desarrollo (Vendrell, 2002).

Así, como la estimulación en la etapa de desarrollo, facilita el desempeño de los niños, a través de potenciar sus capacidades; también, es importante la parte que dirige y conduce la estimulación, es decir, los padres y los docentes en la escuela ya que, estos contextos marcaran las experiencias de aprendizajes (Yus, 1996).

En cuanto a las habilidades desarrolladas por los niños, es importante aclarar que los tipos de inteligencias necesitan del acompañamiento y motivación por parte de las personas que conforman el entorno más cercano al menor.

En relación a las habilidades Ontoria (2017), remarca la importancia de enseñar estrategias de aprendizaje y como utilizarlas, aunque por

situarse en el primer paso de concienciación del profesorado, y con la intención de sintonizar más con sus expectativas de resolver el "como" enseñar a aprender, habla de técnicas, no como algo aislado, sino conectadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, estudios sobre la modificabilidad cognitiva estructural, avalan la posibilidad de introducir cambios en la manera de pensar y de procesar, y autores como Mayor, Suengas y González (1993), apunta una serie de técnicas que resultan eficaces para que los estudiantes controlen sus propios procesos cognitivos frente al aprendizaje.

En relación con la importancia de la revisión del tema; las inteligencias múltiples comprenden un proceso de gestión en el desarrollo de las habilidades, las cuales surgen de las experiencias vividas en el ser humano como complemento en la construcción de un conocimiento, por lo tanto, algunas de las inteligencias múltiples de carácter específicas se vuelven más plausibles, en la medida que se descubren y evidencian la localización de las habilidades en la especie humana.

Referente al sistema educativo tradicional, los estudiantes por medio de sus actitudes y el empleo eficiente de sus competencias generan cambios rompiendo paradigmas establecidos en la enseñanza aprendizaje, justificando la conexión de las inteligencias múltiples y las diferentes habilidades que se destacan dentro del aula de clase, por esta razón es necesario poder enfocar esta problemática a través de estrategias metodológicas efectivas que permitan conseguir un resultado relevante que signifique un desarrollo óptimo en el proceso de aprendizaje escolar.

Conforme a lo anterior mencionado, se diseñó la pregunta de investigación ¿De qué manera los docentes estimulan el desarrollo de las habilidades en los estudiantes? Para responder esta pregunta, se formuló el objetivo: determinar el rol de los docentes en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. A esto se direcciona el propósito de evaluar el proceso de desarrollo de las habilidades de los estudiantes e identificar las inteligencias desarrolladas y describir el proceso de gestión ejecutado como base para el desarrollo de las habilidades. Además, reconocer si en el contexto escolar se promueve y se brinda un acompañamiento al desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

1.1 REVISIÓN DE LITERATURA

La teoría de las inteligencias múltiples es conocida e identificada como un modelo de estudio que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad. La inteligencia se la comprende como la capacidad cerebral por la que conseguimos ingresar en la comprensión de las situaciones que vivimos procurando decidir el mejor camino a seguir. Es importante señalar que existen diversos factores que promueven el desarrollo de las inteligencias divididas en diferentes tipos que se los analizará más adelante. Todos los seres humanos tienen la capacidad de implementar actividades en las cuales se destaque la inteligencia independientemente de la predisposición natural que pueda tenerse para desenvolverse en un campo en particular donde se construya la habilidad.

Por el contrario, el desarrollo de las habilidades en el ámbito educativo surge a partir de la implementación de programas innovadores con la finalidad de reforzar la enseñanza de las habilidades que se desarrollen en los contextos escolares. Estos programas se caracterizan por analizar las dificultades del pensamiento como una deficiencia para manejar algunos procesos cognitivos. Tratan de desarrollar y reforzar las operaciones de la comparación, la clasificación y la inferencia, porque son consideradas como operaciones esenciales para la cognición; por tanto, suponen que reforzando esas operaciones se mejorará en general la capacidad de pensar.

1.1.1 Las Inteligencias Múltiples

De acuerdo con la teoría, Gardner (1995) la define como la capacidad para enfrentar y resolver problemas cotidianos, para poder generar y establecer nuevas destrezas que se puedan desarrollar en el comportamiento del individuo, a su vez sea enfrentado en todos los ámbitos.

Así mismo, los seres humanos poseen varias características en común que los diferencian entre sí. Es decir, las características generales que pertenecen a nuestra cultura, etnias, época, géneros y todos los rangos de edad, que forma la denominada naturaleza humana. De igual forma, las características diferenciales de un grupo (mujeres a deferencia de

varones, adultos a diferencias de adultos, entre otros) Finalmente, se evidencia en este contexto que no existen dos personas exactamente iguales, o con la misma estructura genética.

Así mismo, Ardila (2015) menciona que las diversas definiciones acerca de las inteligencias múltiples dan luces sobre las dificultades asociadas con la misma y su dominio de investigación, aunque estas categorías de inteligencias pueden agruparse entre sí: pragmáticas, filosóficas, operacionales y factoriales.

Así pues, la inteligencia de manera general, es considerada como la capacidad de desarrollar habilidades en el ejercicio operacional, respondiendo de manera efectiva a las cuestiones de la vida diaria que exigen comprensión y acción (Bermon Rodríguez, 2018). Es decir, se ejecuta un proceso de conocimiento acerca de un fenómeno que permite al sujeto reaccionar de manera eficiente a las determinadas demandas sociales, familiares, entre otras como parte de su desarrollo.

En un inicio, lo que se valora en el aspecto cultural es la competencia intelectual como producto general que constantemente se encuentra en disputa por descubrir niveles o tipos de inteligencias superior a otros (Lapalma, 2001). La inteligencia puede ser distinguida, apreciada, identificada de manera diferente en cada una de las personas que la posee. En sí, los tipos de inteligencias se enmarcan a medida del contacto del individuo con su entorno.

En otras palabras, la inteligencia es la fábrica que elabora las ideas; no las recibe (Chico, 2015). Como elaboración de ideas, la inteligencia se evidencia en toda creación y generación de conocimiento, en las decisiones que se toman regularmente como en las disposiciones formales o en los puntos de vista que se suelen considerar inestables.

En cuanto al aspecto psicológico Francis Galton, caracterizó su estudio en destacar el talento individual y la capacidad del logro mediante métodos estadísticos, con los cuales diferenciaba a las personas por sus características físicas e intelectuales y la relación entre ellos (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005). Al describir individualmente a los sujetos, se comprende cada una de las diferencias que se desarrollan a partir de

particularidades que provienen desde lo más primario en relación con su desarrollo.

Ahora bien, Louis Leon Thrustone se refirió a un comportamiento inteligente llamándolo habilidades primarias identificando la fluidez verbal, aptitud espacial, rapidez perceptiva, razonamiento inductivo, aptitud numérica y memoria (Ezequiel, 2006). Ante la variedad de afirmaciones acerca de la inteligencia, Gardner, destacó otras habilidades en las personas como la habilidad musical y la psicomotriz. Además, Gardner pretendía mostrar el potencial humano más allá de los parámetros marcados del coeficiente intelectual (Campbell, Campbell y Dickinson, 2000). De esta manera, la variedad en el comportamiento de las personas radica en la capacidad individual de desarrollar y resolver las diferentes situaciones y problemáticas que se presentan en la vida.

1.1.2 Tipos de Inteligencias

En cuanto a las inteligencias, el test de Gardner permite descubrir el estilo de aprendizaje, el cual es muy importante determinarlo en las escuelas como estrategia metodológica para poder emplear de forma acertada los recursos didácticos y aumentar las potencialidades de los estudiantes (Gardner, 2018). De este modo Gardner desarrolló su reconocida teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) que expone la diversidad de capacidades concretamente, determina ocho inteligencias.

Inteligencia Lingüística

Ahora bien, la inteligencia Lingüística se define como la capacidad para utilizar palabras de manera acertada tanto en la expresión escrita como en la oral. Esta habilidad tiene la cualidad de manipular la estructura del lenguaje, la fonética, la semántica dentro de las dimensiones pragmáticas prácticas del lenguaje (Armstrong, Brizuela, Gardner y Rivas, 1999). Esta inteligencia es normal en escritores, poetas, abogados, líderes carismáticos y otras profesiones que utilizan, sobre otras habilidades, la de comunicarse efectivamente. Al mismo tiempo, esta inteligencia incluye también, la habilidad de usar efectivamente el lenguaje para expresarse retóricamente o, tal vez, poéticamente (Puyuelo y Rondal, 2003). Por tanto, Campbell, Campbell y Dickinson (2000), sostienen

que la inteligencia lingüística se encuentra profundamente ligada en nuestros sentimientos con la autoestima y capacidad. Así es, cuando los niños comienzan con nuevas oportunidades para ejecutar esta inteligencia, lo hacen desde un lugar seguro y desde temprana edad la desarrollan con mucha más facilidad, con las competencias lingüísticas que son desarrolladas y destacadas a lo largo de la vida.

Inteligencia Lógico- Matemática

En relación con este tipo de inteligencia, se refiere a la capacidad para utilizar de manera efectiva el razonamiento numérico en los problemas matemáticos. Las personas que se destacan en esta inteligencia poseen gran sensibilidad a las relaciones lógicas, afirmaciones, funciones y otras relaciones abstractas (Armstrong y Gardner, 2006). No obstante, la identificación y atención de los educandos con capacidades excepcionales, ha estado alejada del proceso de formación que se ofrece en los diversos niveles educativos en el Ecuador, así pues, las instituciones educativas se plantean sobre todo preocupaciones por la alta deserción en las carreras universitarias o en la falta de motivación hacia las distintas actividades académicas, y que restan importancia a los estudiantes destacados que cuentan con capacidades excepcionales en áreas específicas.

Es por esto que, parte de la presente investigación, se enfoca en la problemática en los estudiantes que desarrollan capacidades excepcionales en el área del conocimiento correspondiente a matemáticas, desde la óptica de la Inteligencia lógico matemática, en correlación a las inteligencias múltiples. Esta inteligencia, según Navarro (2017), comprende la capacidad para resolver problemas organizados en elementos en constante funcionamiento. Dicho lo anterior, la inteligencia lógico-matemática, se vincula con los estudiantes que aumentan sus capacidades excepcionales en el área de las matemáticas, considerada como el conjunto de diferentes tipos de pensamiento matemático, científico y lógico.

Según Gardner (2007) la inteligencia lógico matemático abarca un sin número de clases de pensamientos en la que puede llegar a comprender tres campos necesarios en esta relación: ciencia, lógica y la matemática,

como inteligencia establecida directamente en el hemisferio izquierdo que es capaz de solucionar problemas matemáticos de manera general y eficaz, capaz de resolver problemas científicamente, cálculos complejos, organizando toda la información necesaria.

Inteligencia Espacial

Esta habilidad permite identificar y construir imágenes visuales que caractericen los diferentes rasgos de las cosas o personas, revelando la capacidad para poder crear imágenes en la mente (Dziekonski, 2003). El concepto de atención adquiere un papel preponderante durante la percepción debido a que, a diferencia de los estímulos externos que pueden determinar la calidad e intensidad de la sensación, la atención afecta la claridad o el grado de consciencia. Se trata, entonces, de un factor que puede ser consciente y, por ello, controlable, lo que puede potenciar el análisis que se haga de un objeto y favorecer su aprehensión.

En relación a lo mencionado por el autor, surge una comparación entre el fenómeno perceptivo con un genio creativo completo, que aparece sin esfuerzo, pero que construye de acuerdo con principios reunidos a lo que llamó reglas de la visión universal o reglas de procesamiento visual (Bellido, 2013). Durante el proceso de percepción, la coexistencia de múltiples estímulos con el potencial de conformarse en una imagen puede desencadenar la reproducción de uno o más modos de ver una imagen frente a los mismos estímulos y se admite, además, que la sensación no es solo una función del estímulo; se introduce así el concepto de atención como aquello que determina cuál sensación posible se va a establecer.

Según Gardner (1999), la inteligencia espacial es una posición invaluable en la sociedad y muestra una inteligencia sutil y aguda debido que en algunas empresas es imprescindible considerar a esta inteligencia, también se puede relacionar en el área matemática al desarrollar un dominio en la inteligencia espacial de acuerdo a la actividad que proporciona el buen ímpetu intelectual necesario para ser desarrollado en varios ejercicios a ser considerados.

Inteligencia Corporal- kinestésica

En esta habilidad se refiere a la utilización del cuerpo con armonía y plasticidad, en la expresión de las ideas y sentimientos que posee la persona. Esta inteligencia, además de estar relacionada con la acción de crear, posee las habilidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, velocidad, flexibilidad, táctiles, y demás movimientos generales y manuales (Antunes, 2004). Por lo tanto, la inteligencia kinestésica tiene dos características observables en los sujetos, la primera es el control de movimiento donde el equilibrio, la velocidad, la coordinación y la flexibilidad tienen un alto nivel de desarrollo. Y la segunda es manejar los objetos con altos recursos de habilidad.

Por otra parte, la Educación Física debe ser considerada como un proceso formativo para desarrollar competencias, capacidades y conocimientos sobre la motricidad y valoración de las potencialidades de los estudiantes a través del movimiento con su cuerpo (Grasso, 2005). Así mismo, debe ser usado como prevención de las enfermedades. Es decir, las actividades físicas son una muestra evidente del desarrollo de la inteligencia corporal.

Es por ello que Campbell, Campbell y Dickinson (2000), señalan que cuando se habla de la inteligencia corporal-kinestésica se incluye a la capacidad de unir la mente y el cuerpo para establecer y lograr el desempeño del perfeccionamiento físico. Todo lo mencionado empieza con el control sincrónico de los movimientos automáticos y voluntarios siendo diferenciado y competentes. Así mismo, la puesta en escena requiere de un agudo sentido del ritmo en acción para reconocer con facilidad una inteligencia kinestésica altamente desarrollada, por ejemplo, cuando observamos a los atletas, bailarines o actores, debido a las experiencias sensomotoras que se pueden experimentar a lo largo de la vida, concluyendo que las personas poseen memoria corporal que se puede aplicar eficazmente al aprendizaje.

Inteligencia Musical

Esta inteligencia permite percibir, comprender, transformar o expresar las formas musicales. Además de relacionar la sensibilidad al timbre, al

tono, a la melodía, o el color de una composición musical (Prieto Sánchez y Martínez, 2003). Al definir la inteligencia como una capacidad se reconoce que ésta es dinámica; es decir, se puede y debe desarrollar, esta afirmación implica que no es posible encontrar dos paquetes de inteligencias iguales; es decir, dado que el resultado de las inteligencias es el producto del bagaje genético y la experiencia proporcionada por el contexto en el que se desarrolla.

Sin embargo, la experiencia musical, en su sentido más amplio, implica habilidades que pertenecen al dominio artístico del hombre, el estudio del desarrollo artístico musical está relacionado con otros dominios artísticos (Vigouroux, 1995). Es decir, en relación a esta afirmación se comprende que ninguna inteligencia es inherentemente artística, o no artística, más bien las inteligencias funcionan de forma artística, o no artística, en la medida en que explotan ciertas propiedades de un sistema simbólico.

Por otro lado, la inteligencia musical maneja sus propias reglas y estructuras basadas en pensamiento, visto de otra forma, la música es un lenguaje cien por ciento auditivo, en el que se puede emplear tres componentes básicos como son: el ritmo, el tono y el timbre.

Según Gardner (2007), afirma que cualquier individuo que haya sostenido un contacto directo con la música, bien puede manejar otro ritmo, timbre y tono para participar en actividades que estén asociadas en el área musical, demostrando las destrezas innatas para la composición, el canto, o la ejecución parcial o total de un instrumento musical, que se encuentran un vínculo de conexión entre las emociones y la música, aportando que la música contribuye al entorno positivo apto para desarrollar el aprendizaje.

Con lo antes mencionado, se puede subrayar que la música también puede ser utilizada para destacar momentos de tristezas, suspenso, tragedia, alegrías en relatos históricos e incluso poder llegar a crear música a través del humor.

Inteligencia Interpersonal

Esta habilidad facilita el poder de percibir estados de ánimo, motivaciones, sentimientos, empatía con otras personas. Permite reconocer las expresiones faciales, la voz, los gestos, respondiendo de forma efectiva y comprendiendo estas señales en la práctica (Nieves, 2007). Las emociones juegan un papel decisivo al momento de realizar tareas complejas que requieren tiempo y esfuerzo.

Por ello, el gerente debe saber manejar la inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que abarquen la capacidad de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demostrar la gratificación, regular el mal humor, mostrar empatía hacia las demás personas y auto conocer un sentimiento cuando se presentan variables de tipo psicológico que pudieran obstaculizar el desempeño personal y laboral, así como el logro de colaboración dentro de los equipos de trabajo.

Con relación a este enfoque Gardner (1999) afirma que, durante el primer año de vida de los infantes, se llega a establecer fuertes lazos sanguíneos con la madre, el infante trata de mantener el sentimiento positivo de confort, bienestar tratando de evitar situaciones de ansiedad y de dolor en este vínculo de sentimiento en ocasiones suelen acompañarse al encontrar los orígenes de la inteligencia interpersonal de las personas más adelante. Sin embargo, poco a poco va ganando el sentido de pertenencia que puede desarrollar con su madre, si por alguna razón no puede establecer ese vínculo de forma apropiada o se rompe de manera abrupta el infante puede lograr recuperarse de a poco recibiendo los estímulos necesarios de las personas que rodean su ambiente natural. Podemos incluir, que en cada caso es importante identificar ciertas características que son muy necesarias para el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

Inteligencia Intrapersonal

Con respecto a la inteligencia intrapersonal es definida como perteneciente a lo más íntimo de cada sujeto lo cual determina el manejo de las

emociones, la fortaleza mental y las propias limitaciones (Ortega, 2013).

Así mismo, los grupos colaborativos por su parte, tienen mayor tamaño que los primeros y vinculan aprendices de distinto nivel de habilidad, género y procedencia; acumulan el puntaje en forma individual y grupal a lo largo de todo el período, lo que estimula la interdependencia y asegura la preocupación de todos por el aprendizaje de todos, pues el éxito colectivo depende del éxito individual. El grupo puede ser estable o permanente, inestable o circunstancial y de base, que es aquel que va más allá del ámbito académico, desarrollando actividades de soporte y apoyo para el desarrollo integral de sus integrantes.

Vale la pena decir que la inteligencia interpersonal como la intrapersonal sostienen la misma fuente, que relacionan al niño con los aspectos: primarios y secundarios. Es así que, (Gardner, 2006), refiere a estas inteligencias como personales, al entender, discriminar, explicar las acciones y los propios sentimientos para lograr varias metas en la vida cotidiana. Esta inteligencia se encuentra ubicada en el lóbulo frontal, también refiere que se tiene la capacidad de verse a sí mismo según la visión de los demás, para poder autodescribirse y diferenciar la descripción de las otras personas, obteniendo de ellas las fortalezas y dificultades de las cosas importantes que cumplen en los procesos de autoconfianza, autoestima, automotivación y autocomprensión.

Inteligencia Naturalista

Se entiende como la capacidad para comprender las diferencias y semejanzas existentes entre distintos grupos de personas. Conforma las habilidades para la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis en el mundo natural (Sandoval, Lauretti, González y González, 2013). La Inteligencia naturalista como la octava inteligencia múltiple, indica la habilidad para observar, identificar y clasificar a los miembros de un grupo o de una especie, se encargan de resolver los problemas que se presentan en la naturaleza, comprenden y entienden el entorno natural. Se la utiliza en las ciencias biológicas, en la conservación a la naturaleza.

Así pues, la inteligencia naturalista, tiene relación con plantas y animales, encargándose de su cuidado. Tiene que ver con la sensibilidad evocada a la protección y manejo responsable de los recursos naturales (Bennet, 2008). Podríamos referirnos a la inteligencia naturalista, como a un interés en el medio vivo y no vivo, en el entorno biofísico, manifestado desde los primeros años de la vida de las personas y que se consolida en la etapa juvenil y adulta.

No obstante, Gardner (1995) refiere a la inteligencia naturalista como una forma natural para describir la sensibilidad a las formas naturales geológicas de la tierra como por ejemplo, las plantas, los animales etc. Dicho de otra manera, esta inteligencia abarca la capacidad de clasificar y distinguir los detalles del ambiente rural o urbano en que el niño pueda discriminar los pájaros de una planta que dibujo o visualizó con las mismas habilidades.

1.1.3 Desarrollo de habilidades: Etapa Escolar

Al hablar de las inteligencias múltiples, se consideró necesario abarcar el tema de la etapa escolar debido a que, durante esta parte del desarrollo surgen habilidades y recursos que los chicos descubren y los ponen en práctica en sus contextos más cercanos, por lo tanto, se hace una revisión de los aspectos más influyentes en la etapa escolar que promueven el desarrollo de las inteligencias. Así también, se destaca la participación de los docentes en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas como figura fundamental en el ámbito escolar mediante la realización de las actividades diarias en la que desarrollan diferentes habilidades.

Cabe destacar el procesamiento de la información sobre todo en el área escolar, implica a que por medio de las funciones básicas se va incorporando elementos como un proceso evolutivo y de estructura permanente. Puntualmente, en el desarrollo de los niños se caracterizan las destrezas de manera más exacta y uniforme mediante una práctica adecuada que influye en el comportamiento (Carlson y Corcoran, 2001).

Se puede comprender que es un periodo donde los niños forman parte de un proceso de desarrollo natural en el cual se descubren recursos y

habilidades cognitivas, social, afectivas y corporales. Durante el tiempo de la niñez ocurren cambios significativos y en algunos casos novedosos ya que, adquieren hábitos de vida social que los identifica durante toda su existencia (Padilla, 2009). En la etapa de la infancia y previo a la adolescencia el ser humano adquiere una infinidad de elementos que se encuentran en cada contexto que habitan o descubren.

Durante la etapa escolar, las habilidades que desarrollan los niños se caracterizan en descubrimientos que tiene que ver con su parte interior mucho más que lo ambiental. En cuanto a los contextos educativos, Luna (2014) mencionó que a partir del siglo XX los problemas de educación se evidenciaron en la formación y desmotivación de los maestros, carencia de material didáctico, infraestructura deficiente, poco acompañamiento familiar y la influencia de la TV.

En efecto, la importancia de la etapa escolar, donde se aprecia cada una de las habilidades desarrolladas en un contexto discreto o de poco conocimiento, desliga un aprendizaje que direcciona al ser humano por el resto de su vida. Es por esto que, estas habilidades se desarrollan en la interacción entre compañeros, en las respuestas a los docentes, en las competencias y actividades recreativas y también durante la adquisición de aprendizaje.

Por lo tanto, la Educación tiene una relación estrecha con el aprendizaje y de la cual se desprenden algunas dimensiones como "aprender a ser", que potencian la propia personalidad. El "aprender a vivir" como el sentido del contexto social o de las relaciones sociales. El "aprender a conocer", como formación, actualización y revisión de la experiencia y, aprender a hacer, que comprende las habilidades, destrezas y técnicas desarrolladas en el contexto social y comunitario (García, 2003). El aprendizaje en la etapa escolar se fundamenta de todos aquellos recursos que no los menores obtienen a partir de su interacción con el medio.

Por otra parte, la gestión docente debe implementar métodos de acompañamiento, supervisión y talleres acerca de las diferentes habilidades que desarrollan los niños en etapa escolar. Además de promover la educación, la gestión docente debe enfocarse en integrar a los estudiantes

con sus diferencias en habilidades, esta es una característica propia del desarrollo.

1.1.4 Estimulación del desarrollo

En este apartado se expone a la educación como un aspecto importante y trascendental para la estimulación en el desarrollo de los niños y niñas, quienes ven en las personas adultas facilidades para la obtención de un conocimiento. En este sentido también cobra una gran importancia las habilidades desarrolladas por los menores en cuanto a su descubrimiento y esto se relaciona con el tipo de inteligencia que van desarrollando, lo cual necesita de un acompañamiento que les genere confianza, seguridad y aceptación de lo aprendido.

Dentro del contexto escolar, esas estimulaciones por las habilidades desarrolladas suelen generarse automáticamente en la interacción entre compañeros o en la calificación del docente o quizás en una felicitación por parte de las autoridades del plantel como suele ser la directora o rector a través de una libreta. Según Alonso, Gallego y Honey (1997) definen que "Las inteligencias múltiples deben ser percibidas por el alumnado, profesorado y la familia con la finalidad de constatar si empleando este tipo de medidas son evidentes en las diferentes habilidades aplicadas con la metodología de las inteligencias múltiples". Además de esto, es necesario brindarle un acompañamiento al niño en el cual se pueda evaluar su parte cognitiva como el desarrollo de su inteligencia más allá de una nota o de destacarse positivamente en clases.

Se comprende que existen razones que justifican la necesidad de mejorar las habilidades de estudio que emplean los alumnos y son el marco metodológico, razones personales de los docentes y estudiantes, la conexión entre el rendimiento académico y las técnicas de trabajo intelectual y la necesidad de introducir cambios en las estrategias y técnicas de estudio (Puente, 1994).

La metodología que implementen en los centros de estudios, es fundamental para promover y acompañar el proceso de desarrollo de habilidades de los niños en etapa escolar. Es necesario la continua actualización de conocimientos y recursos utilizados durante este proceso que

en muchos casos las inteligencias y su desarrollo en los estudiantes pasan desapercibidas o se direccionan únicamente en lo escolar. Por lo tanto, las técnicas utilizadas en la etapa escolar deben ser dirigidas al descubrimiento de habilidades que colaboren con el desarrollo de los niños, por esta razón se hace énfasis en la etapa escolar, considerado como un conjunto de factores que determinan el aprendizaje en los menores.

2. OBJETIVO

- El objetivo general de la revisión fue determinar el rol de los docentes en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Para precisar los diferentes aspectos teóricos en relación con las inteligencias múltiples en proceso de gestión en el desarrollo de las habilidades, se procedió con una revisión integral de la literatura abarcando aspectos esenciales de la temática como las posturas de Gardner acerca de los tipos de inteligencias y sus particularidades en el desarrollo cognitivo.

En este sentido, el propósito de este artículo es señalar los aspectos teóricos y conceptuales de las Inteligencias Múltiples como una innovación pedagógica de significativo interés para el proceso educativo. La revisión fue completada de base de datos ubicados en Scopus, Scielo, Ebsco, Latindex y Google Académico. En base a estos aspectos, se realizó la observación en los procedimientos de identificación, gestión y acompañamiento en los tipos de inteligencia que desarrollan los niños y niñas en los centros educativos. Así también, se evidenció mediante entrevistas la ausencia de capacitación a los docentes sobre el desarrollo de habilidades.

Sin embargo, se profundizó en identificar si en el contexto escolar promueve y brinda acompañamiento en el desarrollo de las habilidades reconocidas por las actividades realizadas en el aula y si está orientado a

evaluar el proceso de desarrollo y la identificación de las inteligencias múltiples dentro de las unidades educativas fiscales.

En consideración al tipo de revisión teórica utilizado en esta investigación, se abordó de manera teórica a Padilla (2009) y Luna (2014), ambos coinciden en los hábitos, formación y motivación de los docentes. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue determinar la función de los docentes en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para valorar el proceso de acompañamiento.

4. DISCUSIÓN

Atendiendo a las Inteligencias múltiples, consideradas por Gardner (2018), se distinguen en el desarrollo del aprendizaje de manera diferente y con ciertas particularidades respecto a los instrumentos a utilizar y a la evaluación en general, como se explica a continuación:

En el estudio de Antunes (2004), el tema fue Estimulación las Inteligencias Múltiples: Qué son, cómo se manifiestan y cómo Funcionan. En el cual, se elaboró un cuestionario en el que se ofrecían distintas categorías de alumnos que a los profesores les resultara fácil identificar las actitudes y aptitudes hacia el aprendizaje. La muestra estuvo constituida por 40 docentes pertenecientes a diferentes áreas y materias procedentes de la población de profesores de los centros de la Región de Murcia en sus distintos niveles educativos de Bachillerato y Formación Profesional. Así también, el objetivo fue identificar los estilos de aprendizaje obteniendo los siguientes resultados. Alumno considerado con habilidades en el aprendizaje, motivado, organizado y con hábitos de estudio positivos. Alumno considerado con una capacidad normal, muestra destrezas y habilidades en el aprendizaje medios. Alumno considerado con poca capacidad, no muestra habilidades ni destrezas para el aprendizaje, carece de hábitos de estudio positivos ni se sabe organizar. La conclusión de esta investigación sirvió para confirmar que la parte docente, en su ejercicio práctico y funcional, se encuentra considerado entre las categorías de estilos de aprendizaje apoyadas en la combinación de cuatro variables como son: la inteligencia, la motivación, las habilidades en el aprendizaje y los hábitos de estudio positivos.

Finalmente, dentro de la limitación de este estudio, surgió una preocupación obligada dado que el rol del profesor está sufriendo un reajuste importante, en estas circunstancias, se logra conocer el estilo de aprendizaje de cada estudiante en calidad de referencia que permita orientar el accionar del proceso.

Por otra parte Gardner (1995), en el tema sobre Inteligencias Múltiples, Teoría de la práctica, elaboró un cuestionario en el que se ofrecían distintas categorías de alumnos que a los profesores les resultara fácil identificar las actitudes y aptitudes hacia el aprendizaje. La muestra estuvo constituida por 40 docentes pertenecientes a diferentes áreas y materias procedentes de la población de profesores de los centros de la Región de Murcia en sus distintos niveles educativos de Bachillerato y Formación Profesional. El objetivo fue evaluar los recursos y habilidades en relación con las inteligencias desarrolladas en el ejercicio del aprendizaje y la obtención del conocimiento. Se desarrollaron diferentes tipos de inteligencias según la demanda del contexto y las habilidades empleadas. Como conclusiones se determinó la necesidad de trabajar en alcanzar un mayor desarrollo de los aspectos teóricos en los centros educativos, que relacione la teoría de las inteligencias múltiples con la enseñanza. Dentro de las limitaciones suelen presentarse dudas e incoherencias en el abordaje de la investigación y en cuanto a las habilidades desarrolladas, la comprensión y utilización de las mismas.

Del mismo modo Gardner (2018), enfatizó acerca de las Inteligencias Múltiples y la Escuela Inclusiva. La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue desarrollada en 1983, pone de manifiesto que la inteligencia humana tiene diferentes dimensiones; y que, derivada del enfoque psicométrico, describe la inteligencia como una capacidad mental general o conjunto de capacidades; la finalidad fue analizar los aspectos de inclusión y participación en los contextos educativos de todo tipo de habilidades. Identificando las inteligencias que desarrollen en los contextos educativos enmarcados con una metodología que promueva la educación integral. En términos generales, desde el modelo de las Inteligencias Múltiples se entiende la diversidad como un hecho natural y como una fuente de enriquecimiento ya que se aprecia la diferencia como una oportunidad para el aprendizaje. Así también, se identifican

posibles errores en la identificación de habilidades y la realización de procesos educativos que excluyen particularidades o diferencias.

En relación con los procesos de gestión Münch (2005), realizó estudios en la Administración y Estilos de Gestión, la clave de la competitividad; con una característica metodológica que permita al administrador, gerente, ejecutivo, empresario o cualquier otra persona, manejar eficazmente una organización, consiste en estudiar la administración como un proceso disciplinario, sobre todo, con el objetivo de determinar los procesos administrativos y de gestión orientados a la obtención de resultados. Se evidenció la gestión de acompañamiento, apoyo y soporte en situaciones de necesidad y colaboración, comprendiendo que los procesos de gestión deben ser contemplados desde la planificación de los objetivos, declarando el cumplimiento de su proceso; por lo tanto, se enmarca dentro de las limitaciones, las ideologías o estructuras organizacionales implementando medidas que alteran los procesos de gestión y acompañamiento de actividades.

Según, Chura, Huayanca y Maquera (2019), enfoca la teoría de las inteligencias múltiples en bases epistemológica que sustenten el análisis cualitativo a los inicios fundamentales de la psicología educativa, con el objetivo de unir conocimientos neurobiológicos y psicobiológicos que permitan eliminar el desarrollo cognitivo y tradicional. Se comprobó que la teoría de Howard Gardner debe estar relacionada con la psicología humanista, que le permita ubicar al ser humano como primordial, esto se concentra en el modelo educativo holístico que comprende una conciencia humana, social, afectiva, espiritual incluso física.

Finalmente, Puente (1994), con el título Estilos de aprendizaje y enseñanza, diseñó un estudio comprendido en el contexto de un proyecto concedido en una convocatoria para la Profundización, Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén. El título del proyecto era "Trabajando en grupo: de la teoría psicosocial a la praxis laboral". El objetivo general perseguía la simulación de la actividad docente programada dentro de la asignatura de Psicología de los Grupos y de las Organizaciones de la titulación de Psicología, materia troncal de tercer curso con siete créditos teóricos y tres y medio prácticos. Se concluye

en que la aplicación de estos principios, al diseño de estrategias metodológicas, favorece, por este orden los estilos pragmático, activo, reflexivo y teórico. De hecho, son dos los estilos predominantes: el pragmático y el activo; en otras palabras, las estrategias asociadas al estilo activo, junto al pragmático, también han sido las que, en mayor medida, han identificado los participantes en el estudio. Finalmente, el análisis pone de manifiesto la utilización de estrategias basadas en metodologías de naturaleza pragmática y activa, principalmente. Estas estrategias recogen en su discurso la posibilidad de aplicar o transferir los contenidos teóricos a situaciones variadas, así como la utilización de vídeos y ejercicios experimentales en los que se analiza la utilidad de los contenidos.

De acuerdo al desarrollo de las habilidades en estudiantes, según lo expuesto por los autores citados, se comprende el acompañamiento y seguimiento que debe existir en los centros educativos ante la detección de dichas habilidades ya que su evolución será fundamental para el desarrollo de los niños y niñas en etapa de aprendizaje.

Además, para el sistema educativo se presenta las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) que examina el sistema en el que el alumno está siendo educado y evalúa a través de exámenes estandarizados, el rendimiento del educando en áreas fundamentales: lectura, matemáticas y ciencias (Fontán Montesinos, 2012). En las pruebas se destacan la motivación de los estudiantes por aprender, además de la organización de las instituciones educativas, sus estrategias de aprendizaje y el contexto social, para mejorar los resultados críticos de las áreas evaluadas.

5. CONCLUSIONES

Se pudo comprobar la importancia del acompañamiento por parte de los docentes hacia el desarrollo de las habilidades que descubren e implementan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje en los contextos educativos. Así también, se comprendió el desafío y la incidencia en las instituciones educativas al descubrir el desconocimiento sobre las inteligencias múltiples, al no identificarse en las clases.

En definitiva, al no identificar un acompañamiento profesional, con experiencia en procesos anteriores de respaldo, puede perturbar la confianza de los estudiantes que inician la práctica de habilidades adquiridas para la inclusión de su entorno más cercano.

Por todo esto, se identificó la necesidad de implementar talleres de inducción y capacitación acerca de ejercer una gestión de acompañamiento a los procesos de desarrollo y habilidades en los estudiantes.

6. FORTALEZAS Y LIMITACIONES

En cuanto a las fortalezas del estudio, se evidenciaron las principales características implicadas en los procesos de gestión, en las habilidades que desarrollan los estudiantes en el contexto educativo. Por otro lado, se evidenció la limitación de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las instituciones que nos respaldan, por su apoyo en esta investigación, y a los integrantes de investigadores por poder finalizar el presente artículo

8. REFERENCIAS

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* Ediciones Mensajero.

Antunes, C. (2004). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples.* Madrid: Narcea Ediciones.

Armstrong, T., & Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores.* Paidós.

Armstrong, T., Brizuela, R., Gardner, H., & Rivas, M. P. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula.* Manantial.

Avila, R. (2007). *La Formación de subjetividades* (Vol. 3). Ántropos.

Bellido, M. (2013). *Inteligencia espacial, conceptos de volumen y espacio y su representación en alumnos de secundaria.* Universidad de la Rioja.

Bennet, W. (2008). *Desarrollo organizacional: su naturaleza, orígenes y perspectivas.* Fondo educativo.

Bermon Rodríguez, L. (2018). *Línea de tiempo, evolución del concepto Inteligencia.* Crown House Publishing.

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Inteligencias múltiples: usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje.* Paidos.

Carlson, M., & Corcoran, M. (2001). *Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes.* Ann Arbor.

Chico, M. A. (2015). *La inteligencia y el placer de saber cosas.* Paidos.

Chura, E., Huayanca, P., & Maquera, M. (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Innova Educación*, 589 - 598.

Dickenson, & Campbell. (2000). *Inteligencias usos prácticos de la enseñanza.* Argentina: Dick.

Dziekonski, M. (2003). La inteligencia espacial: Una mirada a Howard Gardner. *Revista ArteOficio, 2*(2), 6.

Ezequiel, A.-E. (2006). *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias multiples.* Homosapiens.

Fontán Montesinos, M. (2012). A propósito de las pruebas de PISA: las competencias en el proceso educativo. *El Guiniguada*, 1-24.

García, C. (2003). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples.* Ministerio de Educación y Ciencia.

Gardner. (2014). *Inteligencias Múltiples.* Editorial Paídos.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias multiples.* Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. Teoría de la práctica.* Paidos.

Gardner, H. (1999). *Las cinco mentes del futuro.* Basic Book.

Gardner, H. (2006). *Las inteligencias múltiples en el desarollo* (Vol. 2). BAsic.

Gardner, H. (2007). *Inteligencias Múltiples.* (3, Trad.) Nuevos Horizontes.

Gardner, H. (2018). *Las Inteligencias Múltiples y La Escuela Inclusiva.* Kairos.

Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal: La corporeidad escuchada.* Novedades Educativas.

Lapalma, F. (2001). ¿Qué es eso que llamamos inteligencia? La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 25*(1), 1- 6.

Luna Tamayo, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Iberoamericana de Educación, 65*(1), 1 - 15.

Mayor, J., Suengas, A., & González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar.* Síntesis.

Münch, L. (2005). *Administración y Estilos de Gestión. La clave de la competitividad.* Trilla.

Navarro, J. (2017). *Talento matemático excepcional y destino profesional. Trayectorias de participantes mexicanos en olimpiadas internacionales de matemáticas* (Vol. 17). Innovación Educativa.

Nieves, G. S. (2007). *Evaluación de las IM en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres.* Universidad de Alicante.

Ontoria, A. (2017). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender* (Vol. 125). Narcea.

Ortega, R. (2013). *Las inteligencias múltiples como herramienta para la adquisición de las competencias básicas.* FEISD.

Padilla, R. (2009). *Desarrollo psicoevolutivo en niños de 6-12 años.* Educar.

Prieto Sánchez, M., & Martínez, P. (2003). *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender.* Pirámide.

Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza.* CEPE.

Puyuelo, M., & Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto.* Masson.

Rafael, A. (2015). *Que sabemos y que nos hace falta investigar de la inteligencia.* Naciones Unidas.

Sandoval, A., Lauretti, P., González, L., & González, O. (2013). *Inteligencia naturalista y existencial: una contribución al desarrollo emocional y al bienestar.* Multiciencias.

Vendrell, J. R. (2002). *"Un programa de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje".* CISSPRAXIS.

Vigouroux, R. (1995). *La fabrique du beau.* Prensa Ibérica.

Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela.* Graó.

EL IMPACTO DE LAS MOVILIDADES ERASMUS+ EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

AMAYA PUERTAS YÁÑEZ
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El impacto que la movilidad internacional tiene en los alumnos participantes en la misma, es un tema ampliamente estudiado en los últimos años, tal y como muestra las publicaciones indexadas centradas en este tema, encontradas en Web of Science (WOS), según Gümüş et al. (2019), más de 2.000 desde el año 2005. Sin embargo, la mayor parte de ellas están referidas a la educación superior, siendo escaso el número de investigaciones relacionadas con el impacto de la movilidad internacional para los alumnos de educación primaria.

En el ámbito europeo, la movilidad internacional de estos alumnos se ha visto impulsada en las últimas décadas gracias al desarrollo de programas de movilidad y cooperación educativa de la Unión Europea, desde el programa Sócrates, iniciado en 1994, en el cual participaban 31 países de la Unión Europa, hasta el programa Erasmus + (2020-2027), actualmente en desarrollo.

Como plantea la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, con el título *Carta Europea de Calidad para la Movilidad,* plantea que: "la movilidad aproxima a los ciudadanos y mejora el entendimiento mutuo. Favorece la solidaridad, el intercambio de ideas y un mejor conocimiento de las distintas culturas que forman Europa; por lo tanto, la movilidad contribuye a la cohesión económica, social y regional."

En base a parte de las investigaciones mencionadas anteriormente (Cheney, 2001; Kugiejko, 2016; Langley y Breese, 2005; Lee et al.,2012; Williams, 2005), los principales impactos y transformaciones que se

dan en los alumnos participantes en las movilidades Erasmus+, son la mejora de su conocimiento de idiomas extranjeros y tecnologías de la información, la mejora de sus habilidades sociales y su capacidad para trabajar en equipo, el desarrollo de amistades internacionales, así como el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y su motivación para aprender lenguas extranjeras, expresando un mayor interés por los países extranjeros y sus culturas.

Por otro lado, diversos informes de las Agencias Nacionales del programa (Agence Erasmus+, 2015; KPMG Baltics OÜ, 2017), más centrados en alumnos de enseñanzas preuniversitarias, plantean como posibles impactos: el conocimiento de la Unión Europea, el conocimiento del estilo de vida y la educación en los países socios, la mejora de la autoestima y el establecimiento de vínculos con alumnos de las escuelas asociadas, la motivación para estudiar idiomas extranjeros, y la valoración positiva de diferentes culturas.

2. OBJETIVOS

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio, en concreto una tesis doctoral, cuyo principal objetivo es identificar las transformaciones en la comunidad escolar, fruto de la participación en diversos proyectos internacionales Erasmus+ de movilidad escolar y profesional.

Para esta investigación se ha seleccionado uno de los objetivos específicos de la tesis, como es conocer cuáles son las transformaciones personales (actitudes, expectativas) que se han producido en las personas participantes en los proyectos Erasmus+, y en concreto en los alumnos de primaria.

La consecución de este objetivo viene guiada por las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo valoran los alumnos su experiencia en los proyectos Erasmus+?
- ¿Qué transformaciones personales identifican?

- ¿A qué factores atribuyen las transformaciones?
- ¿Qué transformaciones en los alumnos identifican sus familias y sus profesores?
- ¿A qué factores atribuyen esas transformaciones?

3. METODOLOGÍA

"El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra"(Taylor & Bogdan, 1994:15).

La metodología utilizada es la cualitativa, en concreto el estudio de caso, y se ha desarrollado con una orientación comunicativa, vinculada a la metodología comunicativa crítica de investigación.

3.1 EL ESTUDIO DE CASO

La investigación como estudio de casos pertenece al paradigma cualitativo interpretativo. Este paradigma considera que la realidad es construida por las personas implicadas en la situación que se estudia, por lo que resulta necesario reducir la distancia entre el investigador y las personas a quienes estudia, a través, principalmente, de la interacción entre la persona investigadora y las participantes, y observándolas por un período prolongado, viviendo o colaborando con ellas (Guba & Lincoln, 1990; Lincoln & Guba, 1985).

Para Stake (2010:11), el estudio cualitativo de caso es "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes".

Martínez Bonafé (1990: 58), define el estudio de casos como "una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso".

Para Rodríguez et al. (1996: 91-92), "Todas las definiciones vienen a coincidir en que el estudio de casos implica un proceso de indagación

que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés" (1996: 91-92).

Por su parte, Álvarez & San Fabián (2012) plantean que en el estudio de caso se realiza una descripción contextualizada del objeto de estudio en la que el investigador trata de observar la realidad con una visión profunda, centrándose en las relaciones y las interacciones, para poder ofrecer una descripción fiel del fenómeno investigado, incorporando diversas fuentes de datos.

3.2 LA ORIENTACIÓN COMUNICATIVA

Desde la metodologia comunicativa, se considera que el conocimiento científico se genera a través del diálogo entre la persona investigadora y las personas investigadas, incluyendo a las personas investigadas en la producción del mismo (Gómez et al., 2012). Esta metodologia entiende la realidad como una construcción de las personas, cuyos significados se crean comunicativamente a través de la interacción entre personas (Gómez et al., 2011), y plantea que todas las personas pueden contribuir a la construcción de conocimiento (Gómez et al., 2006).

Partiendo de la metodología comunicativa, la orientación comunicativa se refleja, de manera directa, en la elección y aplicación de las técnicas de recogida de la información, en el análisis de la información y en la elaboración de conclusiones (Gómez et al., 2006).

La orientación comunicativa plantea un rol diferente de la persona investigadora, así como de las personas participantes en la investigación. La persona investigadora aporta al diálogo los conocimientos más relevantes que proporciona la comunidad científica internacional sobre el tema de estudio concreto, con el objetivo facilitar que las personas participantes puedan construir sus perspectivas a partir de su análisis y de la reflexión (García Yeste et al., 2011). Por su parte, las personas participantes se implican también en la interpretación y análisis de la información, por lo que se combina su voz y el conocimiento científico, gracias a los espacios de diálogo igualitario que se generan en el proceso de investigación (Gómez González & Holford, 2010). Esto lleva a la

igualdad epistemológica, ligada a la desaparición de una jerarquía interpretativa.

> Los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador (...]. Por ello, es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos. (Gómez et al. 2006: 43–44)

3.3 EL CASO

El caso de estudio en esta investigación es un colegio concertado, mixto y laico fundado en 1967, situado en el centro de la localidad madrileña de Torrejón de Ardoz, el Colegio JABY. El centro imparte Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y cuenta con una plantilla de 54 profesores, y aproximadamente 700 alumnos de entre 3 y 18 años. El perfil socioeconómico de los alumnos del colegio refleja la diversidad social, cultural y económica del municipio, escolarizando además a un número considerable de alumnos con necesidades educativas especiales, que también participan de manera activa en los proyectos de movilidad internacional del centro.

Se trata de un centro bilingüe, que forma parte red de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid en las etapas de Infantil y Primaria, y tiene un proyecto bilingüe propio en la etapa de Secundaria y ampliación del inglés en Bachillerato. Cuenta también con un proyecto de innovación tecnológica a través de un modelo iPad 1:1 (CURIOSITIC), en todas las etapas educativas, de Infantil a Bachillerato.

En relación al proyecto de Internacionalización, se articula principalmente a través del Plan de Desarrollo Europeo, que es una parte fundamental de la programación y la organización del centro escolar. En los últimos años se ha iniciado la creación de una red estable de socios europeos, basada en el trabajo colaborativo, la construcción conjunta de proyectos y el intercambio de experiencias de éxito.

Si bien en el centro de desarrollan diferentes proyectos Erasmus+, no todos están ligados a la movilidad del alumnado. En el caso de los

alumnos de primaria, éstos participan en proyectos que incluyen movilidades de corta duración (una semana) a los países socios del proyecto.

> Las movilidades de corta duración de alumnado tienen como objetivo que los alumnos de diferentes países puedan trabajar juntos en actividades vinculadas a los objetivos del proyecto y las actividades que se desarrollan a lo largo de la movilidad están diseñadas para ofrecer experiencias de aprendizaje internacional a los alumnos, desarrollar su entendimiento de la diversidad de culturas y lenguas europeas y ayudarles a adquirir las competencias sociales, cívicas e interculturales necesarias para su desarrollo personal (Comisión Europea, 2020).

Los proyectos Erasmus+ del colegio tienen diversos objetivos estratégicos, comunes a todos ellos, a la vez que objetivos específicos, asociados a los temas que se trabajan, y los grupos de alumnos y profesores a los que van dirigidos. Entre los objetivos relacionados con la presente investigación destacan:

- Fomentar el conocimiento del patrimonio cultural europeo, así como los valores de igualdad en la diversidad, la solidaridad, el respeto a los Derechos Humanos, y la sensibilidad medioambiental.
- Fomentar las estrategias y actitudes necesarias para gestionar positivamente la interculturalidad, para impulsar la iniciativa y autonomía de los alumnos, y el desarrollo de su identidad europea.
- Fomentar el desarrollo de competencias sociales, cívicas, interculturales, la alfabetización mediática y el pensamiento crítico.
- Mejorar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, impulsando el aprendizaje de segundas y terceras lenguas extranjeras, desde un enfoque multilingüe e inclusivo.

3.4 RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para diversos autores (Ruiz Olabuenaga,2009; Denzin & Lincon, 2005) las principales técnicas cualitativas de recogida de datos son la observación, la entrevista en profundidad y el análisis documental. En cuanto

a los estudios de caso, utilizan y combinan diversas técnicas para la recogida de información sobre el objeto de estudio (Stake, 2010).

En esta investigación se han utilizado el análisis documental, la observación participante, el cuaderno de investigación, la entrevista individual semiestructurada y la entrevista grupal semiestructurada, todos ellas con una orientación comunicativa.

3.5 ANÁLISIS DOCUMENTAL

3.5.1 Análisis documental.

Se ha utilizado, principalmente, la documentación generada en los proyectos Erasmus+ desarrollados: proyectos aprobados, informes intermedios y finales, cuestionarios de evaluación de las movilidades, actas de reuniones, programas de actividades. La delimitación temporal de estos documentos sería del año 2015 al 2020, coincidiendo con la fecha del primer proyecto implementado y los proyectos finalizados recientemente.

3.5.2 Observación participante.

En esta observación se han registrado notas y valoraciones en relación al tema de la investigación, con el objetivo de sistematizar y comunicar la experiencia. Para registrar la información recogida con la observación participante se ha utilizado un cuaderno de investigación, en el que también se han incorporado notas sobre el propio proceso de investigación. Este cuaderno o diario se ha desarrollado a lo largo de los años 2019 y 2020.

Las entrevistas semiestructuradas individuales y grupales han sido la fuente principal de información. En ellas han participado representantes de los diferentes colectivos que forman la comunidad escolar y, dependiendo del perfil de los participantes, las aportaciones sobre algunos temas han sido más o menos numerosas y con diferente nivel de desarrollo. Sin embargo, en todas las entrevistas se ha dialogado sobre el impacto que la movilidad internacional de los proyectos Erasmus+ tiene para los alumnos.

Para estas entrevistas se ha facilitado previamente a las personas participantes un guion de entrevista, con una serie de preguntas relacionadas con los objetivos de la investigación (Flick, 2012; Kvale, 2011). Estas preguntas no eran un protocolo estructurado, sino una lista de áreas generales que se intentarían cubrir en las entrevistas (Taylor & Bogdan, 1994). Por otro lado, desde la orientación comunicativa, se ha mantenido un diálogo reflexivo entre quien investigaba y las personas entrevistadas (Flecha, Vargas, & Dávila, 2004).

3.5.3 Entrevista semiestructurada con orientación comunicativa.

Para estas entrevistas se ha seleccionado a personas que habían participado, asumiendo responsabilidades en su ejecución, en proyectos Erasmus+. Además, estas personas habían participado, al menos, en dos movilidades europeas. Entre estas personas se encuentran los tres miembros el equipo directivo, docentes que se han hecho cargo de la coordinación de proyectos Erasmus+, alumnos que han participado en dos movilidades en países europeos y han acogido a alumnos europeos en sus casas; y un familiar que ha participado en la coordinación de un proyecto Erasmus+ y en sus movilidades europeas y locales.

3.5.4 Entrevistas semiestructuradas grupales con orientación comunicativa.

Se han organizados en grupos naturales, de manera que estuviese representada toda la comunidad educativa. En estas entrevistas han participado profesorado del centro, familiares, alumnos y personal de administración y servicios. Todas las personas participantes en las entrevistas han estado implicadas de manera activa en las actividades y movilidades locales e internacionales de los proyectos Erasmus+.

Los datos cuantitativos relacionados con las entrevistas realizadas se presentan a continuación en la tabla 1:

Tipo	Perfiles	Formato	Número	Participantes
Entrevistas individuales semiestructuradas con orientación comunicativa	Familias	Presencial	1	1
	Profesorado	Presencial	7	5
	Dirección	Online	1	1
	Dirección	Presencial	1	1
	Alumnos	Online	1	1
	Alumnos	Presencial	1	1
	PAS	Presencial	1	1
Entrevistas grupales semiestructuradas con orientación comunicativa	Familias	Online	2	5
	Familias	Presencial	2	11
	Profesorado	Online	2	10
	Alumnos	Online	1	5
	PAS	Mixta	1	3
Total			21	45

Fuente: elaboración propia

3.6 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos, en la investigación cualitativa, se realiza a lo largo del desarrollo de la misma (Goetz & LeCompte, 1988; LaTorre & González, 1987; Taylor & Bogdan,1994; Stake,1995;), lo que aporta flexibilidad a la hora de valorar e interpretar los datos y elaborar las conclusiones (Coleman y Unrau, 2005).

Para Rodríguez et al. (1996:200), el análisis de datos es "un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos, con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación".

Las preguntas de investigación orientaron inicialmente el establecimiento de las primeras categorías, que se completó con la revisión de la literatura previa (Yin, 2009), y se han ido modificando ligeramente en el transcurso de la investigación. Estas categorías han guiado la recogida de datos y el análisis de los mismos (Stake, 1998).

Tras identificar las categorías y subcategorías, se llevó a cabo la primera codificación de la información, entendida por Massot et al. (2004:358) como la "operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye". El proceso de análisis llevó al establecimiento de nuevas categorías y

código emergente. Este análisis y codificación realizó con el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti (versión 8.4.5).

Este proceso de análisis sirvió para dar "sentido a los datos. Y dar sentido a los datos implica consolidar, reducir e interpretar lo que la gente ha dicho y lo que el investigador ha visto y leído; es el proceso de dar sentido"(Merriam, 1998:178).

Las principales categorías utilizadas en esta investigación han sido:

- Desarrollo y autonomía personal.
- Percepción y valoración de la diversidad cultural.
- Competencia comunicativa en L2 (inglés).
- Motivación y aprendizaje escolar.
- Identidad europea.

El contenido de las entrevistas se ha transcrito, y posteriormente se ha analizado y codificado teniendo como referentes las categorías de análisis. Se han seleccionado citas literales a modo de evidencias, siendo representativas de los resultados consensuados conjuntamente entre la persona investigadora y las personas participantes (García, Ruíz & Comas, 2019).

Por otro lado, la información recogida en las entrevistas se ha codificado utilizando las iniciales según sean entrevistas individuales (EI) o entrevistas grupales (EG), seguidas de la inicial identificativa del colectivo al que se pertenece (Profesorado, Dirección, PAs, Familias y Alumnado), y un número de orden. De esta manera se ha facilitado el procesamiento de la información y se ha garantizado el anonimato de las aportaciones. En este sentido, se han cambiado los nombres de las personas que aparecen en las citas.

4. RESULTADOS

En esta investigación se han seleccionado parte de los resultados obtenidos en el proyecto de tesis doctoral del que forma parte, utilizando aquellas citas más significativas. Tomando como guía las categorías principales utilizadas, anteriormente mencionadas, los resultados de la investigación son:

4.1 DESARROLLO Y AUTONOMÍA PERSONAL

Gracias a su participación en las movilidades, los alumnos mejoran sus capacidades sociales, y su capacidad para trabajar en equipo (con compañeros locales e internacionales).

> "Ha influido muchísimo. Incluso también que fuesen con parejas. Eso ha sido para ellos, que iban en parejas cuando se quedaban en las casas, se han aportado mutuamente y han aportado a la familia y a los profesores". EIP17

Los alumnos mejoran la confianza en sí mismos y las expectativas que tiene sobre sí mismos en un futuro.

> "Yo, Por ejemplo, hablando ya de mi hija a partir de un momento determinado, no sé cuándo Leticia dejó de ser tímida y empezó a abrirse y esto ya fue el despegue y el pedir, que me quiero ir, que me quiero ir. Para mí fue como un grado de madurez que me enseñaba a mí, que yo soy mucho más cerrada y yo veía que la niña, vamos que creo que con 16 se va a ir y ya no va a volver. EGF06

La movilidad tiene un impacto positivo en su desarrollo personal, y el desarrollo de su autonomía y responsabilidad.

> "Les sirve un poco también para valorar lo que tienen y luego les sirve como experiencia personal también. Efectivamente, para hacerse más responsables de sus actos, saber que ellos están solos allí y que tienen que responsabilizarse de sus cosas y que nadie va a ir a decirles "¿Qué haces?", que no está la mamá detrás, eso les viene muy bien para reforzar un poco su personalidad, para desarrollarla un poquito más en el ámbito social". EFG13

4.2 PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La experiencia de la movilidad a otro país europeo mejora sus conocimientos sobre la vida y la escolaridad en los países de acogida.

> "Para los niños ha sido una experiencia que pocas veces van a poder repetir en su vida, porque es una ocasión que les brinda el colegio y el proyecto para poder conocer otras culturas y otras maneras de vivir que ellos no tienen ni idea de cómo sería. Cuando nosotros fuimos a Finlandia, tanto para mí como para ellos fue algo totalmente nuevo. El hecho de vivir bajo la nieve, de vivir en otro idioma. O sea, fue una

> experiencia con la que estaban encantados y no querían venirse. A lo mejor al principio echaban de menos a sus padres demás, pero luego se estaban con las familias encantados de la vida. Para ellos fue maravilloso". EGP27

La convivencia que se da durante las movilidades, y la participación conjunta en actividades escolares, grupales y familiares, facilita el desarrollo la sensibilidad intercultural, y genera un mayor interés por otros países culturas.

> […] el compartir experiencias, darse cuenta que un adolescente o un niño es igual, da igual el país, tiene las mismas inquietudes, tiene básicamente los mismos problemas principales. Luego, eso sí, luego pueden ver otras características, como pueden ver países donde las familias son más amplias o más pequeñas, o países donde se vive más en apartamentos o serían más viviendas familiares. Son cosas que les puede llamar la atención por contraste con sus realidades. Pero son adolescentes, les gusta la misma música, les gustan los mismos estilos, visten igual... EIP40

La internacionalización en casa, esto es, la acogida de alumnos de otros países europeos, también tiene impacto en el desarrollo de la sensibilidad intercultural y la valoración positiva de la diversidad.

> "Una cosa es vivir en entornos diversos y otra cosa es compartir tu hogar con personas de otros países. No tiene nada que ver. Nosotros hemos estado con amigos en otros sitios, pero si te quedas a cenar no es lo mismo que compartir un cuarto de baño o compartir tu cena. Las comidas, las conversaciones que puedan surgir. La cosa es que no es comparable la forma de viajar que tú puedas tener en distintos ámbitos, no es lo mismo que compartir con personas de otros países tu sitio, tu espacio (…) EIF01

Uno de los impactos a largo plazo de la participación en las movilidades, tanto a nivel local como internacional, es el establecimiento de relaciones y amistades con iguales de diferentes nacionalidades y culturas.

> "Otra cosa, Eva sigue manteniendo la relación con las niñas con las que se ha estado. Ella se sigue escribiendo, se escribe de hecho todas las semanas, tanto con la italiana como con la finlandesa, y de hecho, incluso ahora, durante el confinamiento, se han estado preguntando todo el rato qué tal está, está su familia bien? O sea, mantienen la relación.

> O sea que no es una cosa que dure puntualmente solo durante el período de movilidad, sino que también, dependiendo un poco de cómo haya cuajado esa relación, se prolonga en el tiempo, por lo cual los efectos que los beneficios que tienen el Erasmus también van mucho más allá de la mera visita de unos a otros". EGP26

4.3 COMPETENCIA COMUNICATIVA EN L2 (INGLÉS)

Los alumnos mejoran su confianza al utilizar la lengua extranjera, en concreto, el inglés.

> "Se dan cuenta de que tienen herramientas de comunicación. Que es el principal obstáculo que ellos tienen muchas veces en su crecimiento. En España sabemos lo que pasa con los idiomas, pues al trabajar en Erasmus se encuentran con "oye, pues si tengo una herramienta de comunicación, si me puedo comunicar con esta persona con la que quiero hablar de fútbol, que quiero hablar de música... todo eso les permite darse cuenta, "sí tengo una herramienta". En este caso, la lengua inglesa, me permite, me ha dado esa capacidad de ganar un amigo, de pasar un buen rato con gente que vive a dos mil kilómetros de distancia". EID39

Mejoran también su motivación y el sentido hacia el aprendizaje de otras lenguas, especialmente el inglés.

> "La motivación, una vez que vienen no tienen demasiada motivación, pero como tantas cosas que les cuesta. Pero el esfuerzo que han tenido que hacer para comunicarse allí, aunque haya sido de modo indio. Pues si que algo ha tenido que influir, algo ha tenido que tener ahí en su cabeza que le haya saltado un interruptor. Yo creo que se han desenvuelto, sobre todo Luis, bastante bien, a su nivel, y eso yo creo que es interesante". EGF16

> "Claro, yo que no se dan cuenta que ellos si quieren viajar tienen que hablar inglés, y eso que ahora han ido con un compañero a la casa, con lo cual están más arropados, pero se dan cuenta que si quieren viajar fuera, tienen que hablar otro idioma, sino es complicado". EGF15

De manera global, los alumnos mejoran su competencia comunicativa en inglés, especialmente las destrezas orales.

> "Ahora ya sé desenvolverme como para hablar inglés con otras personas que no hablan español. EGA35

> Y eso también porque en el colegio nos enseñan gramática y esas cosas, pero no te enseñan a mantener una conversación con otra persona. Entonces, además de que amplias vocabulario, aprendes a desenvolverte y, aunque no sepas todas las palabras, sabes comunicarte. Y en cuanto a lo de la motivación, pues sí, porque te hace aprender inglés. Porque si quieres seguir viajando tienes que saber inglés, porque es un idioma más o menos universal". EGA36

> "Yo creo que sí, porque el estar con personas que no hablan español te obliga a hablar el mismo idioma que ellos o inglés. Entonces te da motivación porque estás hablando un idioma que al principio no tienes ni idea y pues te motiva el saber que puedes comunicarte con gente que no es de tu país". EGA33

> Yo pienso que es que he mejorado mi comunicación, pero la motivación también. Porque como ha dicho mi hermano, a la hora de tener que hablar con otras personas en inglés te motivas porque piensas, tengo que mantener una conversación. Entonces al aprender dices voy a aprender tal, para poder tener una conversación con otras personas que no son de mi país". EGA32

4.4 MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE ESCOLAR

La participación en las actividades y movilidades Erasmus+ crea sentido y motivación hacia el aprendizaje escolar.

> "Si cualquier cosa que tengamos que hacer relacionada con el Erasmus y que tengan una conexión ellos, ya sea, no por viajar, sino una conexión, que ellos vean que su trabajo sirve para algo, para qué, una redacción, una búsqueda de banderas... Cuando comenzamos el Erasmus tuvimos que buscar los países, y ese trabajo lo hicimos dentro del aula, y en una hora y pico habíamos convertido todo Chipre... Y eso no lo hubiese tenido dentro. Bueno, es que no lo he tenido. No es que no lo hubiese tenido. Es que cuando lo he tenido que hacer, sin haber esa relación del Erasmus, no he tenido ese feedback de los alumnos". EIP17

Por otro lado, también se produce una transformación en sus expectativas académicas y personas en un sentido positivo, valorando la dimensión internacional de su futuro personal, académico y profesional.

> "Luis hizo una redacción, no sé si fue en valores, y se veía de mayor viviendo en Australia, sí, sí, muy gracioso, que íbamos a ir a verle. El se veía con una novia australiana y viviendo en Australia, o sea, fuera de España abiertamente". EGF15

> "Eva volvió de la segunda movilidad, pensando que quiere, que seguramente podría estudiar fuera, o hacer parte de su educación superior fuera. Para mí, Por ejemplo, con su edad, ya me resultaba absolutamente impensable. Es algo que ni siquiera se me había pasado por la cabeza. Pero, sin embargo, para ella es algo completamente natural. Porque me había escuchado decir alguna vez que la carrera de Enfermería en Alemania tiene mucho reconocimiento, y como ella quiere ser enfermera, pues después de haber estado dos veces fuera de España estudiando o compartiendo con estudiantes la experiencia, pues le parecía natural hacer parte de sus estudios superiores fuera de España". EGP26

4.5 IDENTIDAD EUROPEA

Los alumnos participantes de educación primaria están en un proceso de construcción de su identidad en sus diferentes dimensiones. Teniendo esto en cuenta, la participación en las actividades y movilidades, refuerza la dimensión europea en esa construcción de identidad. ´

> […] previamente a viajar se investiga a qué país vas a ir, vas viendo con qué países hace frontera, dónde se sitúa exactamente, yo creo que a ellos les resulta muy fácil dónde están los distintos países de Europa cuando han ido, tiene una motivación al decir, pues yo he estado aquí, Italia está aquí porque estuve el verano pasado, tienen algo a qué asociarlo. EGP24

> "Yo siempre ha dicho que hay tres cosas que nos afectan. La primera, ponen en una realidad que les ha pasado eso de la bandera con tantas estrellas, las ponen juntas, lo están viendo, lo palpan. Eso les hace sentir que están dentro de esa bandera, que eso es muy complicado, pero cuando ven esas estrellas saben que es un país y que en alguno de ellos han estado. Esto se lo cuentas, lo construyen y construyen Europa, y eso es súper importante". EGF10

> "Sí, claro. Fíjate, el país en el que vivimos, que tenemos ahora un conflicto tan grande de fronteras, de nacionalidades y demás. El viajar fuera, el poder viajar, los que han ido a Grecia, los que han ido a Chipre o que hayan ido a Polonia les hace ver que formamos parte de un todo, que no solamente Cataluña o Madrid o Valencia, sino que todo eso está integrado en un todo mucho más grande y que las fronteras en realidad no son tan importantes". EGF05

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación son coherentes con las investigaciones previas relacionadas con el impacto de la movilidad internacional en los alumnos participantes, añadiendo resultados y especificaciones directamente relacionados con la edad de los alumnos participantes y las características de las movilidades en la etapa escolar.

No existe, por otro lado, un número significativo de investigaciones centradas en este tipo de movilidades y su impacto en los alumnos de primaria debido, principalmente, a la relativa novedad de los proyectos de movilidad Erasmus+ en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, destacan aquellas relacionadas con el número de investigaciones previas directamente relacionadas y cómo esto afecta a la revisión de literatura previa, así como el hecho de haber utilizado la experiencia de un solo centro educativo como caso de estudio, lo que podría afectar a la transferibilidad de los resultados.

6. REFERENCIAS

Agence Erasmus+ France. (2015). Dissemination and Impact in Erasmus+ School Projects. Bordeaux.

Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de Antropología, 28(1), 1-12.

Cheney, R. S. (2001). Intercultural business communication, international students, and experiential learning. Business Communication Quarterly, 64(4), 90-104.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y., S. (1998). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin & Y. Lincoln, S. (Eds.), Collecting and interpreting qualitative materials. Sage, 1-34.

European Parliament. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.

Flecha, R., Vargas, J., & Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales, 11(11), 21–34

Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.

García, C., Ruíz, L., Comas, M. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 9(2), 144-168.

García Yeste, C., Ferrada, D., & Ruiz Eugenio, L. (2011). Other women in research: overcoming social inequalities and improving scientific knowledge through the inclusion of all voices. Qualitative Inquiry, 17(3), 284–294.

Goetz, J.P. & lLecompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). Metodología comunicativa crítica. El Roure.

Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. Qualitative Inquiry, 17(3), 235–245.

Gómez, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la Metodología comunicativa de investigación. Qualitative Research in Education, 1(1), 36-57.

Gómez González, A. & Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. Revista Educación y Pedagogía, 22(56), 21–30

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1990). Fourth generation evaluation. (2a ed.). Sage.

Gümüs, S., Gök, E. & Esen M. (2019). A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping the Existing Knowledge Base. Journal of Studies in International Education 00(0), 1-23.

KPMG Baltics OÜ. (2017). National Report on the Implementation and Impact of Erasmus+ in Estonia.

Kugiejko, M. 2016. The Erasmus Plus Program as a factor to international cooperation in schools: a case study. Problems of Education in the 21st Century, Vol. 71, 44-52.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Langley, C.S. & Jeffrey R Breese, J.R. (2005). Interacting sojourners: A study of students studying abroad. *The Social Science Journal*, 42(2), 313–321.

Lee, C.S., Therriault, D.J. and Linderholm, T. (2012), On the Cognitive Benefits of Cultural Experience: Exploring the Relationship between Studying Abroad and Creative Thinking. Appl. Cognit. Psychol., 26, 768-778.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.

Martínez Bonafé, J. 1990 “El estudio de casos en la investigación cualitativa”, en J. B. Martínez Rodríguez, Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza (57-68). Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), Metodología de la Investigación Educativa. La Muralla.

Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Jossey-Bass.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigaciín cualitativa. Ediciones Aljibe.

Ruiz Olanbuénaga, J. (2003). Metodología de la Investigación Cualitativa. 3ª Edición. Universidad de Deusto.

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de caso. Morata.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. SAGE Publications.

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.

Williams, T.R. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students’ Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. Journal of Studies in International Education 9, 356–71.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). SAGE Publications.

APRENDIZAJES SOCIOPOLÍTICOS A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIAS

ANA MARTÍNEZ ORTIZ DE ZÁRATE
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende explorar la dimensión del aprendizaje social y político que adquieren las personas que participan en experiencias de comunicación comunitaria. Entendemos el aprendizaje sociopolítico como aquel relacionado con la formación de una ciudadanía crítica, participativa y democrática que se compromete a mejorar su entorno social; y con el conocimiento derivado de la organización colectiva, que en estas experiencias comunicativas se caracteriza por gestionarse de forma horizontal y asamblearia.

En este estudio hemos incluido proyectos comunicativos comunitarios que tienen en común aspectos como la participación horizontal de la ciudadanía y la transformación social, pero que son muy heterogéneos. Muchos de ellos no se identifican con la etiqueta "comunitarios" pues hay una gran diversidad de apelativos: alternativos, educativos, participativos, ciudadanos, del Tercer Sector, entre otros muchos, pero se ha elegido el término comunitario por ser el más usado en ámbitos académicos, regulatorios y profesionales (Barranquero y Treré, 2021).

Por otra parte, no todas las experiencias elegidas para este estudio son medios de comunicación comunitarios, para evitar así la concepción "mediocéntrica" de la comunicación que impera en el ámbito académico (Sáez e Iturriaga, 2019; Kaplún, 2007).

Estas experiencias de comunicación comunitarias se han establecido como entornos donde las personas participantes adquieren diversos tipos de aprendizajes de manera informal. Estos aprendizajes

contribuyen a que exista una buena convivencia social en la comunidad en la que se ubican debido a la adquisición de competencias cívicas, interpersonales e interculturales entre sus participantes (Lewis y Mitchell, 2014). Estos aprendizajes ya han sido clasificados en una investigación previa como conocimientos cognitivos, emocionales, sociopolíticos y técnico-profesionales (Barbas-Coslado y Martínez-Ortiz de Zárate, 2020).

Esta clasificación es útil para estructurar el análisis de los diversos aprendizajes que se producen en las experiencias comunicativas comunitarias, pero es una distinción artificial, ya que los aprendizajes cognitivos y emocionales se producen a la vez, pues cada marco cognitivo implica la creación de un marco emocional y viceversa (Damasio, 2011; Moreno, Rodríguez y Rodríguez, 2018). Asimismo, se considera que los aprendizajes sociopolíticos requieren conocimientos previos de tipo cognitivo y emocional, pues estos son fundamentales para participar políticamente y ser parte del proceso de tomar decisiones de forma horizontal y asamblearia.

Estudiar este tipo de aprendizaje no solo servirá para conocer los conocimientos sociopolíticos adquiridos por sus participantes, sino que también mostrará la importante labor que realizan estas experiencias en la construcción de una ciudadanía crítica y participativa. Los hallazgos de este estudio contribuyen a fortalecer la comunicación comunitaria y la democracia participativa, en un contexto donde el sistema comunicativo a nivel global está cada vez más concentrado y es menos diverso y participativo (Unesco, 2019); lo que constituye un importante obstáculo para la independencia y la pluralidad de la información y, en definitiva, para el buen funcionamiento de la democracia, como numerosas organizaciones han denunciado (Binder y García, 2020). 1.1. El rol sociopolítico de la comunicación comunitaria

La comunicación comunitaria desarrolló ya desde sus inicios, a finales de los años 40 en América Latina, un importante rol sociopolítico, ya que las primeras experiencias surgieron con el objetivo de transformar la realidad social y mejorar las condiciones de vida, especialmente, de las personas más marginadas y excluidas de la sociedad.

Para entender por qué se consolida la comunicación comunitaria en Latinoamérica, especialmente a partir de la década de 1960, es necesario tener en cuenta el contexto sociopolítico de ese momento. Cuando acaba la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos -ya toda una potencia mundial- se centra en evitar la influencia del país soviético y su sistema comunista en el continente latinoamericano. Y llevan a cabo los preceptos de la "Teoría del Desarrollo", que decía que para superar el subdesarrollo se debían seguir las mismas pautas que los países ricos habían efectuado. Sin embargo, varios expertos latinoamericanos se mostraron en desacuerdo con estas consideraciones y señalaron que la nefasta situación económica que se vivía en su continente, era provocada por los propios países desarrollados, que se beneficiaban de sus problemas estructurales heredados desde la etapa colonial. Esta teoría se denominó como la "Teoría de la Dependencia" y abogaba por el rechazo de la hegemonía de los países industrializados y la defensa de los valores culturales autóctonos.

En este contexto, comenzó el desarrollo teórico de un nuevo modelo comunicativo que se fue consolidando a partir de las reflexiones fundamentalmente de autores latinoamericanos como Antonio Pasquali, Luis Ramiro Beltrán o Juan Díaz Bordenave, entre otros, y qué más tarde se denominó como la "Escuela Latinoamericana de la Comunicación" (Marques de Melo, 1999).

Este nuevo modelo de comunicación creado en Latinoamérica entendió la comunicación como un proceso al servicio de la comunidad que fuera participativo y estuviera basado en la creación de un diálogo igualitario entre emisores y receptores. Este paradigma comunicativo se desarrolló en contraposición al modelo hegemónico de información de los medios masivos, impuesto por los países occidentales industrializados, que se caracteriza principalmente por tener un enfoque difusionista, donde no hay posibilidad real de participación ciudadana y la relación entre emisores y receptores es totalmente unidireccional, vertical y jerárquica.

Además, estos autores latinoamericanos, muy influenciados por la pedagogía crítica de Paulo Freire, defendían que la labor de los comunicólogos comunitarios era provocar una transformación social, es decir, su objetivo no era presentar la información de una manera neutra y

objetiva, sino que los mensajes transmitidos debían tener un compromiso claro: suscitar una reflexión que propiciara un diálogo horizontal donde se problematizara de forma conjunta sobre su contexto sociopolítico específico. Es decir, los teóricos de este modelo reconocen que la comunicación comunitaria tiene como finalidad producir, en palabras de Freire, una importante "concientización política", algo imprescindible para transformar su propia realidad.

El desarrollo teórico de este modelo surgió unas décadas después de las primeras experiencias comunicativas comunitarias, donde ya se pudo intuir el importante rol sociopolítico que tiene la comunicación para la población.

La considerada primera radio comunitaria fue *La Voz del minero,* creada el 1 de mayo de 1947, según López Vigil (2004), en el departamento de Potosí, por los trabajadores agrupados en la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB). El objetivo de esta radio era reivindicar y luchar por los derechos laborales de los trabajadores mineros, que aun encontrándose en una situación precaria, participaban activamente y donaban parte de su salario para que la radio pudiera subsistir. Estas *radios sindicales* fueron incorporando la defensa de los derechos de la clase trabajadora y lucharon activamente por la defensa de la democracia frente a la represión dictatorial (Gumucio, 1982).

Prácticamente al mismo tiempo del surgimiento de *La voz del minero*, también nació la radio educativa colombiana *Radio Sutatenza,* con la finalidad de alfabetizar y evangelizar a la población de esta región para mejorar las condiciones de vida de las personas más desfavorecidas. Este modelo de radio, llamado *escuela radiofónica* y *radio educativa*, que se extendió por toda Latinoamérica, fue liderado por parte de la iglesia católica, especialmente por aquellas personas pertenecientes a la Teología de la Liberación.

A partir del nacimiento de las primeras experiencias comunicativas comunitarias y del desarrollo teórico del modelo de comunicación latinoamericana, se acentuó el rol sociopolítico de muchas de las experiencias comunicativas comunitarias. De hecho, en la década de los años 70

y 80, surgieron radios insurgentes o clandestinas como *Radio Sandino*, *La Voz Popular* o *Radio Venceremos*, entre otras, vinculadas a los objetivos políticos y militares de las guerrillas, fundamentalmente centroamericanas. También, durante esas décadas las radios educativas empezaron a transformarse en radios de educación popular: abandonaban como principal objetivo la alfabetización y la educación a distancia para vincularse a la lucha política y social a través de la concienciación política de las poblaciones más excluidas y pobres (Tornay, 2021; Kejval, 2009).

Durante esas décadas también empezaron en otros continentes a surgir experiencias comunicativas comunitarias y a reivindicar el derecho a la comunicación: en 1969, lo hizo el periodista francés Jean d'Arcy; y en 1980, la UNESCO a través de la publicación de *Un solo mundo, voces múltiples,* con el objetivo de conseguir un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC) más justo y eficiente.

Con la llegada del nuevo siglo, las experiencias comunicativas comunitarias han introducido como un claro objetivo político la construcción de nuevos modelos de vida y de conocimiento alternativos teniendo en cuenta y visibilizando la existencia de otro tipo de saberes y experiencias propias de su entorno particular. En este momento histórico, se intenta recuperar un nuevo modelo de desarrollo como es el paradigma del Buen Vivir que, con una perspectiva decolonial, amplía el concepto de comunicación. Ya no solo entiende la comunicación como el diálogo horizontal entre los seres humanos, sino que también añade la relación igualitaria con el entorno natural, pues el objetivo de este paradigma es lograr una convivencia armónica entre las personas consigo mismas, con los demás y el planeta (Vandenbulcke, 2017).

A lo largo de los años, podemos concluir que la comunicación comunitaria ha tenido una clara visión política propia que ha consistido no solo en fomentar la participación de las personas marginadas y excluidas del sistema, invisibles en los medios tradicionales tanto de titularidad pública como privada, sino también, en propiciar que esas personas se apropien de esas experiencias comunicativas con el objetivo de

materializar el derecho a la comunicación y transformar el sistema de comunicación (Lamas, 2003).

Por último, hay que resaltar que este tipo de experiencias comunicativas por su carácter participativo también se ha convertido en un espacio articulador de otros movimientos sociales que intentan generar cambios en la realidad social en diversos ámbitos como pueden ser en la salud, la vivienda, el ecologismo o el feminismo, entre otros muchos (Sénécal, 1986). Independientemente de las diferentes causas sociales y políticas que apoyen y se articulen en estas experiencias, su punto en común es hacerlo a través de la participación directa de la comunidad, poniendo en el centro de estos procesos al ser humano (Gumucio, 2004) y alentando una cultura basada en la emancipación individual y colectiva (Zibechi, 2000).

2. OBJETIVO

El objetivo de este artículo es mostrar el aprendizaje sociopolítico que se adquiere como participante en experiencias comunicativas comunitarias y evidenciar la importancia que tienen estos proyectos comunicativos a la hora de mejorar la comunidad a través de la formación de una ciudadanía participativa y comprometida en fomentar una sociedad basada en la igualdad, la justicia social y la democracia participativa.

3. METODOLOGÍA

El trabajo de campo se ha basado en la elaboración de trece historias de vida de personas que han participado activamente en experiencias de comunicación comunitaria. Las historias de vida se fundamentan en los relatos autobiográficos que narra el propio protagonista de la historia que se complementa y contextualiza con otras fuentes como pueden ser los diarios, cartas, fotografías, videos o sitios web personales, entre otros (González y Padilla Carmona, 2014).

Los criterios para la selección de los informantes han sido: 1) la participación en experiencias comunicativas comunitarias; 2) la percepción por parte de dichas personas de que su participación ha sido lo

suficientemente significativa como para considerar que ha sido clave en sus aprendizajes; y, 3) su predisposición para realizar diferentes entrevistas en profundidad.

Es importante mencionar que nuestros informantes responden a un perfil muy heterogéneo, en consonancia con el pluralismo interno y externo que caracterizan a las experiencias de comunicación comunitarias (Gumucio 2001; Kaplún 2015). Por tanto, son personas que tienen distintos niveles formativos, orígenes diversos, y que se ubican en varios espacios geográficos (Uruguay, Argentina y España).

En este trabajo, también hemos incluido entrevistas cualitativas a expertos en esta temática, a Cecilia Baroni (fundadora de *Radio Vilardevoz*) y a Francisco Aragón (fundador de *Radio Enlace*) cuyos testimonios han ayudado a enriquecer la información recopilada mediante las historias de vida.

Las personas protagonistas de las historias de vida pertenecen a los proyectos comunicativos comunitarios que aparecen en la siguiente tabla de elaboración propia:

Informante	Experiencia comunicativa comunitaria	Localización
1	Radio Almenara	Madrid (España)
2	Toma La Tele	Madrid (España)
3	El Salto	Madrid (España)
4	Kaos en la Red	Madrid (España)
5	Cibercorresponsales	Madrid (España)
6	Diario 19	Madrid (España)
7	Radio Enlace	Madrid (España)
8	Radiópolis	Sevilla (España)
9	Acsur-Las Segovias	Guatemala
10	Radio Vilardevoz	Montevideo (Uruguay)
11	El Puente fm	Montevideo (Uruguay)
12	En tránsito fm	Buenos Aires (Argentina)
13	Wayruro	Jujuy (Argentina)

Las entrevistas han sido de tipo semi-estructurado, basándonos en las siguientes cuestiones: historia y contexto familiar, proceso de

aprendizaje personal, relación de la comunidad con la experiencia de comunicación comunitaria y la transformación social de la comunidad.

Tras realizar las entrevistas, hemos procedido a realizar un análisis de contenido utilizando el software Atlas.ti (V. 8), lo que nos ha permitido identificar de forma deductiva dos categorías del aprendizaje sociopolítico:

- Conocimiento sociopolítico: aquel relacionado con la participación ciudadana comprometida por conseguir la mejora de su entorno social.
- Conocimiento de la horizontalidad: aquel derivado de la organización colectiva, que en estas experiencias comunicativas se caracteriza por gestionarse de forma horizontal y asamblearia.

4. RESULTADOS

4.1 Conocimiento sociopolítico

Los participantes de estas experiencias comunicativas comunitarias identifican aprendizajes sociopolíticos relacionados con el descubrimiento de una forma más amplia de entender la política y el papel transformador de la comunicación comunitaria en la sociedad. Todo esto contribuye al pensamiento crítico y al compromiso de los participantes por mejorar la sociedad e involucrarse en diversas causas.

Según algunos de los testimonios recogidos, participar de forma significativa en este tipo de experiencias ha supuesto un cambio en la noción del significado que engloba el término política, entendiendo la política como todo aquello relacionado con el ejercicio de la ciudadanía. Hasta entonces, el integrante de *Toma La Tele* no había comprendido que sus intentos por llevar una vida alternativa y sus preocupaciones sociales también estaban relacionados con la política.

> "He descubierto que todo eso que yo hacía de alternativo también es política. Todo es política. Cómo organizas tu vida (...] Cuando se dice aquí en esta casa no se habla de política. Pues que sepas que los problemas del colegio de tu hijo son política, que los problemas de cuando

> vas a la sanidad y te toca esperar cinco meses, son política". (Informante 2, *Toma La Tele*)

Para otras personas entrevistadas -aquellas de mayor bagaje activista- la participación no ha representado un descubrimiento en este sentido, pues ya eran conscientes de esta concepción política amplia. Sin embargo, estas personas han podido profundizar en este significado de política a través de la comunicación y consideran esencial transmitir a la ciudadanía el rol dinamizador político de las experiencias comunicativas comunitarias para la mejora de la democracia:

> "Las experiencias de comunicación comunitarias] realmente tienen un papel a la hora de generar formas de democracia, pero democracia directa, asamblearia, de base, horizontal. Son muy importantes para generar política, pero no la política institucional, sino para generar demandas, inquietudes, para participar en todo lo que significa una vida social, cultural, política y deportiva, en una ciudad, (porque] lo personal es política". (Informante 8, *Radiópolis*).

Se han recogido testimonios que destacan como aprendizaje sociopolítico la comprensión del poder transformador que tiene la comunicación para producir cambios sociales, es decir, el rol sociopolítico que tiene esta forma de entender la comunicación. A veces este conocimiento es tan revelador que reconocen no poder ejercer el periodismo como profesión -para la que se habían formado- en un medio convencional:

> "Una de las cosas que he entendido ahora es que jamás me podría haber dedicado al periodismo de forma laboral, para mí dedicarme al periodismo, tal y como está ahora, hubiera sido una aberración que me hubiera creado conflictos personales y emocionales (...] A mí el periodismo me ha servido, más que como medio de vida, como medio de militancia. Yo he colaborado en cantidad de medios de comunicación, de los más militantes, pero nunca de forma profesional, porque lo siento como una cosa militante". (Informante 6, *Diario 19*).

La mayor parte de los participantes, hasta que no se involucran en la gestión de estas experiencias comunicativas, no había reflexionado profundamente sobre la función sociopolítica de la comunicación, ni tampoco había conocido otro tipo de comunicación distinta a la hegemónica. Esto es muy evidente en *Cibercorresponsales*, un periódico digital

elaborado por adolescentes -con la guía de educadores- con el objetivo de proporcionar empoderamiento juvenil y fomentar la participación.

> "Son jóvenes que en muchos casos no se habían hecho la pregunta si está en su mano producir cambios en su entorno por mínimos que sean. Y no solo lo hacen, sino que tienen la capacidad de contarlo y de recibir comentarios y de compartirlo con el mundo". (Informante 5, *Ciberco-rresponsales*).

Una de las quejas mayoritarias entre los entrevistados que han estudiado carreras relacionadas con comunicación en España, es el escaso interés de las universidades por incluir en el temario modelos comunicativos alternativos al modelo tradicional donde se pueda tomar consciencia de este poder transformador de la comunicación. Así lo resalta uno de los fundadores de *Radio Enlace*, Francisco Aragón:

> "Yo militaba en una radio comunitaria mientras iba a la facultad (a estudiar periodismo] y allí, no se hablaba de la radio comunitaria, ni de otros modelos de radio similares a las nuestras como las radio clubs obreras, las radios de liberación nacional o las radios educativas. En la facultad, a mí no me hablaron de Paulo Freire. (...] Entonces, la gran mayoría de cosas que he aprendido de radio, las aprendí aquí". (en Radio Enlace].

La participación en estas experiencias también supone entender la comunicación de una forma desconocida hasta entonces: horizontal y participativa. Al mismo tiempo, han aprendido a ser más críticos con la información recibida a través de los medios masivos, que están más interesados en mantener el "statu quo" que en formar ciudadanos críticos y empoderados. De hecho, la mayor parte de los proyectos estudiados han resaltado su objetivo "contrainformativo", pues trabajan para contrarrestar las informaciones y los enfoques de los medios convencionales, deconstruyendo sus discursos y aportando pluralidad y diversidad al escenario mediático.

Ser consciente del papel sociopolítico que tiene la comunicación comunitaria, provoca que los participantes busquen una incidencia política en la sociedad. Algo que no es fácil de conseguir, tal y como expresa el integrante de *Toma La Tele*: "Veo que (las experiencias de comunicación comunitarias] somos islas incomunicadas (...] Entonces, algo está

fallando: ¿Qué pasa con toda esa información que ni entre nosotros nos conocemos? (...] Lo que hace falta es una gran difusión, el gran salto a los grandes medios. Falta un *Toma la Tele* de verdad".

Aunque por lo general para las personas entrevistadas el proceso de aprendizaje tiene mayor relevancia que el resultado en sí mismo; también hay algunas experiencias comunicativas que consideran importante preocuparse por la calidad del producto comunicativo y por el mensaje que se transmite con el objetivo de conseguir incidencia.

Según explica el informante 13 de *Wayruro,* es importante cuidar todos los aspectos del resultado para que tenga calidad suficiente como para adquirir cierta relevancia en el conjunto de la sociedad y no solo entre los integrantes del mismo: "Hay una mirada que cree que lo popular y lo alternativo siempre tiene que estar mal hecho, con mal sonido, con mala iluminación, pero para nosotros no es así". Al respecto, el informante 9, de la ONG *Acsur Las Segovias* está de acuerdo con cuidar la calidad del producto comunicativo para abrir el debate al resto de la sociedad; sin embargo, este mismo informante, muestra preocupación porque el mensaje transmitido no tenga una intención adoctrinadora, ni una visión paternalista; algo que a veces ha pasado en proyectos de este tipo y que considera que no beneficia al proyecto, ni a sus participantes, ni a la búsqueda de incidencia social y política. Para evitar que esto ocurra, este participante reflexiona sobre la posibilidad de centrarse solo en el aprendizaje del proceso, porque -aunque perderían incidencia y visibilidad en la sociedad- podría ser más impactante y beneficioso para los participantes.

> "Hay mucha gente que se vuelve muy fundamentalista con el tema de lo participativo y piensan que por el hecho de que esté hecho entre un grupo de gente ya es algo muy bueno que hay que mostrar, y bueno, no tiene por qué (...] A veces puede ser contraproducente (...] Yo creo que esa imposición de terminar un producto final es por el interés de la organización y no por los que participan, porque este tipo de experiencias suelen estar financiadas por organizaciones y suelen querer un resultado final, que luego puedan enseñar de cara a justificar en qué se han gastado el dinero o para financiar otros proyectos". (Informante 9, *Acsur Las Segovias)*

Independientemente de los objetivos sociopolíticos de cada radio, el derecho a la comunicación es el mayor fin común que todas las experiencias comunicativas comunitarias han reclamado históricamente con resultados diferentes en cada contexto. Sin embargo, sigue siendo un derecho que no suele ser conocido por la ciudadanía, incluso algunos de los entrevistados señalan que hasta que no se involucraron en estos proyectos no conocían o no habían reflexionado sobre lo que significaba el derecho a la comunicación o sobre cómo funcionaba el sistema de reparto de licencias de los medios audiovisuales (radio y televisión).

> "Otros compañeros que estaban más en ese tema nos empezaron a contar de qué se trataba la movida de las radios comunitarias y por qué creíamos que teníamos derecho (a la comunicación]. Empezamos a entender y a cuestionar cómo se reparte el espacio radioeléctrico, por qué solo adquirían licencias empresas (...] Cuando éramos ilegales, yo estaba convencido que teníamos que generar este espacio para demostrar que era posible que existieran radios comunitarias, que no le hacía mal a nadie, sino todo lo contrario (...] que estábamos haciendo algo que estaba buenísimo para el barrio, para la sociedad en general". (Informante 11, *El Puente fm*).

Las experiencias de comunicación comunitaria buscan estimular reflexiones entre sus participantes sobre la importancia que tiene el derecho a la comunicación en cualquier sociedad democrática, pero también tienen como objetivo reivindicar este derecho para que lo conozca el conjunto de la sociedad. Así pues, participan en campañas comunicativas, lo transmiten a través de sus diversos canales e incluso realizan formaciones específicas con la meta final de democratizar la comunicación.

Por último, otro de los aprendizajes que más destacan los entrevistados- y que es un cúmulo de todos los otros conocimientos sociopolíticos adquiridos- es la concienciación de involucrarse en la participación de movimientos sociales, es decir, el aprendizaje de ser activista. Nos encontramos con participantes que además de involucrarse en estas experiencias, se han implicado en numerosas causas sociales como el feminismo, el sindicalismo, la defensa de los derechos humanos, entre otros.

Algunas personas han incorporado el activismo a su vida después de haberse involucrado en una experiencia de este tipo, como fue el caso de los integrantes de *Diario 19* y de *El Salto*, que opinan que la

participación en sus respectivas experiencias les provocó sensibilizarse e implicarse en otras muchas causas. También encontramos casos de personas que se han identificado tanto con la visión política y los objetivos particulares de la experiencia colectiva, que los han incorporado a sus intereses personales y los han expandido a otros espacios diferentes. Por ejemplo, una de las integrantes de *Radio Vilardevoz* -una radio comunitaria de Montevideo (Uruguay) que trabaja con personas que tienen problemas de salud mental- explica que hasta que no participó en esta radio no había reflexionado sobre la situación tan vulnerable de estas personas, y esto, ha provocado que ella se implicara activamente defendiendo un cambio de paradigma en la atención médica en relación a la salud mental:

> "Yo iba (a la radio] un día por semana por la terapia y porque charlaba, pero yo no me veía ahí militando ni nada; eso surge después, cuando en realidad, empiezo a entender lo que era la Ley de Salud Mental (...] y la situación de la gente (...] porque la locura va de la mano de la pobreza, se genera en la pobreza (...] entonces aquí como que encontré los canales para involucrarme en esta lucha y hacer justicia". (Informante 10, *Radio Vilardevoz*).

Sin embargo, para otros entrevistados, esa conciencia activista ha surgido mucho antes de pertenecer a una experiencia comunicativa de este tipo y por eso, entienden que el trabajo en un medio así complementa a la perfección su forma de vida activista.

> "Llevar adelante un medio comunitario es activismo. No solo es que nos une el activismo, sino que nos encontramos todo el tiempo en la calle. Y nos encontramos en la acción del medio. ¿Qué es el activismo? Es esta lucha. Yo estoy haciendo activismo cuando escribo para Kaos, cuando voy a un Stop Desahucios, cuando voy a cubrir una manifestación, cuando hago una entrevista a una persona que ha sido torturada. Eso es activismo. (...] Cuando tenés la posibilidad de vivirlo y luego, plasmarlo (en un medio comunitario] es perfecto. Cierra todo. Es un círculo perfecto". (Informante 4, *Kaos en la Red*).

4.2 Conocimiento de la horizontalidad

Los participantes de las experiencias comunicativas comunitarias han reconocido aprendizajes derivados de la gestión participativa y horizontal, que se organiza a través de las asambleas. Algunos participantes

hasta que no se involucraron en estos proyectos comunicativos no han sido conscientes de la importancia de las asambleas:

> "Yo antes pensaba que solo se reunían los directivos de una empresa o cargos políticos; pensaba que el tema de las reuniones era un tema superficial, luego me di cuenta que es ahí donde de verdad se tienen que tomar las decisiones de forma colectiva y horizontal. (...] A mí ahora jamás se me ocurriría tomar una decisión si no hay una asamblea de por medio". (Informante 6, *Distrito 19*)

Una vez conocida y experimentada esta forma de organizar y gestionar un proyecto, la mayor parte de las personas participantes coinciden en que las asambleas son el pilar básico de las experiencias de comunicación comunitaria. Si en todos los proyectos comunicativos comunitarios, las asambleas son fundamentales para su desarrollo, todavía tienen mayor relevancia en aquellas experiencias que trabajan con población vulnerable que no está acostumbrada a tomar decisiones individuales ni colectivas. Es el caso de *Radio Vilardevoz*, que trabaja con personas con problemas de salud mental. Una de sus fundadoras Cecilia Baroni (entrevista a experta) nos comentaba lo positivo que es la participación de estas personas en una asamblea de la radio:

> "Estamos en contra de los procesos de infantilización (de los hospitales psiquiátricos] y por eso, generamos espacios de empoderamiento y de decisión. Para nosotros, el espacio más importante de Vilardevoz es la asamblea, porque ahí se decide todo. (...] Es una asamblea terapéutica, porque mostramos que tomar decisiones es bueno.

Que la gestión sea colectiva no significa que cada persona no deba responsabilizarse de ciertas tareas o funciones, siendo capaz de realizarlas de forma autónoma e independiente. Cecilia Baroni (entrevista a experta) defiende que tenemos que aprender a no tener "miedo al poder" en un entorno horizontal y lo especifica con este ejemplo: "Si preguntamos a todos qué quieren comer hoy, no comemos, porque estamos todavía decidiéndolo". El integrante de *El Puente fm* se muestra a favor de esta consideración y añade que intentar que todos participen de todo es imposible y generaría la paralización del colectivo:

> "Yo creo que en los proyectos colectivos tiene que haber dos ámbitos: el ámbito legislativo y el ejecutivo. Tiene que haber espacios de

> asamblea, para que todos los que sean parte de eso, participen, den opiniones, y que esa asamblea trace los objetivos, pero esa misma asamblea tiene que definir quién va a llevar adelante esos objetivos, y cómo va a ser el poder ejecutivo, o el equipo o las personas que asuman las actividades que se definen ahí… Hay que después distribuir esas responsabilidades y al que le toque y quién quiera asumir, que lo asuma, y después, habrá espacios de evaluación". (Informante 11, Radio *El Puente fm*)

Aunque es útil el reparto de tareas fomentando la autonomía y la responsabilidad individual, algunos de los participantes en estas experiencias consideran que hay que tener cuidado para que esa distribución de funciones no afecte a la toma de decisiones importantes, que debe seguir realizándose de forma asamblearia.

> "Hay perfiles que se empoderan más en este tipo de gestión, y muy poco a poco y muy sutilmente a través del grupo motor estamos tomando decisiones de una forma un poquito más vertical. (...] Que está bien el grupo motor como para diferenciar comisiones, subvenciones y redes y tal, comunicación, al fin y al cabo, pero para tomar decisiones tiene que ser asambleario". (Informante 1, *Radio Almenara*)

Una de las claves fundamentales para gestionar satisfactoriamente estos proyectos es entender que el conflicto es inherente al ser humano, como la integrante de *Radiópolis* señala: "En todos los ámbitos donde tú tomes decisiones asamblearias siempre hay tensiones. No te voy a contar una panacea que no existe". Por ello, varios de los participantes entrevistados han identificado un importante aprendizaje sociopolítico relacionado con la gestión de conflictos internos surgidos durante la asamblea.

Uno de los aprendizajes más destacados por los entrevistados es que hay que enfrentarse a las tensiones y los conflictos de una manera positiva y constructiva*:*

> "Yo creo que lo importante es entender que si no hubiera conflicto sería todo muy aburrido y no tiene sentido, o sea, que al final, el conflicto siempre ayuda a avanzar o a reformular. Y también está bien aprender a aceptar que se rompen las cosas". (Informante 3, *El Salto*)

A pesar de que la mayor parte de las personas participantes ha entendido que es necesario enfrentarse a los problemas derivados de las

asambleas de una forma positiva, muchos de los integrantes narran experiencias donde se evidencia que algunos de los miembros del colectivo no han llegado a adquirir este aprendizaje y por ello, suele ser una de las causas de abandono más habituales. Por ejemplo, el integrante de *El puente fm* recordaba una ocasión en la no fue posible llegar a consensos y se necesitó recurrir a un sistema de votaciones. Entonces, el grupo perdedor no aceptó el resultado, llegando a amenazar con abandonar la radio, por lo que, al respecto, reflexiona:

> "Es el riesgo de la democracia, si nosotros queríamos ser democráticos, ya está, hay que asumir que cuando perdiste no te tenés que ir (...] si sabes que, si vas a perder, te vas a ir, decílo antes y ¿para qué estamos discutiendo?". (Informante 11, *El puente fm*)

También, el entrevistado de *Toma la Tele* se ha encontrado con situaciones semejantes en las que no es posible llegar a acuerdos, lo que él atribuye especialmente al choque de egos:

> "Por mucho que sea horizontal, asambleario y todo lo que sea, el ser humano es el ser humano, y los conflictos de egos surgen en todas partes, y yo he conocido un montón de colectivos y un montón de situaciones y he estado en muchas asambleas, donde he visto problemas y gente que no ha vuelto, por cuestiones de egos". (Informante 2, *Toma la Tele*)

El informante de *El Puente fm* comenta que es muy importante que durante la asamblea no exista temor a mostrar los desacuerdos existentes, porque si no se expresan, no se buscarán soluciones y eso tendrá consecuencias negativas para el colectivo:

> "Se empiezan a generar las fricciones en un colectivo cuando el conflicto no se expresa. Eso es lo que paraliza para mí la gran mayoría de organizaciones o de colectivos, cuando no se expresa el conflicto, cuando no se dice francamente lo que está pasando, y no se busca una solución". (Informante 11, *El Puente fm*).

Este aprendizaje es especialmente importante en proyectos como *Radio Vilardevoz*. Así nos lo cuenta Cecilia (entrevista a experta):

> "El hecho de que el conflicto pueda salir lo que nos dice es que hay un espacio de salud, si está todo escondido y silenciado en realidad

> significa que algo está muy mal (...]. Un grupo sano no es el que no tiene problemas, sino el que puede resolver sus problemas y aparecen otros".

Cada experiencia comunicativa estudiada tiene sus propias estrategias para resolver los conflictos internos que surgen durante las asambleas. El caso de *Radio Vilardevoz* es especial porque trabaja con personas con problemas de salud mental y las personas facilitadoras son profesionales o estudiantes del campo de la psicología. Por ello, en este espacio son muy conscientes de los problemas que surgen a raíz de las relaciones de poder en las propias asambleas y están muy pendientes de intervenir cuando es necesario. Así lo explica, Cecilia Baroni (entrevista a experta):

> "Las cuestiones de poder lo primero de todo es que no hay que negarlas. Siempre hay peleas que tienen que ver con dónde me siento, quién habló más, quién habló menos, para quién se habla... Lo que a nosotros nos sirvió (...] y es una de las reglas que tenemos: es que el equipo técnico es quien se mete a resolver los conflictos entre los compañeros. Eso nos ayudó mucho. Entonces (los conflictos de poder] se abordan a nivel grupal o a nivel individual y hay un acuerdo que lo hace el psicólogo o la psicóloga, porque se considera que parte de mi aporte a *Vilardevoz* es leer las relaciones de poder e intervenir en ellas".

En otras experiencias se intentan llevar a cabo liderazgos compartidos, aunque la participante de *El Salto* reconoce que decidir de esta forma requiere mucho tiempo y esfuerzo, por lo que en muchas de estas experiencias comunicativas todavía cuesta implantarlos:

> "Estamos muy acostumbrados a que siempre haya un líder. Es una cuestión de educación, que adolece mucho de la cultura occidental, ¿no? Porque siempre fueron de tener un líder. Parece que siempre tiene que haber alguien, luego, en esta cultura es muy raro que en un grupo haya varios liderazgos, que también los puede haber, y que está bien (...] Lo ideal sería que hubiera un liderazgo compartido, ¿no? pero cuesta más trabajo, y es verdad que hay mucha gente que quiere ir todo rápido. Cuesta mucho y cuesta más tiempo". (Informante 3, *El Salto*).

En ocasiones, los liderazgos fuertes y duraderos pueden llegar a perjudicar a la propia organización comunitaria, porque pueden hacer peligrar una de sus principales y más importantes características: que sea

verdaderamente una gestión horizontal. Este problema lo sufrió la experiencia de *El Puente fm*:

> "Durante mucho tiempo fui una referencia muy fuerte para todos los que estaban cerca de la radio y me fui, porque me di cuenta que era demasiado. Había una brutal dependencia hacia mí (...] Yo trataba que existiera el espacio de la asamblea, pero la gente no se reunía y me decían: hacelo vos. (...] Confiaban, confiaban. Yo trataba de generar espacios así, porque lo necesitaba también, para tener otros espacios de referencia, pero también, era justo un momento que la gente había participado de otras cosas, o no tenían mucho tiempo, y había mucha confianza en mi persona… Al principio, me parecía bien, yo fui asumiéndolo también, por mi forma de ser quizás, fui asumiendo muchas cosas que quizás fueran demasiadas, pero en un momento me di cuenta que era demasiado y que no estaba bien, para mí ni para la organización, ni para la vida de la organización tampoco, no había futuro si seguíamos así". (Informante 11, *El Puente fm*).

Para evitar caer en estos errores, esta persona defiende que los roles de liderazgo deben irse rotando por el bien tanto de la organización como de las personas, para que todas adquieran un importante aprendizaje:

> "Es bueno que rote, porque hay un aprendizaje bárbaro, te acabas convirtiendo en una referencia muy grande hacia todos, pero no me parece bien que recaiga en una sola persona, y que se estanque ahí todas las decisiones, es bueno que haya otra gente que pase". (Informante 11, *El Puente fm*).

En algunas experiencias a la hora de elegir los liderazgos de forma colectiva comentan que se deben tener en cuenta los procesos internos de aprendizaje de cada participante.

> "El liderazgo no tiene que ver con cuánto tiempo estés acá, tiene que ver con esa historia construida, compañeros que, por su experiencia, por su experiencia política son fundamentales a la hora de consultar. En el grupo de los nuevos socios y socias obviamente hay una experiencia que no tienen adquirida y entonces también hay que aceptar que ellos tienen que hacer su proceso". (Informante 12, *En Tránsito fm*).

5. DISCUSIÓN

Los participantes entrevistados han adquirido diversos aprendizajes sociopolíticos, es decir, estas experiencias de comunicación siguen funcionando, como lo han hecho desde sus orígenes latinoamericanos, como "escuelas de política" (Barbas y Postill, 2017). Especialmente para aquellas personas que nunca antes habían participado en otros movimientos sociales, la participación en este tipo de experiencias ha significado un cambio de mentalidad con respecto a lo que se entiende tradicionalmente por política y por comunicación; y además, se han enfrentado por primera vez al reto que supone la gestión horizontal a través de las asambleas, lo que también ha provocado numerosos aprendizajes.

La mayor parte de las personas participantes entrevistadas reivindica que participar en política no solo es involucrarse en partidos políticos o -lo que supone la reducción máxima de la participación- elegir cada cierto tiempo la representación política, sino que significa la posibilidad de construir y transformar los entornos en los que se desenvuelven. En esa participación no distinguen entre el ámbito público o privado, sino que, como señaló una de nuestras informantes, también: "lo personal es político".

Para la mayor parte de los participantes, entender el modelo comunicativo de una forma diferente al tradicional -poniendo en valor la participación, el proceso comunicativo entre emisores y receptores y el cambio social que pretende- ha supuesto una transformación personal significativa que ha contribuido a que sean más críticos con la información recibida por los medios masivos. Como otros autores han destacado, es evidente que estas experiencias se sitúan hoy en día a la "vanguardia de la problematización y divulgación del pensamiento crítico contemporáneo" (Barranquero, 2015); sin embargo, no existe consenso entre los entrevistados, sobre si esa problematización se consigue trasladar a la sociedad mínimamente. Y es que parte de los entrevistados se muestran frustrados por el escaso alcance que tienen sus experiencias comunicativas, incluso entre personas de otros colectivos afines y por tanto, no están conformes con la incidencia ni la transformación social que

provocan sus experiencias. Observamos que ocurre, lo que ya denunciaron Negri y Hardt (2000, p. 34), la paradoja que supone que a pesar de estar en la era de las comunicaciones, "las luchas se han vuelto incomunicables" y nos muestra un contexto que no podemos obviar: las limitaciones y la precariedad de las propias experiencias comunicativas, que dependen por lo general del esfuerzo voluntario de los militantes y las carencias "de una propuesta seria, creativa y fundamentada utópicamente acerca de una democratización de la sociedad" (Alfaro, 1999, p. 7).

Al respecto, autores como López Vigil (2004) y Lamas (1996), entre otros, expresan el peligro de acabar comunicando solo para aquellos miembros de esa experiencia o para aquellos que ya están "convencidos". Ser conscientes de este problema, provoca que en algunas experiencias se busque intencionadamente "popularidad" entre sus audiencias a través del cuidado de sus productos comunicativos, esforzándose para contrarrestar el prejuicio que tiene cierta parte de la población sobre que "lo comunitario" no tiene una buena calidad. Esta imagen negativa que algunas personas tienen, también puede ser consecuencia de haber transmitido mensajes con una clara intención adoctrinadora en vez de problematizadora (Kaplún, 2019) subestimando la capacidad crítica de los destinatarios.

Además de la participación, otro de los requisitos fundamentales que tiene la comunicación comunitaria es la horizontalidad (Graziano, 1980). Los participantes entrevistados son conscientes de que no se puede pertenecer a este tipo de experiencias sin comprender y aprender las dinámicas asamblearias, típicas de la gestión horizontal.

En la actualidad, estamos en una sociedad en la que si no se pertenece a un movimiento social, no es habitual participar en una asamblea, ya que por lo general, en los entornos educativos, familiares y laborales, la toma decisiones y las relaciones suelen desarrollarse de una forma vertical y jerárquica. Además, nos encontramos con cierta "mala prensa" y con escasos referentes técnicos para poder desarrollarlas de forma satisfactoria (Lorenzo y Martínez, 2005, p. 14). Por estos motivos, no todo el mundo dedica el tiempo y el esfuerzo suficiente para

aprender una nueva forma de organización que implica mucha motivación para superar las dificultades que suelen surgir.

Las personas que permanecen un tiempo significativo en estas experiencias, entienden que la asamblea, aun sin ser una herramienta perfecta, es la forma más democrática posible de gestionar un proyecto de forma colectiva y reconocen numerosos aprendizajes que son útiles para cualquier ámbito de la vida. Aprenden a considerar a la asamblea como un espacio de tensión (Alfaro, 1988) y a entender los conflictos de una forma positiva. Aprenden a buscar liderazgos compartidos, a trabajar de manera colaborativa, fomentando la responsabilidad y la autonomía, a ser críticos con las posibles relaciones de poder que puedan surgir, y también, practican valores democráticos como la escucha, la toma de la palabra, la tolerancia o el diálogo, entre otros.

En definitiva, participar en la gestión de las experiencias de comunicación comunitaria a través de las asambleas contribuye a construir una democracia más participativa a través de la formación de una "ciudadanía comunicativa" (Mata, 2006), comprometida por mejorar las condiciones del entorno personal y social.

6. CONCLUSIONES

Este tipo de experiencias transforma no solo a las personas pertenecientes a la misma, sino que también tiene cierto impacto en la comunidad donde se ubica, y por tanto, contribuyen a mejorar la democracia, la justicia social y la convivencia en la sociedad actual. Por eso, consideramos que sería positiva la creación de alianzas estratégicas con instituciones educativas de carácter formal que tengan un claro interés por desarrollar aprendizajes sociopolíticos. Además, teniendo en cuenta las condiciones tan precarias que suelen tener las experiencias comunicativas comunitarias, estas alianzas podrían contribuir a su fortalecimiento y consolidación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

"Este artículo forma parte de las líneas de trabajo desarrolladas por la Red de Investigación en Comunicación Comunitaria, Alternativa y Participativa (RICCAP) de España y en concreto, del Proyecto I+D+i "Sostenibilidad del Tercer Sector de la Comunicación. Diseño y aplicación de indicadores (SOSCOM)" (PID2020-113011RB-I00), dirigido por Alejandro Barranquero y José Candón Mena.

8. REFERENCIAS

Alfaro, R.M. (1988). ¿Participación para qué? Un enfoque político de la participación en comunicación popular. *Diálogos de la comunicación*, 22.

Alfaro, R.M. (1999). Culturas populares y comunicación participativa: en ruta de las redefiniciones. *Escribanía*, 3. 3-14.

Barbas, A. y Postill, J. (2017). Communication Activism as a School of Politics: Lessons from Spain's Indignados Movement. *Journal of Communication*, 67(5), 646–664. https://doi.org/10.1111/jcom.12321

Barbas-Coslado, A, y Martínez-Ortiz de Zárate, A. (2020). Vidas de activismo. La Participación en los medios de comunicación comunitarios como fuente de aprendizajes, *Diálogo andino,* (62), 65-75. https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000200065

Barranquero, A. (Coord.) (2015). *La juventud española y los medios del Tercer Sector de la Comunicación.* CRS-FAD. http://doi.org/10.5281/zenodo.3663979

Barranquero, A. y Treré, E. (2021). Comunicación alternativa y comunitaria. La conformación del campo en Europa y el diálogo con América Latina, *Chasqui*. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 146, 159-182

Binder, I. y García, S. (2020). *Politizar la tecnología. Radios comunitarias y derechos a la comunicación en los territorios digitales.* Ediciones del Jinete Insomne.

Damasio, A. (2011). *El error de Descartes.* Destino.

González, M.F. y Padilla-Carmona, M.T. (2014). Investigación narrativa: las historias de vida. En B. Ballesteros Velázquez (coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 77-102). UNED.

Graziano, M. (1980). Para una definición alternativa de la comunicación. *Revista Ininco. Revista del Instituto de Investigaciones de la comunicación de la Universidad Central de Venezuela*, Tercer Trimestre de 1980.

Gumucio, A. (1982). El papel político de las radios mineras. *Comunicación y Cultura*, vol.8, 89-99

Gumucio, A. (2001). *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. The Rockefeller Foundation.

Gumucio, A. (2004). El cuarto mosquetero: La comunicación para el cambio social. *Investigación y Desarrollo*, vol. 12(1),2-23

Kaplún, G. (2007). La comunicación comunitaria, en B. Díaz Nosty (dir). *Medios de comunicación. El escenario iberoamericano* (pp. 311-320). Fundación Telefónica.

Kaplún, G. (coord. y ed.) (2015). *¿Qué radios para qué comunidades? Las radios comunitarias uruguayas después de la legalización.* Ediciones Universitarias.

Kaplún, G. (2019). La comunicación alternativa entre lo digital y lo decolonial. *Chasqui*, *Revista Latinoamericana de Comunicación,* 141, 75-94.

Kevjal, L. (2009). *Truchas. Los proyectos político-culturales de las radios comunitarias, alternativas y populares argentinas.* Prometeo – FCSoc

Lamas, E. (1996). Aportes a la radiopasión. *Chasqui*, *Revista Latinoamericana de Comunicación,* 53, 20-22.

Lamas, E. (2003). *Gestión integral de la radio comunitaria. Centro de competencia en comunicación para América Latina*. FES /Promefes.

Lewis, P. y Mitchell, C. (2014). Fomento de la cohesión social: el papel de los medios de comunicación comunitarios, en M. Chaparro (ed.), *Medios de proximidad: participación social y políticas públicas,* (pp. 249-269). iMEDEA, COMandalucía, Luces de Gálibo.

López Vigil, J.I. (2004). *Manual urgente para radialistas apasionados*. CIESPAL

Lorenzo, A. R. y Martínez, M. (2005). *Asambleas y reuniones. Metodologías de autoorganización.* Traficantes de sueños.

Marques de Melo, J. (1999). Paradigmas de escuelas latinoamericanas de comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 19. http://www.revistalatinacs.org/a1999fjl/73meloe.htm

Mata, M.C. (2006). Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación. *Revista Fronteiras - estudos midiáticos*, vol.III(1), 5-15.

Martín García, A. V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida. *Aula*, vol. 7, 41-60. https://doi.org/10.14201/3375

Moreno, A., Rodríguez, J. V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, vol. 15(29), 3-11.

Negri, A. y Hard, M. (2000). *Empire*. Harvard University Press.

Sáez, C. y Iturriaga, J. (2019). La investigación histórica sobre comunicación alternativa como un campo en proceso de conformación. El caso de Chile. *Historia y comunicación social.* 24(1) 147-161, http://dx.doi.org/10.5209/HICS.64488

Sénécal, M. (1986*). Televisiones y radios comunitarias: teoría y práctica de una experimentación social*. Editorial Mitre.

Tornay, M.C. (2021). Radios comunitarias en América Latina, una historia de las luchas populares de un continente, *Historia Actual Online*, 54, 53–62.

UNESCO (2019). *Tendencias mundiales: Libertad de expresión y desarrollo de los medios. Informe regional para América Latina y El Caribe 2017-2018*. Unesco https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366564?posInSet=1&queryId=59e6c7af-19c1-4a6b-9619-e880cdfaf785

Vandenbulcke, H. (2017). *Comunicar la esperanza. Camino al Buen (con)Vivir*. ALER.

Zibechi, R. (2000). *La mirada horizontal. Movimientos sociales y emancipación.* Ediciones Abya-Yala.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EXTRACURRICULAR UNIVERSITARIO PLANIFICADO E IMPLEMENTADO CONJUNTAMENTE POR DOCENTES Y PROFESIONALES DE DINAMIZACIÓN CULTURAL: VALORACIÓN DEL CASO DE LA SIMULACIÓN DEL PARLAMENTO VASCO POR PARTE DEL PROFESORADO PARTICIPANTE

JONATAN CARO REY
Universidad de Deusto

MIKEL BAIGORROTEGUI RUÍZ
Universidad de Deusto

MARÍA VISITACIÓN PEREDA
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El modelo de enseñanza-aprendizaje de las universidades, ha experimentado numerosos y profundos cambios como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre dichos cambios destaca la consideración del estudiante como eje y protagonista del proceso de desarrollo competencial que persigue su formación (Grimaldo y Arevalillo, 2011). La finalidad no es otra que procurar una mejor preparación del alumnado para un entorno social y profesional en continua transformación.

Este nuevo enfoque educativo reclama el tránsito de aprendizajes reproductivos y mecánicos, que priorizan la adquisición de conocimientos, a aprendizajes significativos al servicio de una formación integral.

Según la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo (1963, 1968, 2000), la característica principal de éste es la interacción no arbitraria entre conocimientos previos y conocimientos nuevos. En este

proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva (Moreira, 2012). Debe tenerse en cuenta que el paso del aprendizaje mecánico al aprendizaje significativo no es natural, automático y que el aprendizaje significativo es progresivo. Por otro lado, al aprendizaje significativo le caracteriza su capacidad de transferencia a situaciones nuevas, mientras que el mecánico solo es capaz de trabajar con situaciones conocidas. Y, por lo que se refiere al olvido, que en el aprendizaje mecánico es rápido y prácticamente total, en el aprendizaje significativo es residual. Así, cuando el olvido afecta a un conocimiento producto de un aprendizaje significativo, éste podría reaprenderse de forma fácil y rápida. Lo contrario ocurre, si el aprendizaje fue mecánico. El tipo de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes es, en buena medida, resultado de las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación que se emplean en su ámbito educativo. De hecho, las actividades colaborativas facilitan el aprendizaje significativo, ya que potencian el intercambio y la negociación de significados.

Lo expuesto hace cada vez más evidente la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, si bien, no todo depende de la adopción de nuevas metodologías, sino, sobre todo de una nueva postura docente (Moreira, 2012) que dote de mayor practicidad e interdisciplinariedad al proceso de aprendizaje. En este marco, destaca, como factor facilitador del aprendizaje significativo, el creciente interés por el aprendizaje experiencial (Hawtrey, 2007; Myers y Sadaghiani, 2010; Pereda, Velasco y Palmeiro, 2018), del que John Dewey (1859-1952), uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo, es considerado el padre.

Ya Confucio (2019), en el siglo V a. C., nos dejaba la frase: “Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré, hazme partícipe de algo y lo aprenderé”. Dewey, en el S. XX, también defiende la educación por la acción (*learning by doing*) o lo que es lo mismo, la importancia de la implicación en la experiencia para el aprendizaje. La educación, en general, y la universitaria no constituye ninguna excepción, debe, por tanto, involucrar a los estudiantes en aquello que están aprendiendo y favorecer el diseño de experiencias reales que supongan a su vez la

resolución de problemas prácticos (Ruiz, 2013). Esa participación en experiencias reales es la que puede despertar, según Dewey (1989), el interés en los estudiantes, interés que puede cambiar y evolucionar, al estar ligado a la actividad.

El pensamiento constituye, para Dewey, un instrumento destinado a resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, de la experiencia, La resolución de esos problemas genera la acumulación de sabiduría que es el conocimiento. Por ello la experiencia y el pensamiento se refuerzan mutuamente.

Esta concepción del aprendizaje se inscribe dentro del paradigma constructivista, que vincula las experiencias y los aprendizajes anteriores con los presentes y futuros y sostiene que cada vez que alguien aprende algo nuevo, "construye" conocimiento, incorporándolo a sus experiencias previas y a sus estructuras mentales. En este proceso de aprendizaje constructivo, el educador cede su protagonismo al educando quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación, pasando el educador a ser un facilitador, orientador y dinamizador del aprendizaje del educando.

Ahora bien, para lograr un aprendizaje completo, no solamente es necesaria la interacción directa con aquello que se está estudiando, sino que se hace necesario un proceso reflexivo personal en el que se construyen significados a partir de la experiencia vivida (Smith, 2001). El estudiante va comprendiendo el mundo a través de la práctica y de la posterior reflexión sobre dicha práctica, pudiéndose identificar diferentes fases en el proceso de aprendizaje. La propuesta metodológica de Dewey consta de diferentes fases: (1989): 1. Consideración de alguna experiencia actual y real del estudiante; 2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia; 3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables; 4. Formulación de la hipótesis de solución; 5. Comprobación de la hipótesis por la acción. Por su parte, Kolb (1984) distingue cuatro fases: la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la aplicación o capacidad de aplicar el nuevo conocimiento a otras situaciones.

Para que una experiencia pueda provocar conocimiento el estudiante ha de implicarse cognitivamente, ha de buscar sentido a lo experimentado, ha de relacionarlo con su conocimiento previo y ha de desarrollar estructuras conceptuales que le permitan transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones (Romero, 2010).

No obstante, para resultar efectivo, el aprendizaje experiencial ha de reunir una serie de características, entre las que Guzmán (2016) señala las siguientes: confianza, comunicación, cooperación y diversión. Para poder compartir hace falta perder el miedo a hacerlo. Solo cuando tenemos confianza nos expresamos libremente. El miedo frena, reprime. Se debe favorecer la confianza, para que los estudiantes puedan manifestarse, compartir sus puntos de vista, hablar con libertad acerca de cómo se sienten frente a la problemática a resolver y aprender los unos de los otros. Debe existir una escucha atenta. El estilo de comunicación puede ejercer tanta influencia como lo que se quiere comunicar. Por su parte, la cooperación incrementa la habilidad para trabajar en equipo y facilita el sentido de grupo. Finalmente, la diversión es esencial en la educación experiencial, por constituir una potente estrategia de cara a atraer el interés de los estudiantes, facilitar la motivación y predisponer favorablemente al aprendizaje, aumentando la atención y la posibilidad de éxito.

Este aprendizaje significativo y experiencial, que debe ser importante y motivador para los estudiantes, puede darse tanto dentro como fuera del aula, pudiendo tener como facilitadores no solamente profesores/as, sino otros agentes educativos de la comunidad universitaria. Es por ello que, en las universidades del Plan Bolonia, las actividades extracurriculares adquieren un papel muy relevante junto a las actividades curriculares, conduciendo a una perspectiva holística e integradora de los diferentes tipos y modalidades de aprendizaje.

Obviamente, esto requiere de la participación y coordinación de los distintos agentes educativos en la planificación, formación y evaluación, la consideración de los distintos escenarios como espacios-tiempos de aprendizaje y la utilización de los resultados de la evaluación con carácter prospectivo (Caro y Pereda, 2020)

Como conclusión, podemos afirmar que aprender a través de la experiencia nos brinda la extraordinaria oportunidad de poder crear espacios para construir aprendizajes significativos (Dillon *et al*, 2006), Los resultados de los estudiantes que aprenden en distintos entornos mejoran de forma significativa, muestran conductas más responsables y actitudes más positivas.

Por ello este capítulo pretende, En primer lugar, describir un caso de aprendizaje experiencial que, desde el curso 2018-2019, se está llevando a cabo por el Departamento de Actividades Extracurriculares de la Universidad de Deusto (Deusto Campus) titulado "Simulación del Parlamento Vasco". Su diseño, implementación, gestión y evaluación se desarrolla en sinergia con la Facultad de Derecho de la misma universidad, integrando, junto a los dinamizadores culturales, al profesorado de Derecho Constitucional en todo el proceso.

En segundo lugar, el capítulo se propone recoger y analizar la valoración que de este caso de aprendizaje experiencial hace el profesorado del área curricular participante y sobre la que se han recogido datos a través de la aplicación de un cuestionario y valoraciones informales.

2. OBJETIVOS

El proyecto de EUSLESI ha completado en el momento de escribir estas líneas tres ciclos completos, estando el proyecto en el cuarto curso. Ello ha provocado una cierta evolución en sus objetivos, que han sido adaptados a la luz de los resultados y datos obtenidos de las sucesivas experiencias.

El proyecto nació íntimamente ligado a la convocatoria de ideas juveniles "Balioak Martxan" promovida por el ayuntamiento de Bilbao en el año 2018, en un contexto político y social novedoso, en el que, paralelamente, se estaba produciendo un alza sostenida y constante de interés y participación de los jóvenes en la política junto a los peores datos de confianza en las instituciones políticas y funcionamiento de la

democracia por parte de la juventud en la serie histórica[278]. En la creencia de que gran parte de esa disyuntiva se generaba en un cierto desconocimiento del funcionamiento real de las instituciones democráticas, el primer EUSLESI formuló los siguientes objetivos:

1. Ser una herramienta de "Lerning by doing" que dotase a los participantes de un conocimiento exhaustivo sobre el procedimiento legislativo, desde la redacción de los textos a su aprobación, pasando por los procesos de información, audiencia, negociación, debate y enmiendas.
2. A través de ese conocimiento del funcionamiento institucional, contribuir a la generación de un verdadero pensamiento crítico, basado en conocimientos reales sobre el funcionamiento institucional de la democracia.
3. Restaurar la herramienta del debate, como generadora de puntos de encuentro y fábrica de conocimiento común, alejado de la actual concepción de lugar de enfrentamiento partidista y ajeno a la razón.

Tras una primera experiencia exitosa, se identificaron roles funcionales muy concretos, que, por una parte, ofrecían una excelente oportunidad para que los estudiantes realizaran el proyecto en repetidas ocasiones, obteniendo unos beneficios diferentes en cada una de ellas, si bien, por otra parte, podía resultar de gran dificultad para alumnos/as que participaran por primera vez en la simulación.

Así pues, se generaba un escenario muy adecuado para reforzar e implementar como objetivos las destrezas de trabajo en equipo, liderazgo, solución de conflictos y habilidades interpersonales. Por ello, desde la segunda edición, pasaron de hecho a formar parte de los objetivos axiales del proyecto:

4. El desarrollo de las destrezas de trabajo en equipo, a través de la configuración de la experiencia en fases más claramente definidas, con un flujo de trabajo y definición de objetivos de la simulación (leyes) supervisado por los propios participantes.

[278] Informe INJUVE

5. El desarrollo del liderazgo de los participantes, a través de la configuración de diferentes itinerarios en función de los roles desempeñados en las ediciones anteriores y el desempeño en los mismos.
6. La solución de conflictos a través de la negociación. Se trabaja esencialmente la capacidad de empatizar con la postura adversaria, a través de su adopción como propia durante la simulación.
7. El desarrollo de las habilidades interpersonales en un entorno controlado de exigencia, responsabilidad y desafío hacia las propias capacidades.

3. METODOLOGÍA

Si la metodología, desde su etimología griega supone la sistematización del "camino" recorrido, no podemos dejar de significar las etapas de trabajo en las que se ha desarrollado nuestro proyecto.

Primera etapa: Evaluación, Diseño y Fijación de Objetivos:

- En los meses de junio y julio y tras finalizar el periodo ordinario de exámenes, aquellos alumnos que han tomado parte en los roles directores y/o han demostrado un rendimiento sobresaliente mantienen una serie de seminarios de trabajo con el objetivo evaluar la edición en la que han tomado parte, identificando fortalezas y debilidades.
- Sobre esas sesiones de trabajo, elaboran una propuesta, que es revisada y aprobada por el profesorado, que contiene:
    - Las posibles temáticas (leyes) a tratar en la siguiente edición.
    - Las sugerencias de mejora, si las hubiere, de las dinámicas de la simulación.
    - Una propuesta de calendario adaptada a la percepción de exigencia que para ellos ha supuesto la actividad, buscando un equilibrio con el calendario académico.

Segunda etapa: Formación y asignación de roles.

- EUSLESI se inicia con todos los participantes formando parte de un cuerpo común.
- Se imparte una formación colectiva, sobre las siguientes bases:
    - Materiales audiovisuales desarrollados por el Catedrático de Derecho Constitucional Dr. Santiago Larrazábal Basáñez.
    - Seminarios formativos impartidos por los propios estudiantes de las etapas superiores del proyecto. En esta formación emplean mayoritariamente los materiales que ellos mismos produjeron en la anterior edición.

Tercera etapa: División por grupos parlamentarios, selección y redacción de las leyes.

- Tras la formación, los estudiantes se dividen en grupos parlamentarios inspirados en la composición parlamentaria vigente en cada proyecto.
- Bajo la coordinación del "Portavoz" (alumno/a miembro del comité, nombrado por su rendimiento en anteriores ediciones) los estudiantes eligen, sobre las propuestas del comité (que no son vinculantes) el texto legislativo que desean elaborar. Dicho texto, se recomienda que sea uno de los que, en ese momento, están sometidos a trámite parlamentario y debe de ser aprobado por los profesores/as que tutorizan EUSLESI, pertenecientes al Departamento de Derecho Constitucional.
- Una vez elegido el tema, se nombra un profesor/a para que supervise el texto de ese grupo. Los estudiantes deben, al finalizar esta fase, entregar un texto articulado completo que consiga el visto bueno.
- Para lograr un correcto enfoque ideológico del texto, los estudiantes investigan y buscan las referencias ideológicas del grupo que representan. Se busca, esencialmente, situar a los alumnos y alumnas, durante la simulación, en un grupo lo más alejado posible de su preferencia política real.

Cuarta etapa: Fase de enmiendas:

- Cada uno de los grupos debe de leer y analizar las propuestas normativas de los grupos y presentar entre diez y quince enmiendas a dichos textos.
- Las enmiendas son coordinadas por el alumno/a portavoz y revisadas por el profesor/a tutor/a del grupo.
- Aprobadas por ambos, son remitidas a los demás grupos parlamentarios.
- El proceso formal de remisión y control es llevado a cabo por un grupo de cinco estudiantes que componen la mesa del parlamento.

Quinta etapa: Asignación de roles y elaboración del "tocho"

- A propuesta del estudiante portavoz, y en función del trabajo realizado, los alumnos/as adoptan los siguientes roles, siendo asignados además a una comisión determinada (se crea una comisión por ley):
    - Asesor: Alumno/a que ha superado la formación, pero aún no tiene las destrezas necesarias para ser nombrado parlamentario. Es el rol natural para la primera participación.
    - Parlamentario: Alumno/a que ha superado la formación y demuestra destrezas para el desarrollo de un trabajo autónomo suficiente. Rol natural para el segundo año de participación y para estudiantes de primero con un aprendizaje notable.
    - Miembro de la ponencia: Alumnos/as que, habiendo sido parlamentarios en una edición anterior, muestran dotes de liderazgo, negociación y coordinación de equipos. La ponencia es la responsable de la elaboración del tocho y de la dirección de la primera fase de los debates.
    - Los/las portavoces y miembros de la mesa, son nombrados de entre lo/las ponentes de la edición precedente.
- El "tocho", en el argot parlamentario, hace referencia al texto bruto que incorpora sobre el texto base remitido por el grupo parlamentario la totalidad de las enmiendas admitidas por la mesa. Es el documento que el/la presidente de la comisión

emplea para dirigir los debates y sobre el que se deben de ir aceptando, pactando o rechazando las enmiendas, hasta lograr un texto que refleje la pluralidad parlamentaria.

Sexta etapa: Debates

- Debates en ponencia: Aquellos estudiantes designados para integrar las ponencias someten el texto a un primer debate (al igual que en el parlamento) con el objetivo de elaborar el "informe de la ponencia", esto es, el "tocho" tras las modificaciones de la ponencia.
- Debate en comisión: Los estudiantes de la ponencia, a los que se les incorporan los parlamentarios miembros de la comisión, realizan una segunda ronda de debate (al igual que en el parlamento) de la que resulta el "dictamen de la comisión", texto que finalmente se eleva a debate parlamentario.
- Debate en sede parlamentaria: Tercera y última fase de debate, realizada conforme al reglamento del parlamento vasco. Finaliza con la aprobación o rechazo de la ley por parte del hemiciclo.

Séptima etapa: Evaluación

Finalizado el punto octavo, la experiencia en sentido estricto, se recogen datos y evaluaciones de los participantes para el siguiente ciclo del proyecto.

4. RESULTADOS

El principal foco de atención en la recopilación de los resultados es, obviamente, la valoración del profesorado participante. En concreto los diferentes equipos que simulaban los diferentes partidos políticos y grupos parlamentarios fueron coordinados por tres profesores y una profesora de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto. Su naturaleza híbrida (en cuanto profesores/as en contexto curricular y coordinadores y orientadores de grupos de simulación en el proyecto extracurricular) supone sin duda un punto de vista privilegiado para valorar la experiencia.

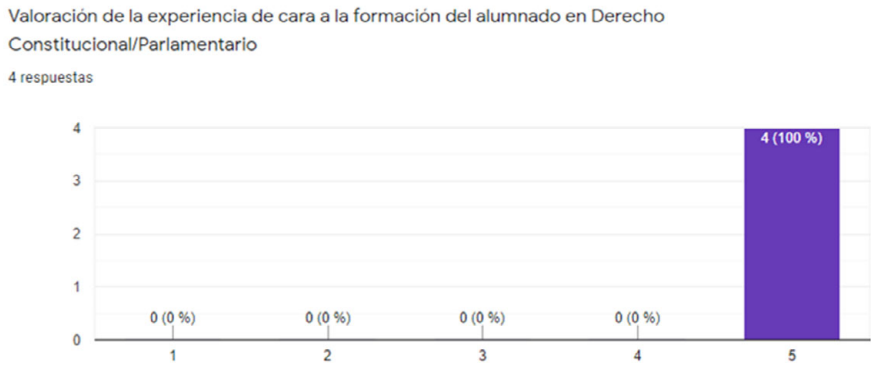
Valoración del profesorado

Para recoger la opinión del profesorado se han utilizado dos técnicas: por un lado, se construyó un pequeño formulario anónimo y, por otro, se han ido recogiendo las diferentes evaluaciones informales hechas de viva voz al final de cada una de las tres ediciones. Aquí presentamos, sobre todo, los resultados obtenidos a partir de la encuesta, si bien los completamos, en algunos puntos, con matices obtenidos a partir de las valoraciones informales.

El cuestionario alternaba preguntas acerca de la valoración personal del profesorado que permitían respuestas de escala 0-5 (siendo cero valoración nula o muy negativa y 5 muy alta o muy positiva), con preguntas orientadas a la posibilidad de desarrollar la opinión libremente en cada una de las secciones de valoración. Los resultados fueron los siguientes

- *Valoración de la experiencia de cara a la formación del alumnado en Derecho Constitucional/Parlamentario*: el cien por cien del profesorado respondió con la nota más alta de la escala (5). Ante la siguiente pregunta complementaria: *Competencias y estrategias educativas que la experiencia ayuda a desarrollar,* cabe destacar la amplia gama de competencias que a su juicio posibilita trabajar la actividad: Trabajo en equipo, sentido ético, pensamiento sistémico, expresión oral, comprensión del funcionamiento del sistema parlamentario y la resolución de casos relativos al funcionamiento de las instituciones políticas, contextualizando las normas constitucionales en su marco político.

GRÁFICO 1. *Valoración de la experiencia de cara a la formación del alumnado en Derecho Constitucional/Parlamentario*

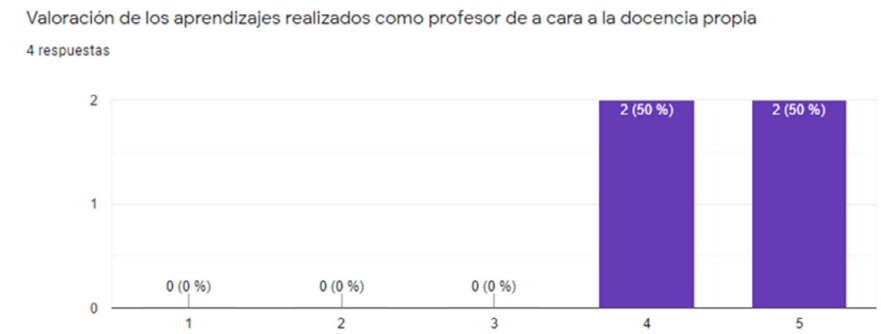


Fuente: elaboración propia

- *Valoración de los aprendizajes realizados como profesor/a de cara a la docencia propia:* la nota media obtenida fue de 4,5, tal y como se ha representado en el gráfico 2. A esta pregunta se le adjuntaba la posibilidad (en la cuestión posterior) de apuntar *Luces y sombras para la transferencia al aula de metodologías similares*. Correlativamente a las respuestas ofrecidas a la primera cuestión, el profesorado subrayaba que lo idóneo sería que todos los estudiantes de Derecho que cursan Derecho Parlamentario pudieran participar en una simulación como ésta, para que aprendan realmente cómo se aprueban las leyes. También se subrayaba en positivo que, si bien mayoritariamente los estudiantes participantes eran de grados de Derecho o dobles grados, como Derecho y Relaciones Internacionales (entre otros), al ser una actividad transversal y abierta a otros grados la pluralidad de perfiles participantes había supuesto una enorme riqueza en el trabajo de la actividad. Como sombras, se indicaba que la trasposición al aula de una iniciativa similar, aunque menos ambiciosa en el fondo y la forma, sería relativamente fácil, si bien no contaría con el factor de la voluntariedad (que facilita enormemente la receptividad del alumnado al aprendizaje), ni con la característica cognitiva transversal del alumnado (que favorece la coincidencia, en un mismo momento y lugar, de distintas formas de razonar y de

abordar un mismo problema). Además, ni siquiera todos los estudiantes que quieren realizarla pueden hacerlo por limitación de plazas y de recursos.

GRÁFICO 2. *Valoración de los aprendizajes realizados como profesor/a de cara a la docencia propia*



Fuente: elaboración propia

- Finalizaba el cuestionario solicitando una *valoración de los aspectos organizativos y de gestión:* al igual que en la cuestión anterior la nota media obtenida fue de 4,5, tal y como revela el gráfico 3. Los comentarios al respecto subrayaban dos líneas de trabajo: 1) que todos las personas apuntadas a la simulación participen realmente conforme a su nivel (estudiantes de nueva incorporación, veteranos, etc.) equilibrando la composición de los grupos, para evitar las grandes diferencias que, a veces, se producen entre ellos 2) tratar de incorporar profesorado de otras titulaciones como Filosofía, Política y Economía o Relaciones Internacionales, para que aporten pluralidad a la perspectiva docente encargada de la supervisión.

GRÁFICO 3. *Valoración de los aspectos organizativos y de gestión*



Fuente: elaboración propia

Otras perspectivas de valoración

Aunque no son directamente objeto de análisis en este capítulo, presentamos a continuación algunas evidencias de la valoración que hacen del proyecto el alumnado e instituciones externas a la Universidad de Deusto, como el Parlamento Vasco.

Valoración del alumnado

Por lo que respecta a la valoración del alumnado, cabe destacar:

- La participación creciente en las diferentes ediciones. Hasta la fecha han pasado por el proceso 284 estudiantes diferentes.
- La valoración positiva del proyecto. En una escala de 0 a 5, la valoración no ha bajado de 4 en ninguna de las tres ediciones, ni en la perspectiva de los debutantes (alumnado de nuevo ingreso), ni en la perspectiva de los veteranos que acompañan y lideran el proceso.

Por lo que respecta a los puntos negativos o a mejorar (objeto preferente de atención) pueden resumirse en los dos siguientes:

- En primer lugar, el tiempo de dedicación que requiere la actividad, difícil de compaginar con las agendas académicas de los y las estudiantes.

- Las cuestiones de forma como la oratoria y la comunicación no verbal son más difíciles para personas de nueva incorporación. En realidad, el tiempo que se puede dedicar a estas cuestiones sigue siendo el principal problema al respecto.

Valoración Institucional

Por lo que respecta al nivel institucional, cabe destacar la valoración institucional del propio Parlamento Vasco, que ha apoyado la iniciativa desde el comienzo, contribuyendo a su calidad con un acompañamiento cercano objetivado en tres puntos:

- Coordinando el proceso de publicación de la actividad en los medios oficiales de la institución y en su difusión en los diferentes medios de comunicación (prensa y televisión), los cuales se han hecho eco del proyecto
- En segundo lugar, imprimiendo el denominado "tocho" en el mismo formato en que se imprimen las proposiciones y proyectos legislativos que trabajan los propios parlamentarios.
- Por último, permitiéndonos realizar la simulación de uno de los plenos en la propia Cámara, poniendo a disposición del alumnado, además, el servicio de traducción simultánea a euskera, junto con los medios electrónicos de votación y con la colaboración del personal de asistencia. A esto se suma, además, la propia recepción por parte de la presidenta, Dña Bakartxo Tellería, que ha recibido personalmente a la representación (Vicerrectorado de la universidad y Decanato de la Facultad de Derecho) y ha asistidos a los plenos, alabando el trabajo del alumnado y animando a continuar con el proyecto.

5. DISCUSIÓN

Los resultados anteriormente presentados evidencian que, tanto la valoración de la experiencia de cara a la formación del alumnado en Derecho Constitucional/Parlamentario que realiza el profesorado, como la valoración de los aprendizajes realizados por los profesores/as de cara a la docencia propia y la valoración de los aspectos organizativos y de gestión, están, por un lado, en línea con los datos obtenidos en otras investigaciones previas que comentamos a continuación y, por otro,

animan a continuar y potenciar este proyecto basado en el aprendizaje experiencial.

Todo ello ayudará a aquellos profesores y profesoras más conservadores y partidarios de una metodología tradicional, a superar sus reticencias ante el potencial del aprendizaje fuera del aula como forma valiosa de complementar la formación en el aula. Incluso aquellos docentes indecisos respecto a la utilización de la metodología experiencial en el aula, pueden encontrar en esos datos motivos suficientes para animarse a implementarla. No puede obviarse que el papel del profesor o profesora para motivar y dirigir el interés es un factor clave, como señala Emmons (1997). La falta de confianza del docente sobre su capacidad para responder a los retos asociados o un mayor nivel de riesgo en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje pueden llevarle a oponerse a aplicar o aumentar la aplicación de la metodología experimental.

La formación, en sus más diversas variantes, puede constituir una importante herramienta para ayudar a los profesores y profesoras a vencer sus miedos, a preparar adecuadamente sus intervenciones, dentro o fuera del aula, potenciando al máximo los efectos positivos del aprendizaje experiencial y a realizar un buen seguimiento y evaluación del desarrollo e impacto del mismo en los estudiantes (Orion y Hofstein, 1994).

Dillon y su equipo publicaron un trabajo de revisión (2006), en el que se hacían eco de evidencias aportadas por diferentes investigaciones sobre el valor del aprendizaje fuera del aula y su contribución al desarrollo competencial del estudiante. En ese mismo sentido, Romero (2010) describe una iniciativa con una potente influencia en el ámbito educativo: el Manifiesto por el Aprendizaje fuera del Aula, publicado por el Departamento de Educación de la Universidad de Nottingham (Department for Education and Skills), en el año 2006. Es un movimiento que promueve el aprendizaje experiencial y la educación fuera del aula, concediendo importancia no solo a lo que aprendemos, sino también cómo y dónde se aprende. El aprendizaje fuera del aula es visto, al igual que lo hacen los profesores/as del proyecto presentado. como un medio para el desarrollo competencial, construyendo

conocimiento y desarrollando destrezas y valores transferibles del ámbito curricular al extracurricular y viceversa. Frente a los métodos tradicionales, el Manifiesto aboga por un conocimiento contextualizado e integrador. Atendiendo a los resultados de trabajos de investigación especializada, éste destaca, entre otros, los siguientes beneficios del aprendizaje fuera del aula: involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, despierta su motivación y mejora su actitud ante dicho aprendizaje, aporta desafíos interesantes y ayuda a los estudiantes a asumir un nivel razonable de riesgo, desarrolla la tolerancia hacia la incertidumbre, la capacidad de afrontar situaciones nuevas, la autonomía, la curiosidad, la creatividad, la colaboración y mejora el rendimiento académico.

Otros trabajos de investigación también demuestran que los aprendizajes llevados a cabo, ya sea en el ámbito curricular (en el aula) o en el extracurricular (fuera del aula), pueden ser transferidos al otro. En este sentido, son diversos los estudios sobre el impacto positivo de las actividades extracurriculares en el desarrollo integral de los estudiantes (Tam, 2002), en el ámbito académico, cognitivo (Terenzini, Pascarella y Blimling, 1999) o competencial (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000; Strauss & Terenzini, 2007; Alcántara, Alcántara, Vara y Fimia, 2017). Estos estudios recogen evidencias de que el aprendizaje experiencial favorece el desarrollo de ciertas capacidades como: la actividad, la participación, la comunicación, la innovación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la autoevaluación, el sentido crítico y analítico, el aprendizaje mediante los errores y aciertos. Por su parte, Huang & Chang (2004) concluyen que el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes universitarios correlaciona positivamente con su nivel de implicación y de involucramiento en el ámbito curricular y extracurricular de la vida universitaria. Puede apreciarse la sintonía entre los resultados de las investigaciones citadas y el pensamiento del profesorado participante en el proyecto de Simulación del Parlamento Vasco, de la Universidad de Deusto.

A nivel institucional, Amo, Jareño, Lagos y Tobarra (2014) consideran que un factor decisivo para impulsar y consolidar este tipo de metodología basada en la experiencia, es promover entre los docentes la

coordinación, la disposición al cambio y el compromiso. Ha de involucrarse a toda la comunidad educativa (docentes, profesionales de dinamización cultural, voluntarios…) en las actividades fuera del aula, ya que todos ellos son agentes relevantes y muchas veces imprescindibles para poder llevar a cabo dichas actividades. Por tanto, debe subrayarse la contribución que pueden prestar todos los miembros de la comunidad promoviéndolas, apoyándolas y/o participando en ellas. Esto exige, inevitablemente, cambios en la estructura y organización de las universidades, los cuales han de obedecer a los principios de diversidad, flexibilidad y separación/integración. Y demanda, sobre todo, trabajar de forma colaborativa al servicio de un mismo proyecto educativo universitario (Caro y Pereda, 2020).

Para finalizar queremos dejar constancia de la convicción de la necesidad de continuar investigando sobre el tema, desde sus múltiples perspectivas y de descubrir y analizar ejemplos de buenas prácticas que permitan identificar factores y procedimientos de éxito.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, sintetizaremos las principales ideas que, desde el marco conceptual del aprendizaje experiencial y del proyecto presentado, se han planteado:

- En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior el modelo de enseñanza-aprendizaje de las universidades ha de profundizar en la convicción de que el centro y eje del aprendizaje es el propio estudiante. Sólo desde esta perspectiva de desarrollo formativo de la persona, y no de reproducción de modelos externos que el alumno, vía memoria u otros métodos de reproducción directa, debe mimetizar, se puede hablar, realmente de una educación verdaderamente basada en competencias.
- Esa educación competencial solo es posible, a su vez, desde un paradigma educativo experiencial preocupado por la creación de espacios, tiempos y redes para la construcción de

aprendizajes significativos basados en dinámicas del tipo "learning by doing".

- Es evidente que, en el tejido de esos espacios, tiempos y redes, el ámbito extracurricular, habitualmente presentes en la cultura universitaria, supone una fuente fundamental de contribución, por su experiencia en el desarrollo de metodologías activas y participativas.

- Tales espacios, tiempos y redes no pueden construirse absolutamente en paralelo, simultáneamente y completamente al margen del calendario y las obligaciones de naturaleza académica, so pena de saturar la agenda del alumnado y terminar por hacer inoperante cualquier propuesta en esa dirección.

- Por ello la detección de posibilidades de complementar la actividad académica resulta crucial, a fin de coordinar la contribución extracurricular con los distintos agentes educativos. Esta visión integral e integradora de perfiles docentes, que rompa con la dicotomía académico-extraacadémico (que algo sea extracurricular no quiere decir que no se haga con rigor académico) y que integre a docentes en el diseño, gestión, implementación, desarrollo, evaluación y redefinición de prácticas educativas extracurriculares es esencial.

- Con una alta valoración por parte del alumnado participante, del profesorado de Derecho constitucional y parlamentario implicado y con una no menor valoración institucional ad intra (por parte de la propia Universidad) y ad extra (Parlamento Vasco, Ayuntamiento de Bilbao), consideramos que la práctica de la Simulación del Parlamento Vasco aquí presentada y analizada puede ser un ejemplo a tener en cuenta para quienes deseen apostar por este horizonte educativo que, en nuestra opinión, sería el deseable… y en muchas ocasiones el deseado, tanto por el propio alumnado como por el profesorado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Parlamento Vasco, por su apoyo en la promoción de la actividad. Al Ayuntamiento de Bilbao por el premio Balioak Martxan que ayudó a financiar la primera edición. A la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto, muy especialmente a su profesorado de Derecho Constitucional, pieza clave de todo el proceso. A los veteranos y veteranas del Club de Debate, por su liderazgo en el proyecto. Y a todo el equipo de Deusto Campus que trabaja para que lo extracurricular y el rigor científico no se vivan como apuestas antagónicas.

8. REFERENCIAS

Alcántara, P.F.C.,Alcántara, P.A., Vara, M.E.J. y Fimia, D.R. (2017). Impacto de actividades extracurriculares de formación vocacional y orientación profesional en estudiantes de ciencias médicas. *EduMeCentro, 9*(2), 124-139

Amo, E., Jareño, F., Lagos, M.G. y Tobarra, M.A. (2014). Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales 24*(54), 231-250Biset, E. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi

Astin, A. W.; Vogelgesang, L. J.; Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students. *Higher Education*. 144

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge.* Kluwer Academic Publishers

Caro, J. y Pereda, M. V. (2020). La contribución de lo extracurricular al aprendizaje competencial y al Proyecto Universitario. El caso del Proyecto de Teatro de la UD. Tirant lo Blanch

Confucio (2019). Analectas. EDAF

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Department For Education And Skills. (2006). *Learning Outside the Classroom Manifesto". Nottingham.* DfES Publications

Dewey, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review, 87*: 107-111

Emmons, K.M. (1997). Perceptions of the environment while exploring the outdoors: a case study in Belize. *Environmental Education Research*, 3(3), 327–344

Grimaldo, F. y Arevalillo, M. (2011). Metodología docente orientada a la mejora de la motivación y rendimiento académico basada en el desarrollo de competencias transversales. *IEEE-RITA*, *6*(2), 70-77

Guzmán, J.C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones, 4*(2), 285-358Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven" (Una lectura onírica de los héroes nacionales: "El cielo soñado" de Sin Chae-Ho]. The Review of Korean Studies, 7 (1), 165-186. The Academy of Korean Studies

Hawtrey, K. (2007). Using Experiential Learning Techniques, *The Journal of Economic Education, 38*(2), 143-152

Huang, Y. & Chang**, S.** (2004) Academic and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth. *Journal of College Student Development, 45(*4), 391-406Racel, M. (2014). Okakura Kakuzō's Art History: Cross-Cultural Encounters, Hegelian Dialectics and Darwinian Evolution (Historia del arte en Okakura Kakuzō: encuentros transculturales, dialéctica hegeliana y evolución darwiniana]. Asian Review of World Histories, 2 (1), 17-45. Brill

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Moreira, M.A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Qurriculum, 25*, 29-56

Myers, K. K. & Sadaghiani, K. (2010). Millennials in the workplace: A communication perspective on millennials' organizational relationships and performance. *Journal of Business and Psychology, 25*(2), 225–238

Orion, N. y Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, *10*(31),1097–1119

Pereda, V., Velasco, E. y Palmeiro, R. (2018). La entrevista autobiográfica como herramienta de aprendizaje. En A. Eizaguirre, M.J. Bezanilla y A. García-Olalla. Innovación docente en Educación Superior, Pearson, pp. 109-124

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación, 11*(15), 103-124

Smith, M.K. 2001 David A Kolb on Experiential Learning, The Encyclopedia of Informal Education

Strauss, L.C. & Terenzini, P.T. (2007). The effects of students in-and out-of-class experiences on their analytical and group skills: A study of engineering education. *Research in Higher Education, 48*(8), 967-992

Tam, M. (2002). University Impact on Student Growht: a Quality Measure? *Journal of Higher Education Policy and Management, 24*(2), 211-218

Terenzini, P.T., Pascarella, E.T. & Blimling, L. (1999). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a literature review. *Journal of College Student Development*, *40*(5), 610-23

EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DEL ABP EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTILY EL GRADO DE FARMACIA

ELENA GONZÁLEZ ARAUJO
Universidad de Alcalá

CRISTINA ZARAGOZÁ ARNÁEZ
Universidad de Alcalá

LUCINDA VILLAESCUSA CASTILLO
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

En la Sociedad de la Información y el Conocimiento se han producido grandes cambios en nuestra forma de entender y comprender el mundo, especialmente con la llegada de las nuevas tecnologías a nuestra vida cotidiana. Además, se han producido otros cambios significativos como, Por ejemplo, la globalización o que el eje central en el ámbito empresarial sea la creación y transferencia de la información y el conocimiento. También, los ciudadanos han de adquirir otro tipo de competencias ligadas al dialogo, la comunicación, la interacción con sus iguales o la interdisciplinariedad para poder realizar esa creación y transferencia como tal y máxime como hemos podido comprobar durante la pandemia de la Covid19. De este modo, el ámbito universitario ha tenido la necesidad de adaptarse a este nuevo contexto social y prueba de ello es el Plan Bolonia que marca el sistema educativo de nuestras Universidades.

Dicho plan, como señalan los autores Álvarez Álvarez, González Mieres y García Rodríguez (2007), ha provocado un cambio de rutinas en las aulas pasando de metodologías más tradicionales, donde el alumnado era un agente pasivo, a metodologías más activas donde el alumnado participa en la creación de su propio conocimiento. Al mismo

tiempo, se ha producido un cambio en la evaluación del alumnado que comienza a formar parte del proceso, autoevaluándose y evaluando a sus compañeros comprendiendo así la importancia y el peso que esta tiene.

Bajo este contexto, nace esta experiencia interdisciplinar llevada a cabo durante el curso académico 2020-2021 con los grados de Educación Infantil y de Farmacia. Las asignaturas involucradas son Educación Inclusiva: Fundamentos y Principios, del Grado de Educación Infantil, que se imparte en el 3º curso de la mención de Necesidades Educativas Específicas y Farmacología y Farmacoterapia II del 4º curso del Grado de Farmacia, ambas impartidas en la Universidad de Alcalá. En total han participado 170 alumnos.

En cuanto la metodología que se pone en práctica en esta experiencia corresponde al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Se determina que sea esta por dos cuestiones claras: La primera, por ser un tipo de metodología que se utiliza en ambas áreas de conocimiento y permite vincular el contenido de ambas asignaturas. Y, segundo, porque se pretende conocer cómo y en qué grado influye esta práctica innovadora en un alumnado tan distinto y si les permite alcanzar las competencias comunes en un mismo nivel o si, por el contrario, debido al perfil profesional de cada uno se potencias más unas que otras con este tipo de metodologías activas.

1.1 Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es un elemento muy relevante en esta investigación, ya que se vinculan dos áreas de conocimiento que aparentemente no parece que vayan a tener en sus prácticas laborales una conexión. Sin embargo, cuando hablamos de enfermedades poco frecuentes o diversidad funcional y un alumnado que necesita medicación entran en vinculación.

Para comprender con mayor claridad porqué esta es una experiencia interdisciplinar, en un primer momento definiremos el término y haremos una diferenciación con otros términos que, en determinadas

ocasiones, aparecen como sinónimos o ligados a este concepto como son la multidisciplinariedad o la transdisciplinariedad.

Según diferentes autores, como Caro Saiz et al (2020), la interdisciplinariedad se define como una investigación cuyo punto de partida es una pregunta de investigación específica y se realiza a través de la coordinación, el dialogo, la colaboración y transferencia de modelos y herramientas metodológicas entre las distintas disciplinas que están involucradas entre sí (p.16-17). De este modo, los objetivos, conceptos y resultados se abordan de manera conjunta creándose así espacios de dialogo para afrontar la complejidad del problema.

Sin embargo, para la autora García Gómez (2017) la interdisciplinariedad supone una base en:

> "La formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades que sirven de base a todas las cualidades sociales significativas, en otras palabras, estos conocimientos, hábitos y habilidades de las distintas materias están integrados en sistemas que necesariamente deben coordinarse de tal modo que permita formar en el estudiante un sistema generalizado de conocimientos integrados en su concepción del mundo". (p.2)

> "No obstante, hay autores que van más allá en el concepto como es el caso de Fernández (2003) que la define como un vínculo entre metodologías y lenguajes de varias disciplinas para resolver un problema. Por tanto, podemos entender este concepto como un aspecto relevante tanto de la formación como del desarrollo científico que les facilita a los estudiantes una serie de competencias y habilidades para adaptarse y comprender la complejidad de problemas que existen en nuestra sociedad. Asimismo, dentro de la formación, concretamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, con este tipo de prácticas se implica al alumnado y se obtiene un profesional de calidad".

Respecto a la multidisciplinariedad, esta podemos definirla como una práctica que implica distintas disciplinas que abordan una misma pregunta de investigación, pero que, sin embargo, cada una lo aborda con sus propias estrategias y metodologías para resolverlo. Cabe destacar que, aunque aborden la misma pregunta, como señala Caro Saiz et al (2020), y trabajen de manera conjunta para la disciplina base no existe

una interacción y diálogo entre los integrantes de las distintas disciplinas.

En cuanto a la transdisciplinariedad, la definimos tomando como referencia de nuevo a los autores Caro Saiz et al (2020). Estos la definen como la interacción de varias disciplinas que entorno a una pregunta específica se llega a generar una nueva parcela de conocimiento como resultado de la interacción de todas ellas y la superación de sus límites de conocimiento.

Por todo ello, podemos afirmar que nuestra experiencia supone una experiencia interdisciplinar al partir de una misma pregunta de investigación a través de los casos para, posteriormente, utilizar una metodología concreta, con sus propias estrategias, para abordar objetivos, conceptos y resultados de manera conjunta entre el alumnado del Grado de Farmacia y el de Educación Infantil, lo que implica un dialogo, una coordinación, colaboración y transferencia de conocimiento entre los propios estudiantes y entre el profesorado y profesionales de ambas disciplinas.

1.2 El papel del alumnado en el Aprendizaje Basado en Problemas.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología que está presente tanto en el ámbito educativo como en el sanitario, como ya hemos mencionado. Cabe destacar que dicha metodología surgió en el ámbito de las Ciencias de la Salud en los años 70. También, es una metodología que cumple con la premisa del Plan Bolonia en la que se debe involucrar al alumnado en su aprendizaje de un modo activo dentro de la estrategia aprendizaje por descubrimiento y construcción, fomentar su motivación, hacerle partícipe de su evaluación para que tome conciencia de su importancia y, al mismo tiempo, promueve la vinculación entre distintas disciplinas. De esta manera, los estudiantes adquieren una concepción más amplia no solo de conocimientos sino también de herramientas que pueden serles de utilidad para el desempeño de su profesión en un futuro.

Bajo este contexto, podemos definir el ABP como un sistema curricular que desarrolla de manera simultánea las estrategias de la resolución de problemas y los cimientos del conocimiento y habilidades específicas que son elementos propios de una disciplina (Hmelo-Silver, 2004).

Es evidente que el ABP supone, como señala Manzanares Moya (2008), un desarrollo de una base conocimiento que es de carácter relevante, profesional y flexible y de habilidades y actitudes necesarias para el aprendizaje que son aplicables a distintos contextos como, Por ejemplo, la responsabilidad del propio aprendizaje, de la evaluación crítica o de las relaciones interpersonales.

En el caso de la responsabilidad del propio aprendizaje supone que el alumnado trabaje de manera autónoma, aunque se reúnan con el docente en el aula para que este les guie en la resolución del caso y les haga reflexionar sobre tu propio aprendizaje. De este modo, los alumnos transforman el conocimiento de una manera muy activa porque les permite desarrollar contenidos, trabajar el pensamiento crítico, la tolerancia y las habilidades comunicativas para resolver el caso entre los distintos miembros que conforman el grupo. También, desarrollan capacidades para discriminar la información, verbalizar en público sus ideas o tomar conciencia de su progreso como profesionales. Al mismo tiempo, globalizan el contenido que van a aplicar en el día a día en sus profesiones y comprenden que no hay información aislada, sino que una sociedad globalizada todo está relacionado entre sí.

Respecto a ese aprendizaje, a la hora de plantear la solución de un problema es expuesto como un método científico de tal modo que no solo desarrollan sus habilidades como futuros profesionales sino también como posibles futuros investigadores. Así pues, el alumnado se convierte en protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje porque aprende a buscar la información, contrastarla y seleccionar la que considera más relevante, la organiza y con ello resuelve el caso.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES

- Proporcionar al alumnado un conocimiento interdisciplinar de dos áreas de conocimiento como son la Educación Inclusiva y la Farmacología.
- Aproximar al alumnado al conocimiento derivado de los contextos reales de sus profesiones.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar el desarrollo de habilidades y competencias que permita al alumnado identificar los elementos o principios que pueden ser aplicados en situaciones o problemas de índole similar.
- Facilitar a los estudiantes herramientas para que aprendan a seleccionar la información e iniciarlos en la cultura de la investigación.
- Promover el pensamiento crítico de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación parte del ABP combinado con otras técnicas que corresponden al aprendizaje cooperativo. De este modo, se desarrollaron varias fases para su implementación en las asignaturas implicadas de esta experiencia. Estas fases son: diseño de la experiencia, adaptación, selección de casos, explicación a los estudiantes, realización de los grupos, compromisos, resolución de los casos y evaluación.

En cuanto la fase del diseño de la experiencia, se centra en una clara coordinación por parte del profesorado implicado de ambas asignaturas y en la elección de la metodología. De esta manera, tras una serie de reuniones para abordar el tipo de competencias que tiene que alcanzar cada perfil de estudiantes y cuáles de ellas tienen en común o posible

vinculación de grados, se determina que la metodología a utilizar para alcanzarlas será ABP. Esta metodología, además, está presente en los dos grados y, por tanto, se tienen datos científicos que suponen una metodología de éxito para la adquisición del conocimiento.

Dentro de la metodología acordada, se aborda posteriormente el tipo de casos que se planteará al alumnado. De esta manera, se acuerda que sean problemas abiertos y no estructurados para que el alumnado pueda trabajarlos desde distintas perspectivas y el máximo de casos a trabajar serán 3. Además, estos están basados en situaciones reales que han experimentado tanto los docentes como los profesionales colaboradores. Así pues, con este tipo de casos no está clara la solución, lo que implica que han de buscar con mayor profundidad la información y que cada grupo probablemente plantee distintas formas de solucionarlo.

Tras la identificación de los problemas, se propone establecer los roles existentes en el aprendizaje cooperativo para que el alumnado cuando trabaje en grupo lo asuman. Al mismo tiempo, se acuerdan las tareas que van asociadas a estos roles, de acuerdo con los perfiles de los estudiantes.

En esta fase también se elaboran los calendarios de trabajo tanto del alumnado como del propio profesorado y de los profesionales de las instituciones educativas y farmacéuticas que participan en esta experiencia. Así pues, se concretan las fechas de las sesiones de trabajo que tendrán los estudiantes con los docentes y el planteamiento de desarrollo que se seguirá en dichas sesiones. Igualmente, se acuerda la fecha establecida para la jornada de resolución de casos por parte de los profesionales de las instituciones.

En relación con la fase de adaptación, se identifican los temas centrales a enseñar para poder formular los problemas de una manera adecuada y que ello sirva de guía a los estudiantes, con el fin de que puedan buscar la información y resolver el propio caso. También, en esta fase se realizan las rúbricas de corrección tanto para el profesorado como para la coevaluación y autoevaluación que tendrán que realizar los propios estudiantes y se establecerán los criterios para elaboración de los grupos de acuerdo a los perfiles surgidos en el aula. Para ello, previamente se

habrá enviado un formulario al alumnado de ambas clases para conocer la siguiente información: si tienen titulaciones previas de formación profesional u otros grados universitarios, nota media obtenida en el curso anterior, habilidades lingüísticas de otros idiomas. De igual manera, se tendrá en cuenta el género para elaborar grupos heterogéneos.

En la fase de selección de casos, la actividad central es la elaboración de casos por parte de los profesionales de las instituciones implicadas y el propio profesorado universitario. Una vez elaborados, se acordará el orden en el que se presentarán al alumnado coincidiendo con que el primero será el más sencillo y el tercero el más complejo.

Las temáticas de los casos estuvieron centradas en situaciones que se producen en las aulas de infantil cuando un alumno debe tomar un medicamento que produce determinados efectos adversos que dificulta su aprendizaje, con reacciones que producen en la salud física de los niños y cómo debe abordarlo un profesor, teniendo en cuenta la colaboración del farmacéutico y el contenido y la importancia que tienen los botiquines.

En este último caso, además, previo a la presentación del caso, se les realizó una encuesta para conocer si tanto el alumnado de Magisterio del Grado de Infantil como en el del Grado de Farmacia, tenían nociones básicas sobre esto. Dicha información se aborda en el apartado de resultados.

En relación con la cuarta fase, explicación al alumnado, en la primera sesión se les explicará la dinámica de la metodología de ABP en el aula, y concretamente con su tutor. Asimismo, se les facilitará la información de los roles que tendrán que desempeñar en los grupos y las tareas asignadas a cada rol. También, se les expondrá los casos que se trabajarán durante el curso escolar y se les explicará en profundidad el primer caso.

Respecto a la fase de realización de grupos, consta de dos partes. La primera, donde el profesorado se reunirá previamente antes de la sesión inicial. En esta reunión recopilarán la información extraída de los formularios que ha rellenado el alumnado para poder configurar los grupos según los criterios establecidos, ya mencionados y asignarles un tutor o

tutora. De este modo, se pretende que los grupos sean lo más heterogéneos posible.

La segunda parte, tiene lugar durante la sesión inicial con el alumnado donde se les explica la experiencia y se les facilita el a qué grupo pertenecen, quién será su tutora y se les deja un tiempo para que se asignen los roles facilitados.

Tras la fase de realización de grupos, tiene lugar la fase del compromiso. Una vez que los estudiantes conocen sus grupos y los roles que han adquirido, han de elaborar una hoja de compromiso con el grupo para el desempeño y la implicación de su actividad en la resolución del caso. Esta fase se establece para que sean conscientes del papel que están asumiendo y las repercusiones que puede tener. En este tipo de documento los estudiantes reflejan las reglas del grupo como, Por ejemplo, que aquel estudiante que no asuma su responsabilidad tanto en el rol asignado como en la búsqueda de información y resolución del caso queda fuera de la evaluación y no figurará en el trabajo final que se realice.

En relación con la fase de resolución de casos alude al trabajo continuado que harán los alumnos en las distintas sesiones con sus tutores asignados. En este caso, debido a la situación pandémica, los alumnos de ambas titulaciones tendrán que conectarse vía online por la aplicación que facilita la Universidad de Alcalá (Blackboard) para poder interaccionar con sus compañeros y, en algunos casos, con el docente asignado como tutor.

En la última fase de evaluación existen tres momentos. El primero, en el que alumnado se autoevalúa teniendo en cuenta su implicación en la elaboración y resolución de los casos y evaluando a sus compañeros en los mismos términos. Un segundo momento, en el que el docente evaluará el trabajo escrito realizado por el alumnado y un tercer momento donde los profesionales en una jornada evaluarán los trabajos de los alumnos y junto al profesorado les explicarán que cuestiones son factibles, cuáles no y cómo se resolvió ese caso en la realidad.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación derivan de dos fuentes. Por un lado, los obtenidos en la encuesta de satisfacción y por otro lado la información adquirida sobre los botiquines, ya que se considera que es un conocimiento básico que ambas titulaciones han de tener por ser una acción cotidiana en nuestro día a día. Dichas encuestas se realizan a los 170 estudiantes que han participado en el proyecto.

De esta manera, la encuesta de satisfacción se ha realizado a los estudiantes al finalizar la experiencia. De este modo, se les facilitó un formulario con 10 preguntas cerradas y 1 pregunta abierta donde el alumnado puede aportar información adicional sobre la experiencia con el fin de mejorarla o potenciarla según los comentaros facilitados. Las preguntas cerradas son evaluadas a través de la escala Likert, donde 1 supuso nada satisfecho y 5 muy satisfecho.

Cabe destacar que la encuesta se divide en tres grandes bloques: metodología empleada, contenidos de las asignaturas e interacción con los iguales. No obstante, en este capítulo solo haremos referencia a los ítems que han obtenido las notas más significativas. Es decir, aquellos que han obtenido 4 o más y aquellos que han obtenido 3 o menos.

Respecto a los ítems mejor valorados en el apartado de metodología empleada, cabe destacar que se encuentran: *Ha sido un trabajo interdisciplinar muy interesante para mí* que es valorado por el 34,5% con 5 puntos, seguido del ítem: *Has comprendido la metodología y te resultó útil para tu aprendizaje* con un 40,5% que lo puntúa también con un 4. Sin embargo, el ítem menos valorado alude a: *A través del ABP mejoro mi forma de afrontar las investigaciones* con un 35,3% que puntúa con un 3. En este caso, parte del alumnado en la pregunta abierta explicó que lo habían puntuado bajo porque el problema no era tanto la metodología sino la actitud que algunos compañeros y compañeras habían adoptado a la hora de afrontar la investigación y trabajar en grupo.

En relación con los ítems del área contenidos de la asignatura, el que mayor puntuación obtiene por parte del alumnado es: *comprendo mejor la base teórica de la asignatura*. En este ítem el 42,3% lo puntúa con

un 4. El menos valorado alude a los recursos y materiales utilizados que lo puntúa el 36,7% con un 3.

En relación con el área de interacción con los iguales, cabe destacar que el 41,4% puntúa con un 4 el ítem que alude a la satisfacción con el trabajo de sus compañeros de grupo y un 45,6% puntúa también un 4 los ítems conozco mejor mis fortalezas y debilidades como investigador en un grupo.

Respecto a la pregunta abierta, se recogen algunos comentarios que hacen alusión a la sorpresa y satisfacción de trabajar temas de otras áreas de conocimiento y con otros profesionales que no son de su área profesional. Algunos de ellos también reflejan la importancia de trabajar con otros profesionales que intervienen en nuestro día a día y, en el caso de los alumnos de Magisterio, proponen que en un futuro se puedan hacer colaboraciones con los farmacéuticos en los centros educativos donde desempeñen su labor como docentes para trabajar determinados aspectos de concienciación con el alumnado de infantil y primaria relacionada con la salud y los fármacos, especialmente, aluden al tema del botiquín que tanto les llamó la atención.

Tras la exposición de resultados de la encuesta de satisfacción, nos centramos en la encuesta del caso del botiquín. Para llevar a cabo esta encuesta los alumnos tuvieron que realizar una revisión de los botiquines que poseen en sus respectivas casas analizando, uno por uno, tanto los medicamentos como los productos sanitarios contenidos. Un pequeño porcentaje de los estudiantes que participaron en el proyecto, se encontraban fuera de la casa familiar, bien por realizar los estudios fuera de su país de origen y ser alumnos de Erasmus, o bien porque la Universidad de Alcalá no pertenece a la provincia donde residen habitualmente, y por ello se encuentran alojados temporalmente en casas alquiladas cuyos botiquines no guardan las mismas características que los botiquines de una casa familiar. Esto influyó en los resultados obtenidos ya que el número de unidades totales de medicamentos y de productos sanitarios que obtuvieron estos estudiantes resultó bastante inferior a la media de unidades que analizaban el resto de los individuos.

Se diseñó un formulario de Google en el que se limita el tiempo de respuesta para que los alumnos puedan realizarlo a lo largo de la semana que le corresponde a cada grupo de estudiantes. Se solicita el nombre y los apellidos de cada individuo para evitar respuestas duplicadas. El formulario consta de un total de 11 preguntas de las cuales, 8 preguntas son cortas de respuesta múltiple con 5 opciones de respuesta excluyentes, y 3 preguntas de los 11 totales son preguntas largas, es decir, abiertas.

Las preguntas cortas recogen información sobre el tipo de medicamentos y productos sanitarios que se poseen en los botiquines de sus viviendas, así como los conocimientos de los alumnos acerca de ellos sobre los principios activos que contienen, su mecanismo de acción, la indicación para la cual están registrados, el fin que tienen determinados productos sanitarios, el modo de emplearlos, la necesidad o no de prescripción médica que poseen algunos de ellos, y sobre la existencia de medicamentos o productos sanitarios caducados para más tarde poder concienciarles del riesgo que supone poseer estos compuestos.

A los alumnos se les facilitó un link, que se insertó en las asignaturas que participan en el proyecto, a través de la aplicación Blackboard de la Universidad de Alcalá, para poder acceder dicho formulario. De este modo, se asegura el hecho de que podrán realizarlo todos los alumnos sin excepción, ya que es muy sencillo completarlo incluso de un Smartphone.

Una vez terminado el formulario de Google los alumnos deben enviarlo al Profesor, y las respuestas serán comentadas al día siguiente en cada grupo de clase que sirve como introducción del caso que se les planteará.

Los resultados obtenidos para cada pregunta corta de respuesta múltiple se muestran en gráficos circulares de dos dimensiones, los cuales mostrarán el porcentaje de respuestas que realizaron los alumnos a cada una de las 5 opciones de respuesta excluyente que contenía cada pregunta. Los resultados obtenidos acerca de las respuestas largas tratarán de ser esquematizados y se mostrarán en guiones.

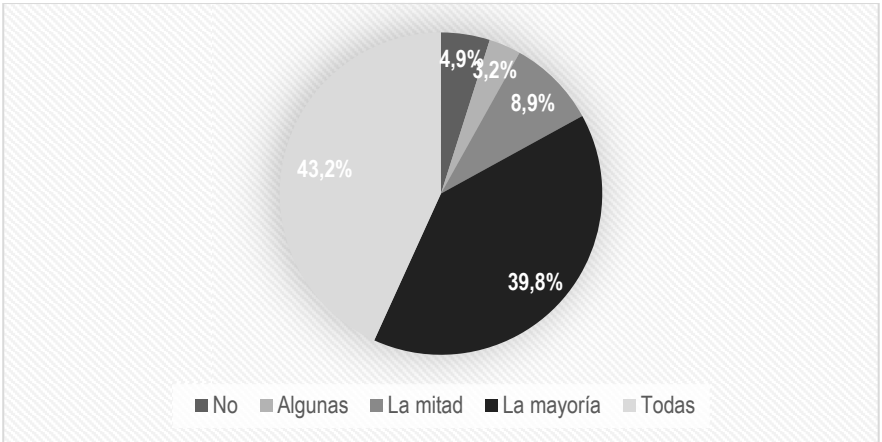
- Primera pregunta: Lista de medicamentos del botiquín

Se considera que incluir todas las listas de medicamentos que elaboró cada estudiante, ocuparían demasiado espacio y no aportaría gran información, por ellos se enumeran a continuación los principales medicamentos y productos sanitarios que contenían los botiquines de los alumnos: Ibuprofeno® 600mg EFG, Neobrufen® 600mg, Paracetamol® 1g EFG, Efferalgan® 1g, Naproxeno® 650mg EFG, Enantyum® 25mg, Gelocatil® 1g, Dolocatil® 500mg, Frenadol Complex®, Bisolgrip®, Reactine®, Polaramine®, Amoxicilina® 750mg EFG, Augmentine® 500mg, Flutox®, Almax®, Omeprazol®, Ranitidina®, Furacín®, Reflex®, Betadine®, tiritas, gasas, esparadrapo, agua oxigenada y vendas.

- Segunda pregunta: ¿Conoce usted la indicación de todos los medicamentos del botiquín?

Los resultados que se obtuvieron como respuesta a esta cuestión, se muestran a continuación en la siguiente gráfica.

FIGURA* 1: *Esta gráfica muestra los resultados correspondientes a la pregunta "Conoce usted la indicación de todos los medicamentos del botiquín?"



Fuente: elaboración propia

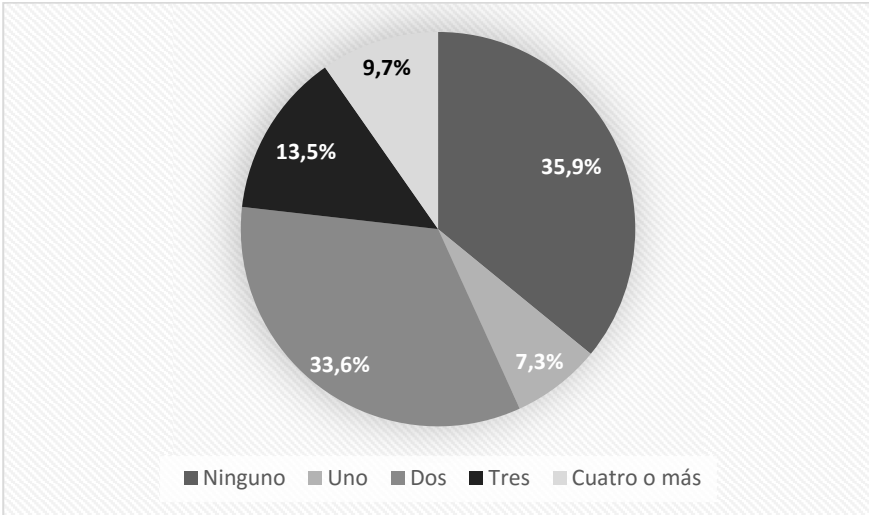
El 43,2% de los alumnos conocían todas las indicaciones de los medicamentos y productos sanitarios que poseían en el botiquín de su propia casa sin necesidad de consultar una ficha técnica. El 39,8% dominaban el uso clínico de dichos compuestos, mientras que el 8,9% y el 6,9%

conocían respectivamente la mitad y algunas de las indicaciones de los medicamentos y productos sanitarios del botiquín.

- Tercera pregunta: ¿Cuántos medicamentos ha encontrado con el mismo principio activo?

Las respuestas recibidas a esta pregunta se plasman a continuación la siguiente gráfica.

FIGURA 2: *Esta gráfica muestra los resultados correspondientes a la pregunta "¿Cuántos medicamentos ha encontrado con el mismo principio activo?"*



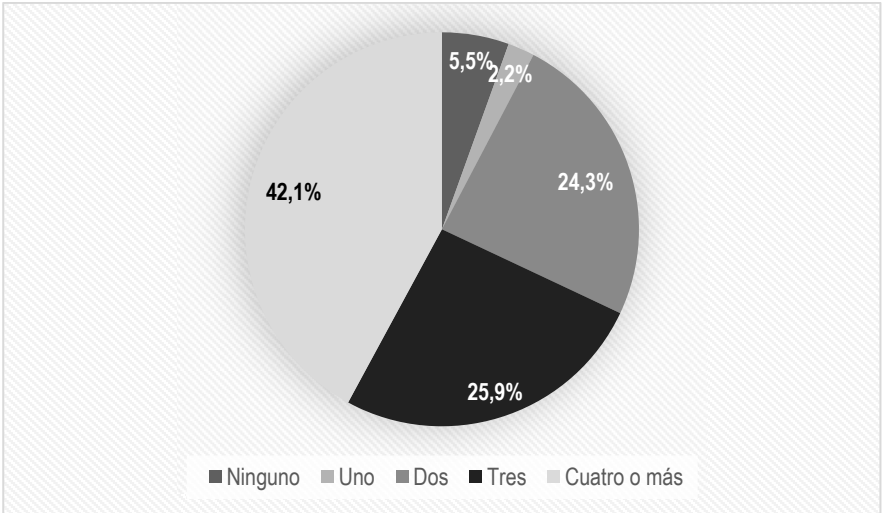
Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes no localizó ningún medicamento con el mismo principio activo en su composición, mientras que el 33,6% y el 13,5% poseían tres o dos productos, respectivamente, con el mismo principio activo. Tan solo el 9,7% encontró cuatro o más medicamentos que contuvieran la misma composición.

- Cuarta pregunta: ¿Cuántos medicamentos ha encontrado con la misma indicación terapéutica?

La información recopilada en repuesta a este interrogante se refleja en la gráfica que se muestra a continuación.

FIGURA 3: *Esta gráfica muestra los resultados correspondientes a la pregunta "¿Cuántos medicamentos ha encontrado con la misma indicación terapéutica?"*



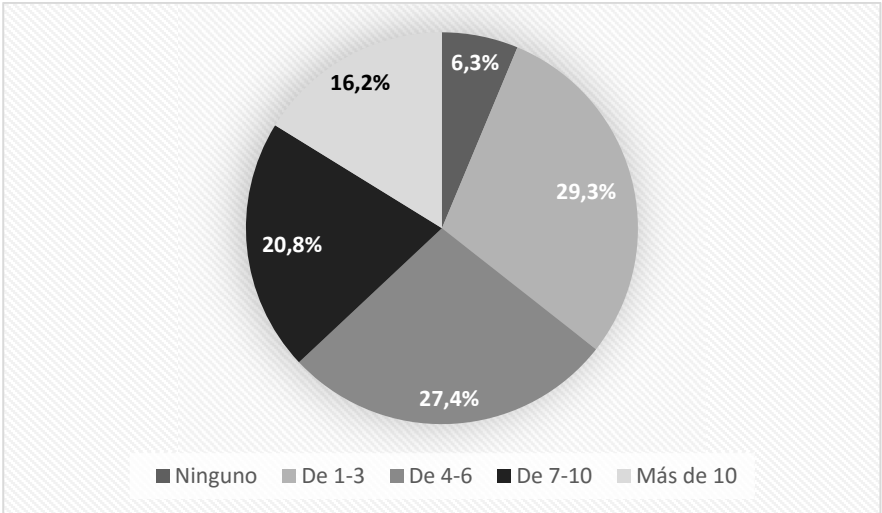
Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes localizó cuatro o más medicamentos indicados para la misma patología, mientras que el 25,9% y el 24,3% poseían tres o dos productos, respectivamente, empleados para la misma enfermedad. Tan solo el 5% no encontró ningún producto con la misma indicación terapéutica que los demás medicamentos que contenía su botiquín.

- Quinta pregunta: ¿Cuántos medicamentos has encontrado que precisen receta médica?

Los datos obtenidos en contestación a esta pregunta se muestran en la siguiente gráfica.

FIGURA 4: *Esta gráfica muestra los resultados correspondientes a la pregunta "¿Cuántos medicamentos ha encontrado que precisen receta médica?"*



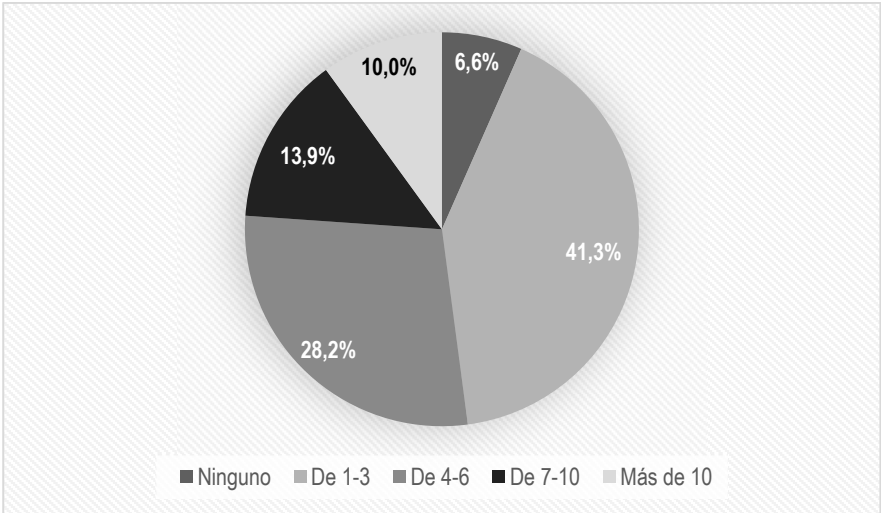
Fuente: elaboración propia

De los estudiantes que participaron en el estudio, el 29,3% hallaron de 1 a 3 medicamentos que precisaban receta en el botiquín de su casa. El 27,4% descubrieron que poseían de 4 a 6 medicamentos que solo son dispensados con receta médica. Por último, el 20,8% y el 16,2% encontraron de 7 a 10 y más de 10 medicamentos de esta índole respectivamente. Solo el 6,2% no encontró medicamentos con estas características.

- Sexta pregunta: ¿Cuántos medicamentos ha encontrado que NO precisen receta médica?

Las respuestas adquiridas al formular esta cuestión están plasmadas en la gráfica que se exhibe a continuación.

FIGURA 5: *Esta gráfica muestra los resultados correspondientes a la pregunta "¿Cuántos medicamentos ha encontrado que NO precisen receta médica?".*



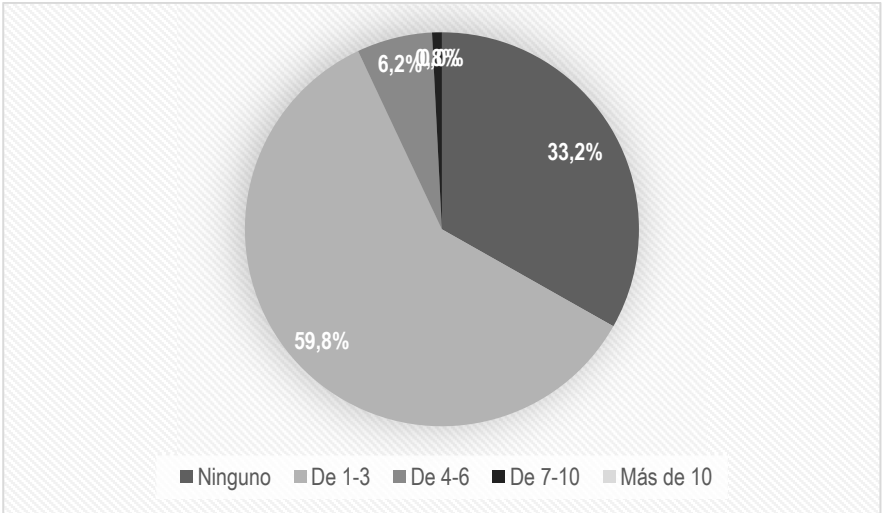
Fuente: elaboración propia

El 41,3% de los individuos localizó de 1 a 3 medicamentos sin receta, mientras que en amarillo se observa que el 28,2% encontró de 4 a 6 medicamentos de venta libre. Tanto el 13,9% de los alumnos, como el 10% de los mismo, hallaron respectivamente de 7 a 10 y más de 10 productos con las características mencionadas. Únicamente el 6,6 % no poseían ningún medicamento que no precisara receta médica para su dispensación.

- Séptima pregunta: ¿Cuántos medicamentos ha encontrado que contengan antibacterianos en su composición?

Las respuestas recibidas en contestación a esta pregunta se muestran en la siguiente gráfica.

FIGURA 6: *Esta gráfica muestra los resultados correspondientes a la pregunta "¿Cuántos medicamentos ha encontrado que contengan antibacterianos en su composición?".*



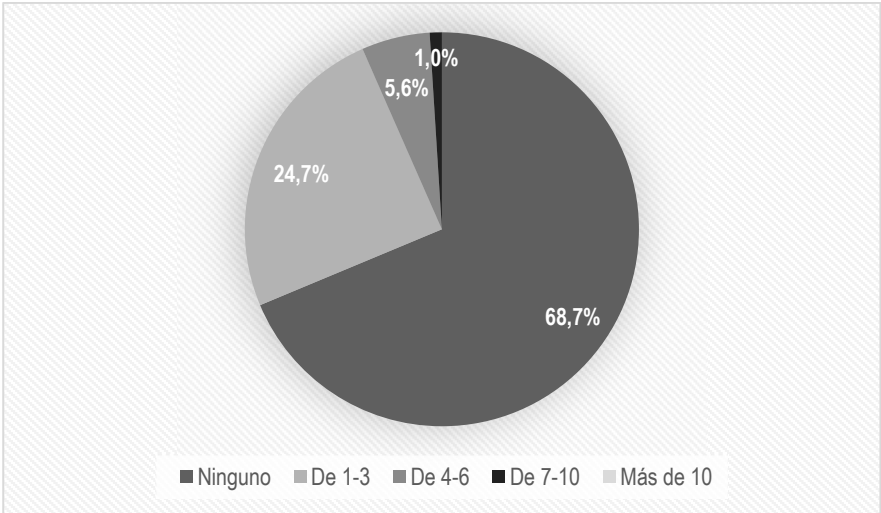
Fuente: elaboración propia

En la gráfica se observa que el 33,2% de los botiquines de los estudiantes del Grado en Farmacia, que participaron en el estudio, no contenían medicamentos con antibacterianos en su composición. En el 59,8% de los botiquines hallaron de 1 a 3 medicamentos antibacterianos, mientras que el 6,2% contenían de 4 a 6 medicamentos de esta índole.

- Octava pregunta: ¿Cuántos medicamentos ha encontrado con la fecha de caducidad expirada?

Los datos recopilados como respuesta a esta cuestión, se esquematizan a continuación en la siguiente gráfica.

FIGURA 7: *Esta gráfica muestra los resultados correspondientes a la pregunta "¿Cuántos medicamentos ha encontrado con la fecha de caducidad expirada?".*



Fuente: elaboración propia

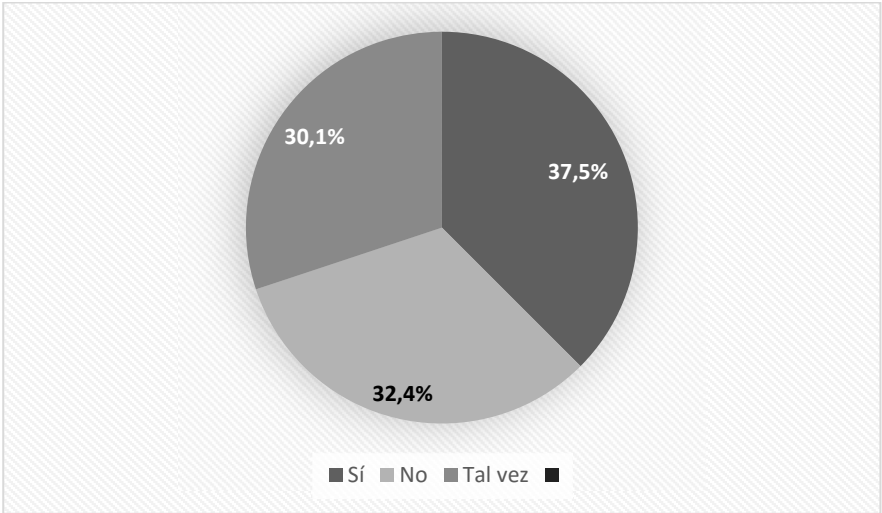
El sector circular gris oscuro de la gráfica indica que el 68,7% de los alumnos que participaron en el estudio no encontró ningún medicamento caducado en el botiquín de su casa. El 24,7% hallaron de 1 a 3 medicamentos cuya caducidad ya había expirado, y el 5% de los botiquines de los alumnos contenían de 4 a 6 medicamentos con estas características.

- Novena pregunta: ¿Considera haber adquirido conocimientos sobre el botiquín de su casa gracias a esta revisión?

La mayoría de los alumnos respondió afirmativamente a esta cuestión. Al ser una pregunta abierta, cada estudiante explicó los conocimientos que había adquirido al llevar a cabo la revisión del botiquín de su casa. La mayoría no era consciente de que su botiquín contenía varios medicamentos con el mismo principio activo, o con la misma indicación terapéutica. Otra de las respuestas más frecuentes a esta pregunta fue que gracias a esta revisión habían sido conscientes de que poseían medicamentos caducados en su propio botiquín.

- Décima pregunta: ¿Realizaría usted modificaciones en el botiquín de su casa?

FIGURA 8: *Esta gráfica muestra los resultados correspondientes a la pregunta "¿Realizaría usted modificaciones en el botiquín de su casa?"*



Fuente: elaboración propia

En la gráfica se puede observar que el 37,5% de los alumnos realizarían determinadas modificaciones en el botiquín de su casa. El 32,4% no llevarían a cabo ninguna modificación. Y el 30,1 % tal vez podrán aplicar alguna mejora en su propio botiquín.

- Undécima pregunta: ¿Qué modificaciones llevaría a cabo en el botiquín de su casa?

En esta pregunta abierta la mayoría de los participantes en el estudio respondió que acudiría a desechar los medicamentos caducados en el Sistema Integrado de Gestión y Recogida de Envases (SIGRE) habilitado para estas cuestiones y disponible en las Oficinas de Farmacia. Del mismo modo, al ser conscientes de poseer varios medicamentos con el mismo principio activo y que no precisan receta médica, procurarían no volver a la Farmacia a solicitar medicamentos con dicho principio activo hasta finalizar las existencias de los que contiene su botiquín. Otros estudiantes advirtieron poseer un botiquín bastante incompleto y

procurarían completarlo con medicamentos y productos sanitarios que se precisan en casos de urgencia y que hasta ahora no habían tenido.

5. DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos observar que existen tanto limitaciones como fortalezas en el proceso de coordinación e implementación de la experiencia, así como actuaciones de mejora de cara a los siguientes cursos escolares.

Atendiendo a las limitaciones de la experiencia, cabe señalar que es necesario mejorar los recursos que se les facilita a los estudiantes para que puedan afrontar con mayor facilidad la búsqueda de información y análisis del mismo, ya que se ha partido de la base que al estar en 3º y 4º año de grado debían conocer determinadas herramientas para la gestión de la información y búsqueda de la misma en el área de trabajo. De este modo, al puntuar bajo este apartado del proyecto y al preguntarles cuál habían sido los motivos de esta puntuación expresaron el desconocimiento de plataformas o programas que les permitirá acceder a mayor información académica que no fuera Google académico, E-buah o pubmed. Además, afirmaban que no conocían programas para la gestión bibliográfica como refwork.

Dentro de las limitaciones también nos encontramos la dificultad que ha tenido los estudiantes para coordinar su trabajo teniendo en cuenta el horario de ambas titulaciones y la carga de trabajo que presentan en otras asignaturas. Por ello, se considera conveniente incluir más sesiones con el tutor.

En cuanto a las fortalezas del proyecto, la coordinación que ha existido entre el profesorado y los profesionales para la elaboración de casos es una de las cuestiones a destacar. Ello ha facilitado que el alumnado haya comprendido la importancia de adquirir el conocimiento para resolver en día de mañana las situaciones que pueden planteársele en su profesión.

Al mismo tiempo, cabe destacar como fortaleza la propia metodología, ya que para el alumnado ha sido un elemento clave a la hora de adquirir

el conocimiento de las materias implicadas y, prueba de ello, es la puntuación que se ha obtenido en la encuesta.

De manera concreta el caso del botiquín ha servido a los alumnos del Grado en Farmacia para acercarles a la realidad del medicamento con una experiencia sencilla como es el botiquín de su casa. No solo han sido ellos mismos conscientes, como profesionales del medicamento, de las irregularidades que se llevan a cabo incluso en situaciones caseras, sino que ha servido, además, para poder trasladárselas a los alumnos del Grado en Educación Infantil y que se puedan evitar los mismos errores en los Centros Educativos

6. CONCLUSIONES

Como consecuencia de la puesta en práctica del proyecto y de los resultados obtenidos de la encuesta obtenemos una serie de conclusiones que pretenden dar respuesta a las preguntas inicialmente planteadas para llevar a cabo esta investigación que aludían a cómo y en qué grado influye esta práctica innovadora en perfiles profesionales tan dispares y si esta les permitía alcanzar competencias comunes o si, por el contrario, debido al perfil profesional de cada uno se potenciaban unas competencias más que otras con este tipo de metodología.

Bajo este contexto, podemos afirmar que el alumnado adquiere competencias y habilidades de una manera activa, participativa y dinámica gracias al trabajo en equipo que realizan. Además, se observar que gracias a esta metodología adquieren competencias similares relacionadas con las estrategias para búsqueda y verificación de la información, así como la resolución de casos.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje observamos una mayor implicación del alumnado y del profesorado en dicho proceso porque el alumnado siente que forma parte y que va construyendo su aprendizaje junto a sus iguales, lo que supone la adquisición de un aprendizaje significativo. Tomando en consideración la teoría del aprendizaje significativo de Ausbel (1983), supone que el alumnado realiza una asimilación de contenidos de una manera sustancial y no arbitraria porque estos relacionan ideas, imágenes o símbolos que previamente conocen

y que, por tanto, les han otorgado un significado que les permite vincular al nuevo conocimiento.

Al mismo tiempo, el profesorado dispone de más herramientas y comparte experiencia y conocimiento con sus compañeros para facilitar al alumnado algunas cuestiones del proceso.

Otra de las conclusiones que se extraen de esta investigación es que existe una valoración muy positiva por parte de los estudiantes al conocer cómo se vinculan dos áreas de conocimiento que inicialmente no parecen estar ligadas.

Cabe destacar que podemos afirmar que esta experiencia es de calidad porque cualifica a los estudiantes profesionalmente como futuros investigadores y profesionales del ámbito educativo y sanitario, respectivamente. Al mismo tiempo, les permite desarrollar habilidades como el dialogo, la tolerancia, la coordinación, colaboración y transferencia de conocimiento.

En relación con el caso del botiquín cabe destacar que los estudiantes del Grado en Farmacia agradecieron vivamente este proyecto pues se les permitía empezar a poner en práctica los conocimientos adquiridos hasta entonces en la carrera y del mismo modo se les enseñaba a discernir gracias al método de ABP empleado.

Dichos estudiantes, junto con los de infantil, fueron conscientes del riesgo que supone poseer en el botiquín de sus casas o de las aulas, distintos medicamentos que contienen los mismos principios activos, ya que al poseer diferente indicación terapéutica y haberlos retirado de la Oficina de Farmacia con distintos fines patológicos, cualquier individuo podría sufrir una sobredosificación. Así mismo, constataron que los botiquines contenían medicamentos con principios activos con el mismo mecanismo de acción, lo que también podría suponer un riesgo para la salud si se administran de manera concomitante por desconocimiento del paciente.

El hecho de disponer de medicamentos con antibacterianos en su composición es del todo contraproducente, ya que estos fármacos deben estar prescritos y supervisados por un especialista y seguir una posología

muy concreta. Si los tenían en sus botiquines era por no haber terminado el tratamiento indicado, lo cual pone en riesgo la salud del paciente, o porque el envase contenía más administraciones de las prescritas. En este último caso, es preferible desechar el sobrante, pues el individuo puede verse tentado a administrárselo por su cuenta en otra ocasión, sin el debido diagnóstico previo del médico prescriptor.

Otra de las ventajas de este proyecto fue el hecho de los alumnos aprendieran a diseñar un botiquín completo. Muchos de estos estudiantes desconocían la importancia de tener en sus casas o en los centros educativos una crema para quemaduras, antiinflamatorios tópicos, antisépticos, gasas y demás productos sanitarios para curar heridas leves, y gracias a este estudio han podido adquirir estas competencias, no sólo para ponerlas en práctica, sino también para transmitirlas.

Finalmente, por todo ello consideramos que se han alcanzado los objetivos planteados en esta investigación con éxito y nos sitúa ante nuevas perspectivas de investigación que permiten avanzar en este tipo de experiencias interdisciplinares como la posibilidad de incluir nuevos estudiantes de otras titulaciones en la experiencia.

7. REFERENCIAS

Acosta, J. (2016). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad. Revista de Educación, 11*(2), 148-156.

Álvarez Álvarez, B., González Mieres, C., García Rodríguez, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria, 5*(2), 1-13. https://doi.org/10.4995/redu.2007.6275.

Ausbel, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bejerano Franco, M.T. y Lirio Castro, J. (2008). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En A. Escribano y A. Del Valle (Eds.). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior.* (pp.32-47). Narcea.

Caro Saiz, J., Díaz de la Fuente, S., Ahedo, V., Zurro Hernández, D., Madella, M., Galán, J.M., Izquierdo, L. R., Santos, J.I. y Del Olmo, R. (2020). *Terra Incógnita: Libro blanco sobre transdisciplinariedad y nuevas formas de investigación en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología.* Pressbooks. http://hdl.handle.net/10261/220557

Del valle López, A. y Villa Fernández, N. (2008). Visión crítica sobre el Aprendizaje Basado en Problemas: Ventajas y Dificultades. En A. Escribano y A. Del Valle (Eds.) *El aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. (pp. 121-136). Narcea.

Fernández, B. (2003). *Construir un currículo para todos los alumnos*. Grupo Editorial Universitario.

García Gómez, A. (2017). Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. *EduSol, 17*(61), 1-5. Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad - Dialnet (unirioja.es)

Hmelo Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psichology, 16*(3), 235-266

Manzanares Moya, A. (2008). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En A. Escribano y A. Del Valle (Eds.). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior.* (pp. 14-23). Narcea.

FORMACIÓN SITUADA EN LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA

HEIDY ESTER CORREA ÁLVAREZ
Universidad Simón Bolívar

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la comunidad internacional ha volcado su mirada en la calidad de la educación como un tema de interés indispensable a la hora de referirse a los procesos de formación de los individuos en la sociedad. En la declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en 1990 y en el Marco de Acción de Dakar 2000, se evidencia la preocupación por el tema de la calidad colocándola como centro de la educación. Uno de los compromisos obtenidos en Dakar (2000) consiste en" velar por el acceso de todos a una enseñanza primaria de buena calidad" (objetivo 2).

En esta misma línea, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010) plantea que "la formación de los maestros en las competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones, tal vez sea la dimensión más importante para la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos (p.135)."

De igual forma, considera que una de las metas para el 2021 es el mejoramiento del nivel de competencias básicas y conocimientos fundamentales de los estudiantes tomando como indicador que el 20% de los estudiantes que se encuentren en niveles bajos de las pruebas LLECE, PISA, TIMMS o PIRLS aumentan en la misma proporción a los dos niveles altos en dichas pruebas. Asimismo, se contempla en dichas metas la importancia de favorecer la formación continua de los docentes y su desarrollo profesional.

La consultora inglesa McKinsey y Company (2007) efectuó un análisis de los sistemas educativos de más alto desempeño en el mundo y plantea que "la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes" (p.12).

En este sentido, el docente cumple un papel fundamental en el desempeño de los estudiantes hasta el punto de considerar que cuando se asignan estudiantes a docentes con alto desempeño, éstos logran avances tres veces más rápido que los estudiantes que son asignados a docentes con bajo desempeño. Teniendo en cuenta estas consideraciones, si se desea mejorar la calidad de la educación se hace necesario volver la mirada a la práctica pedagógica del docente.

En experiencias desarrolladas en Japón, Finlandia y Boston los docentes aprenden de sus colegas, para lo cual realizan planeaciones de clases en grupo, observan las clases que desarrollan sus pares docentes y con la retroalimentación se produce un proceso de mejoramiento en las prácticas de enseñanza que se realizan al interior de la escuela. (McKinsey y Company, 2007)

En Colombia la política educativa en los últimos años también ha centrado su foco de atención en el mejoramiento de la calidad de la educación. En los planes de desarrollo Nacional (2010-2014), Departamental (2012- 2015) y Municipal (2012- 2015) se contempla entre los objetivos relacionados con el componente de educación la importancia de mejorar la calidad de la educación, de tal forma que se logre potenciar las competencias de los estudiantes con el fin de generarles mayores oportunidades para la vida, en correspondencia a las necesidades del contexto local, regional y global.

En Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) se plantea entre las metas relacionadas con el ámbito educativo la existencia de un Plan Nacional de formación para docentes y de directivos docentes encaminado al fortalecimiento de competencias, así como la implementación de programas para el uso del tiempo libre y el fomento de la calidad en la prestación del servicio en la primera infancia y en las instituciones educativas de básica y media.

Dado lo anterior, se propone el desarrollo de proyectos como el Programa de atención integral a la primera infancia, el Programa Nacional de educación rural, el Programa Nacional de alfabetización, el programa de atención a Necesidades Educativas Especiales, el fomento a programas de educación superior y formación dirigidos a la educación inicial, así como también, el fortalecimiento de los programas de Lectura y Escritura, entre otros.

En el marco de esta política de calidad se planteó la creación del Programa para la transformación de la calidad educativa: Todos a Aprender dirigido a docentes de pre-escolar y básica primaria. En este programa se focalizaron las áreas de lenguaje y matemáticas, con el fin de implementar acciones encaminadas al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, debido a que los resultados obtenidos en las pruebas externas e internas realizadas en el país durante los últimos años evidencian que los estudiantes poseen un bajo nivel en el desarrollo de las competencias básicas.

De otra parte, teniendo en cuenta el informe de la ANIF (Asociación Nacional de Instituciones Financieras, 2014) Colombia sigue figurando entre los países de mayor rezago académico en el mundo, obteniendo bajos resultados en lenguaje, matemáticas y el conocimiento de las ciencias, aspectos evaluados en las pruebas PISA (2009). Durante la última década los diferentes gobiernos han tratado de minimizar estos resultados en calidad educativa mediante el incremento de la cobertura, pasando del 84% al 88%, sin embargo, estas medidas no han sido suficientes para generar los cambios esperados.

La ANIF considera que para lograr un avance Colombia debe empezar por acabar con las dobles jornadas escolares, implementando la jornada única (8:00 a.m. a 4:00 p.m.) sin desconocer que éste es un aspecto importante, también se requiere incrementar la calidad de los docentes.

En lo que respecta a las evaluaciones a nivel nacional, el informe presentado por el ICFES (2010) sobre los resultados obtenidos en las pruebas Saber, aplicadas en el año 2009 en los grados 5° y 9° en las instituciones educativas oficiales y privadas de Colombia se evidencia que hay un alto índice de estudiantes con desempeños insuficientes en

lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, tal como se muestra en la tabla 1.

***TABLA 1**. Resultados Prueba Saber 2009. Porcentaje de Estudiantes ubicados en Nivel Insuficiente.*

GRADO	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES UBICADOS EN EL NIVEL DE DESEMPEÑO INSUFICIENTE		
	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Naturales
5°	21%	44%	22%
9°	18%	26%	17%

Fuente: Elaboración propia con información obtenida del ICFES (2010).

En los resultados se observa que los estudiantes de secundaria tienen mejores desempeños en lenguaje y matemáticas que los estudiantes de primaria. De igual forma, en el informe presentado por el ICFES (2010) se evidencia que en los colegios oficiales rurales el 31% de los estudiantes de quinto grado y el 24% de noveno se ubicaron en el nivel insuficiente. Mientras que en el sector urbano el 21% de los estudiantes de 5° y el 18% de noveno tuvieron un nivel de desempeño insuficiente, lo que indica que existen diferencias en los desempeños de los estudiantes de la zona urbana y rural, siendo más elevado el nivel de insuficiencia en los primeros.

Al comparar las instituciones oficiales y privadas en todas las áreas y grados, los promedios de los estudiantes de los colegios privados son estadísticamente superiores a los de las instituciones oficiales encontrándose sólo el 9% de estudiantes de 5° y 8% de 9° en el nivel de desempeño insuficiente, existiendo brechas significativas en dicha comparación.

Por otro lado, al comparar los promedios obtenidos en la aplicación de la prueba saber 2009 en el grado 5° y 9° a nivel del Departamento de Córdoba y las entidades certificadas de Lorica, Sahagún y Montería, los resultados demuestran que los estudiantes del municipio de Lorica presentan promedios inferiores a los alcanzados a nivel nacional en todas las pruebas evaluadas, tal como se muestra en las tablas 2 y 3, lo que indica que los estudiantes no superan las preguntas de menor

complejidad en dicha prueba. (Plan de Desarrollo del departamento de Córdoba, 2011-2015)

***TABLA 2**. Prueba saber 5°. Resultados comparativos 2009.*

ENTIDAD TERRITORIAL CERTIFICADA	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES
COLOMBIA	PUNTAJE PRO-MEDIO	PUNTAJE PRO-MEDIO	PUNTAJE PRO-MEDIO
	300	299	299
DPTO. DE CÓR-DOBA	273	266	274
MONTERÍA	287	281	285
LORICA	261	259	262
SAHAGÚN	279	248	253

Fuente: Referencia tomada de Plan de desarrollo Departamento de Córdoba (2012- 2015)

***TABLA 3**. Prueba saber 9°. Resultados comparativos 2009.*

ENTIDAD TERRITORIAL CERTIFICADA	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES
COLOMBIA	PUNTAJE PRO-MEDIO	PUNTAJE PRO-MEDIO	PUNTAJE PRO-MEDIO
	300	300	300
DPTO. DE CÓR-DOBA	266	262	270
MONTERÍA	292	287	293
LORICA	246	245	251
SAHAGÚN	278	272	276

Fuente: Referencia tomada de Plan de desarrollo Departamento de Córdoba (2012- 2015)

En el plan de desarrollo del departamento de Córdoba (2011-2015) se contempla como uno de sus ejes la educación de la calidad para la prosperidad de los cordobeses y los indicadores que se contemplan son cobertura educativa en educación básica, media y superior, porcentaje de aumento en el promedio de los resultados de las pruebas saber y porcentaje de establecimiento oficiales de los municipios no certificados que se incorporan a la estrategia de Bilingüismo.

De igual forma, se incluye un eje denominado calidad y pertinencia con un subprograma de transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación cordobesa en todos los niveles y entre sus proyectos se plantea un plan de formación docente.

Asimismo, en el Plan de desarrollo del municipio de Lorica se plantea, entre otras, la cualificación docente como una de las estrategias para alcanzar las metas relacionadas con educación y se plantea el programa de cobertura educativa de calidad, con el cual se busca mejorar el puntaje de los estudiantes en las pruebas saber, el aumento de la cobertura en el grado transición y la disminución de la deserción escolar.

Como se puede evidenciar, a nivel nacional, departamental y regional existe una preocupación por el mejoramiento de la calidad, en la que se incluye entre otras acciones la formación docente como un aspecto de suma importancia y en su desarrollo se vienen realizando conferencias, charlas, cursos de formación, entre otras estrategias en las cuales, a la hora de evaluar su impacto, resulta complejo determinar su grado de apropiación en el aula.

Teniendo en cuenta el informe realizado por McKinsey y Company (2007) el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) considera que para que haya un mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes es necesario un mejoramiento de las prácticas de aula y este sólo es posible en la propia aula, entendida como el espacio en el que el estudiante aprende.

Por tanto, se requiere un acompañamiento cercano realizado por educadores expertos que no sólo realicen talleres para aplicar la teoría vista, sino que trabajen el desarrollo profesional centrado en el acompañamiento al docente en las actividades de aula por medio de la perspectiva de formación situada en el marco de la implementación del Programa Todos a Aprender (PTA), el cual se viene desarrollando desde el año 2011.

En el 100% de los establecimientos educativos oficiales del municipio de Lorica se vienen realizando acciones de acompañamiento situado en donde un docente tutor realiza un proceso de acompañamiento a los

docentes en su contexto escolar, en todas las instituciones educativas urbanas y rurales.

En la actualidad se cuenta tutores y un formador del Ministerio de Educación Nacional quienes con el apoyo de la Secretaría de Educación de Lorica y los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales desarrollan acciones de acompañamiento situado con los docentes de pre-escolar y básica primaria en marco de la implementación del Programa Todos a Aprender, pero ¿cuál es el efecto que tiene la formación situada en las prácticas de aula de los docentes de Básica Primaria en las áreas de Lenguaje y Matemáticas?

1.1 Aprendizaje y conocimiento Situado

El aprendizaje situado destaca el componente social del aprendizaje, es decir, se desarrolla en un contexto social y se fundamenta según Niemeyer (2006), en tres elementos que son: la pertenencia, la participación y la praxis, en donde el aprendizaje se entiende como un proceso lineal entre aprendices y expertos. Según este autor "el proceso de aprendizaje situado se efectúa siempre allí donde las personas acuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa".

Por su parte, Paz (2007) considera que el aprendizaje situado desde la perspectiva de la cognición situada, es el resultado de la interacción entre los agentes y los elementos del entorno, en este sentido, el contexto se convierte en el espacio de interacción donde los participantes encuentran las oportunidades para la construcción de conocimientos al tiempo que negocian los significados de estos mismos aprendizajes.

Según Paz (2007) las características del aprendizaje situado son:

- El aprendizaje es concebido como una experiencia social que se encuentra situada y por tanto, se enriquece en la interacción con los otros.
- Se basa en el conocimiento contextual y situado, en este sentido, el aprendizaje es influido por la actividad, el contexto y la cultura, lo que permite que en las comunidades de

aprendizaje se rediseñen los ambientes de aprendizaje desde la realización de experiencias cognitivas auténticas, las cuales son compartidas por los aprendices.

- Se centra en prácticas educativas auténticas, las cuales responden a una relevancia cultural.
- Reconoce la importancia de la mediación del aprendizaje, la negociación mutua de significados, la construcción colectiva de saberes y las estrategias de aprendizaje cooperativo, colaborativo y recíproco.
- Permite que los niños se apropien de herramientas que le permiten desarrollar su s estructuras mentales y su inteligencia.

Por su parte, Díaz Barriga (2003) considera que el Aprendizaje in situ se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada "el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales" (p. 7).

> "El aprendizaje situado exige en la escuela una actividad creativa de interpretación del mundo; requiere que los estudiantes operen en situaciones "reales" y "auténticas" semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y con agentes no humanos- incluidos los frutos del conocimiento socialmente producidos, tales como lenguajes, teorías, esquemas, mapas, artefactos técnicos, etcétera". (Sagástegui, 2004, p.33)

De igual forma, Brown, Collins, y Duguid (1989) consideran que el conocimiento está situado, por ser un producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza y este aspecto, es pasado por alto, con frecuencia en la enseñanza convencional, desconociendo la influencia de la cultura escolar sobre lo que se aprende en la escuela.

Para estos autores el aprendizaje se da en la actividad y hacen un uso deliberado del contexto social y físico, planeando que la actividad, el

concepto y la cultura son interdependientes y el aprendizaje debe abarcar las tres. También, precisan que el aprendizaje constituye, en grado significativo, un proceso de aculturación, de tal forma que es necesario mostrarle a los estudiantes cómo se emplean las herramientas conceptuales de un área en la actividad real y lograr que ellos utilicen dichas herramientas para enfrentarse a los problemas del mundo.

Para lograr ese proceso de aculturación del conocimiento se hace necesaria la realización de actividades auténticas y actividades estructurantes que le permitan al aprendiz comprender la situación en la que surgen y se utilizan las situaciones problemas, comprendiendo que las circunstancias en las que se enmarca proporcionan elementos esenciales de su estructura y significado.

Por otro lado, Rogoff, Goodman Turkanis y Bartlett (2001) plantean que el aprendizaje de los niños (y adultos) es más eficaz cuando comparte con otros en comunidades de aprendizaje. Asimismo, Díaz Barriga (2005) considera que las comunidades de aprendizaje facilitan el trabajo cooperativo y la co-construcción de conocimiento, debido a que en ellas se favorece la participación conjunta en experiencias socioculturales auténticas.

Para Muñoz (2009) las comunidades de aprendizaje presentan características similares, que se pueden agrupar en 3 dimensiones:

1. Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado.

2. Deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida respecto a valores, principios, concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros.

3. Articular y realizar procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, evaluación y crítica pedagógica) con el propósito de generar conocimiento.

1.2 Formación Situada

El MEN (2012) plantea que el desarrollo profesional situado consiste en el acompañamiento realizado por educadores expertos en la enseñanza de las disciplinas, los cuales acompañan al docente en las actividades de aula relacionadas con la planeación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje y este tipo de acciones son las que pueden hacer posibles los cambios en las prácticas de aula, así como también la conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica de maestros.

Para el MEN (2012) el desarrollo profesional situado se centra en el Conocimiento Didáctico de Contenido (CDC), el cual implica comprender las dificultades que se presentan en los estudiantes en relación con los contenidos específicos y la selección de las estrategias más adecuadas para superar dichas dificultades.

En este sentido, el desarrollo profesional situado no se trata de talleres que se complementan con acompañamiento para aplicar la teoría vista, sino de un desarrollo profesional centrado en el acompañamiento al docente en las actividades de aula en torno a la planeación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de disciplinas específicas.

Los talleres que se pueden incluir son un complemento y responden en general a necesidades concretas del aula sentidas por los docentes. La estrategia más apropiada para estos talleres consiste en trabajar en torno a actividades que a su vez los docentes trasferirán al aula.

El eje conductor del desarrollo profesional situado es la planeación, realización y evaluación de actividades de aula con acompañamiento cercano de formadores. Para Bou (2009) el profesor debe convertirse en un coach para el alumno, entendiendo el coaching no solo una herramienta o técnica estructurada de aplicación, sino, un método creativo que ayudaría a revisar nuestra propia visión del mundo en pos de mejoras individuales y sociales. Comprende 3 aspectos:

- La palabra o lenguaje. El coach, mediante la formulación de preguntas inteligentes y comentarios atinados, buscará que el

alumno se dé cuenta de sus desequilibrios actuales y pueda llegar a superarlos.

- El aprendizaje. Se trata de aprender a aprender, más que enseñar.
- El cambio. El coaching es la disciplina que trata del cambio, cambio en nosotros mismos, en nuestros comportamientos, actitudes, destrezas, habilidades y competencias y en la de los demás.

Según Jiménez (2012) existen hasta cuatro modalidades de coachingn en formación inicial, se desarrolla el peer coaching (coaching entre colegas) en el cual el propio alumnado, en un contexto de Prácticum, resuelve problemas de instrucción y reflexiona sobre situaciones pedagógicas cooperativamente, a través de la propuesta del "amigo crítico".

Esta modalidad se basa en el análisis colaborativo y cooperativo de situaciones de enseñanza y se desarrolla a través de técnicas de observación mutua y autoobservación de la propia práctica. Otra modalidad es el coaching centrado en materias y contenidos específicos, el coaching instructivo, para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones instructivas y el coaching cognitivo orientado al desarrollo de aspectos y herramientas cognitivas en el profesorado para la mejora del aprendizaje del alumnado.

En el coaching se evidencia la utilización de tres fases esenciales: pre lección, observación y post-lección. En la pre lección, se dedica tiempo a la planificación conjunta de una clase junto con la persona que ejerce de coach. La fase de observación, se desarrolla durante el desarrollo de la clase y le permite a la persona que observa intervenir en el proceso y obtener feedback inmediato en un contexto auténtico de enseñanza.

Finalmente, en la fase de post-lección, se puede realizar de múltiples formas, como reuniones de supervisión, sesiones clínicas, entre otras, las cuales se concretan en un proceso de reflexión guiada sobre las cuestiones que se estén analizando.

1.3 Miradas de los investigadores sobre la formación situada.

En la actualidad se han realizado diferentes estudios que buscan dar a conocer las posibilidades que ofrece la formación situada en los procesos de formación de docentes y sus aportes a las prácticas que estos desarrollan.

Rodríguez, Calmaestra y Maestre (2015) demostraron que el Aprendizaje Basado en Problemas mediante Coaching Multidimensional (modelo ABP-CM) es un buen catalizador para el desarrollo y cristalización de competencias, en especial de las competencias relacionadas con el ser, el saber, saber hacer y las competencias prácticas de los maestros que participaron del estudio. En estas competencias se evidenció un aumento significativo atendiendo a la auto- percepción de su desarrollo,

De igual forma, Rodríguez-Reyes (2014) realizó una investigación interpretativa con el fin de encontrar la intencionalidad y sentido de la formación situada y configurar la idea de prácticas de aula distintas utilizando la planeación y desarrollo de las secuencias didácticas.

El estudio permitió concluir que la participación en la formación situada tiene que ver con la orientación de prácticas docentes basadas en la conformación de significados generadores de sentido, que permiten la transformación de las planeaciones y las prácticas de aula de los docentes. Asimismo, la formación situada debe formar al hombre en nuevos ambientes, para nuevos contextos sociales. Con esta propuesta se desencadenan nuevas visiones para la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, Furman y Podestá (2014) realizaron un estudio cuantitativo con pruebas pre test y post- test para evaluar el impacto que tuvo el programa “escuelas del bicentenario” en las escuelas primarias de contextos vulnerables en Argentina. El Programa se basó en una perspectiva situada del desarrollo profesional de los maestros y profesores, sustentada en el paradigma socioconstructivista. Los resultados mostraron un cambio significativo en el nivel de desempeño de los alumnos, cuyos docentes participaron en los procesos de formación situada.

Por su parte, en investigación realizada por Arrúe y Elichiry (2014) se pudo concluir que es necesario hacer visible el carácter situado del

aprendizaje en espacios de construcción colectiva, lo que facilita los procesos de aprendizaje, resaltando la importancia que tienen los micro-procesos cotidianos en los que se construyen aprendizajes, de igual forma, observar los procesos de cambio en la participación permite complejizar las miradas dualistas sobre los sujetos, al interior del contexto escolar y entre diferentes contextos de aprendizaje.

En esta misma línea de investigación, Barboza y Zapata (2013) pudieron concluir que la formación situada permite la estructuración de oportunidades para que el cuerpo docente fortalezca y afine las prácticas de aula, relacionadas con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles, aspectos que son promovidos ampliamente con la puesta en marcha de estudios de clase.

Asimismo, permite trascender la tradicional forma de capacitación de los docentes a procesos de formación situada, aportando a la cualificación docente por medio del estudio de clase como metodología que posibilita imbricar conceptos y procesos didácticos fundamentales como el análisis didáctico, la trasposición didáctica y la puesta en uso del conocimiento didáctico del contenido.

Por otro lado, Teemant, y Tyra, (2011) realizaron una investigación realizando un entrenamiento tipo coaching, con el fin de mejorar la práctica pedagógica docente. Los resultados demostraron que los maestros participantes obtuvieron un aumento significativo en sus prácticas pedagógicas, en sus patrones de crecimiento personal y en la organización de las clases.

Finalmente, Carbonero, Antón, Román y Reoyo (2010) hicieron un estudio para evaluar un programa de mejoramiento de las destrezas motivadoras en los docentes. Los resultados mostraron que el programa realizado con los profesores generó diferencias significativas en la orientación a metas extrínsecas, creencias de autocontrol y autoeficacia en el rendimiento, obteniendo mejores resultados en cuanto al clima de aula y la utilización de estrategias de aprendizaje.

2. OBJETIVO GENERAL

Determinar el efecto que tiene la Formación Situada en las prácticas de aula de los docentes de básica primaria.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Determinar la importancia que tiene la formación situada en el conocimiento y aplicación de los referentes de calidad por parte de los docentes de básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas.
- Identificar el efecto que tiene la formación situada en la metodología utilizada por los docentes de básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas.
- Determinar la incidencia que tiene la formación situada en la planeación de clases de los docentes de básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas.

3. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación se fundamenta en el enfoque cuantitativo, con un diseño transeccional correlacional-causal. Se contempló la utilización de una variable independiente que es la Formación Situada y la variable dependiente de las prácticas de aula de los docentes de Básica Primaria en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, las cuales se definen de manera conceptual y operacional.

La técnica utilizada en el estudio es la encuesta y el instrumento es el formato de encuesta elaborado utilizando el programa Rotator. EL tamaño del Universo o población total a la que está dirigido el estudio son 432 docentes de Básica Primaria del Municipio de Lorica, ubicado en el Departamento de Córdoba en Colombia los cuales vienen focalizados desde el año 2011 por el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación de Colombia. Para estimar el tamaño de la muestra apropiado, se utiliza herramientas estadísticas, las cuales hacen uso de conceptos tales como “margen de error” e “intervalo de confianza” de

donde se obtuvo una muestra de 79 docentes y la selección se realizó utilizando el procedimiento de tómbola.

4. RESULTADOS

Para la realización de la codificación de la información recolectada luego de la aplicación de las 79 encuestas se utilizó la hoja de cálculos de Excel. En la tabla 4 se muestra una parte de la tabla de la codificación de datos en la que se toman los datos de los 5 primeros y los 5 últimos encuestados.

En las preguntas 1,2,4,5,7,8,9,11,12,13 y 14 de selección múltiple con única respuesta se utilizó para la codificación los números del 1 al 4 debido a que para cada una de estas preguntas en el cuestionario aplicado se plantean 4 opciones de respuestas numeradas de la 1 a la 4.

***TABLA 4**. Datos de codificación. Preguntas de Selección múltiple con única respuesta.*

DOCENTE	P1	P2	P4	P5	P.7	P.8	P.9	P.11	P.12	P.13	P.14
	RMASI	FERCAI	SFORM	ACTIAR	MASI	COMT	LANCL	EVAEX	EVAIN	SOTIE	IALAPR
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1
3	1	1	3	3	2	2	3	4	1	4	1
4	1	1	1	3	2	2	2	4	1	4	1
5	1	1	1	3	2	2	2	2	1	4	1
75	1	1	3	3	2	2	2	4	1	4	1
76	1	1	3	3	2	2	2	4	1	4	1
77	2	1	1	3	2	2	3	4	1	4	1
78	1	1	1	3	2	2	3	4	1	4	1
79	2	2	1	3	2	2	3	4	1	4	2

Fuente: elaboración propia con datos tomados de Excel

En la tabla 5 se muestra una parte de la tabla de la codificación de datos en la que se toman los datos de los 5 primeros y los 5 últimos encuestados en las preguntas de selección múltiple con múltiple respuesta. En la pregunta 3 relacionada con la aplicación de estrategias didácticas en el aula los docentes tenían 11 opciones de respuestas. En la pregunta 6 relacionada con la dimensión de uso de materiales los docentes tenían

4 opciones de las cuales podían seleccionar hasta 2 opciones de respuestas. En la pregunta 10 relacionada con la dimensión de aprendizaje de los estudiantes, los docentes tenían 4 opciones de las cuales podían seleccionar hasta 2 opciones de respuestas.

TABLA 5. *Datos de codificación. Preguntas de Selección múltiple con múltiple respuesta*

DOCENTE	P 3 ESTRADIDAC											P 6 USOMATER				P. 10 FSAPRENDIZ			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	3	4	1	2	3	4
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
75	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
76	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
77	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
78	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0
79	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0

Fuente: elaboración propia con datos tomados de Excel

La codificación utilizada para cada una de las opciones de respuestas dadas fue de cero (0) en caso de que el docente no haya marcado esa opción de respuesta y de uno (1) cada vez que señala esa opción de respuesta.

Una vez codificados los datos en la hoja de cálculos de Excel se procedió a utilizar el SPSS V23, para obtener con la ayuda de este programa las frecuencias, porcentajes, gráfico de barras, mediana, moda, desviación estándar, varianza, etc. Con esta información se procedió a efectuar el análisis de los datos que se muestran a continuación y al final del análisis de cada pregunta se presenta un gráfico en el que se sintetiza la información obtenida en cada una de ellas.

En la realización del análisis descriptivo de la variable formación situada se presenta el análisis obtenido de la utilización del SPSS V23 en lo relacionado con las preguntas 1, 4 y 8 las cuales corresponden a las dimensiones de conceptualización de formación situada, aplicación de formación situada en el aula y acompañamiento situado.

4.1 Dimensión Conceptualización de Formación Situada

En la tabla 6 se muestran los estadísticos de la pregunta 1 que hace referencia a la conceptualización de la formación situada. En la tabla se evidencia que existen 79 respuestas válidas para esta pregunta. La moda es 1, es decir, de las 4 opciones de respuesta que tenía la pregunta, los docentes seleccionaron más la opción 1. La media de los resultados obtenidos en esta pregunta es de 1,28, la desviación estándar de las respuestas dadas en este ítem es de 0,520 y la varianza es de 0,270.

TABLA 6. *Estadísticos Pregunta 1*

P1		
N	Válido	79
	Perdidos	0
Media		1,32
Moda		1
Desviación estándar		,520
Varianza		,270

Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

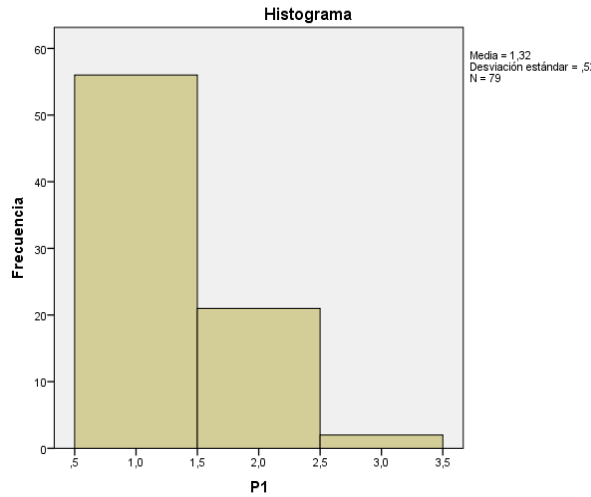
En la tabla 7 se muestran las frecuencias y porcentajes de los datos obtenidos en la pregunta 1. Se evidencia que 56 de los docentes encuestados respondieron la opción 1. Es decir, el 70,9% de los docentes consideran que la Formación Situada es excelente porque permite que los docentes puedan mejorar su labor a partir del acompañamiento entre pares, el diálogo y la crítica y se evidencia. 21 de los docentes encuestados respondieron la opción 2.

TABLA 7. *Porcentajes pregunta 1.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	56	70,9	70,9	70,9
	2	21	26,6	26,6	97,5
	3	2	2,5	2,5	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

GRÁFICO 1. *Frecuencia de respuestas pregunta 1.*



Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

Es decir, el 26,6% de los docentes consideran que la Formación Situada es buena porque le permite al docente tener acompañamiento de otro par docente que conoce el trabajo de aula. 2 de los docentes encuestados respondieron la opción 3. Es decir, el 2,5% de los docentes consideran que la Formación Situada es regular porque limita la implementación de estrategias por parte del docente en el aula.

Finalmente, ningún docente marco la opción 4, es decir 0% de docentes opinan que la formación Situada sea mala y en el gráfico 1 se muestra una síntesis de las frecuencias de las respuestas obtenidas en esta pregunta.

4.2 Dimensión de aplicación de la Formación Situada en el aula

En la tabla 8 se muestran los estadísticos de la pregunta 4. Donde se evidencia que existen 79 respuestas válidas para esta pregunta. La moda es 1, es decir, de las 4 opciones de respuesta que tenía la pregunta, los docentes seleccionaron más la opción 1. La media de los resultados obtenidos en esta pregunta es de 1,43, la desviación estándar de las respuestas dadas en este ítem es de 0,827 y la varianza es de 0,684.

TABLA 8. *Estadísticos. Pregunta 4.*

		P4
N	Válido	79
	Perdidos	0
Media		1,43
Moda		1
Desviación estándar		,827
Varianza		,684

Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

La tabla 9 muestra que en esta pregunta 62 de los docentes encuestados marcaron la opción 1(Ver gráfico 2), es decir, el 78,5% de los docentes aplica con sus estudiantes las estrategias aprendidas en la formación situada porque son pertinentes para el trabajo de aula seleccionando situaciones didácticas que son acorde con el proceso académico que llevan en el aula de clases.

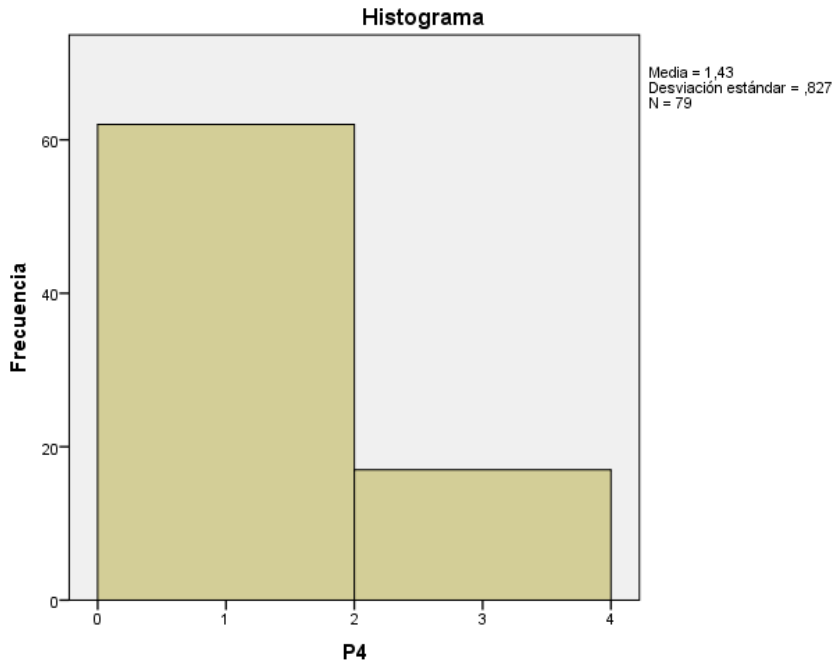
TABLA 9. *Porcentaje de respuestas. Pregunta 4.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	62	78,5	78,5	78,5
	3	17	21,5	21,5	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

Ningún docente marcó la opción 2, es decir que el 0% de los docentes NO aplica con sus estudiantes las estrategias aprendidas porque NO son pertinentes para el trabajo de aula debido a que las situaciones didácticas planteadas no guardan relación con el proceso académico que usted lleva en el aula de clases.

GRÁFICO 2. *Frecuencia de respuestas pregunta 4.*



Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

17 docentes marcaron la opción 3, es decir, el 21,5% aplica sólo algunas de las estrategias aprendidas seleccionando las que considera más pertinente para el trabajo de aula y el proceso académico que desarrolla con sus estudiantes. Ningún docente marcó la opción 4, lo que indica que 0% de los docentes NO aplica con sus estudiantes las estrategias aprendidas porque el tiempo es muy corto para el desarrollo de los contenidos que debe desarrollar con sus educandos y las estrategias planteadas no le permiten abordar dichos contenidos.

Dimensión acompañamiento situado

En la tabla 10 se muestran los estadísticos de la pregunta 8. Donde se evidencia que existen 79 respuestas válidas para esta pregunta. La moda es 2, es decir, de las 4 opciones de respuesta que tenía la pregunta, los docentes seleccionaron más, la opción 2. La media de los resultados obtenidos en esta pregunta es de 2,05, la desviación estándar de las

respuestas dadas en este ítem es de 0,421 y la varianza es de 0,177 lo que indica que las respuestas obtenidas fueron en su mayoría tendientes a una de las opciones propuestas y no hubo dispersión significativa ni variación de las mismas.

TABLA 10. *Estadísticos. Pregunta 8*

		P8
N	Válido	79
	Perdidos	0
Media		2,05
Moda		2
Desviación estándar		,421
Varianza		,177

Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

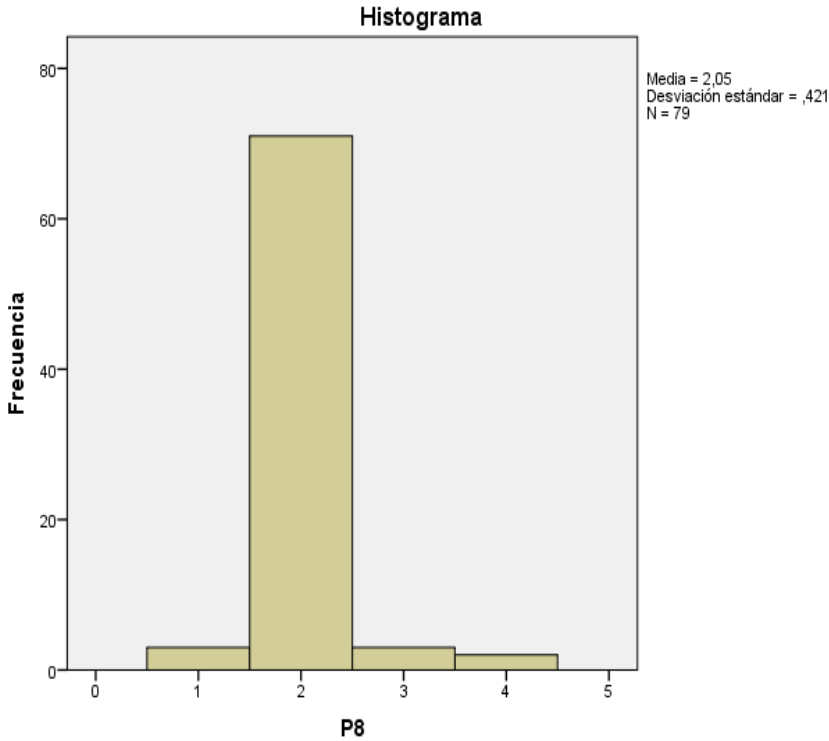
TABLA 11. *Porcentaje de respuestas. Pregunta 8*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	3,8	3,8	3,8
	2	71	89,9	89,9	93,7
	3	3	3,8	3,8	97,5
	4	2	2,5	2,5	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

La tabla 11 muestra que en esta pregunta la respuesta más marcada fue la opción 2 y la menos puntuada la opción 4 tal como se puede visualizar en el gráfico 3. De los docentes encuestados, 71 respondieron la opción 2, es decir, el 89,9% consideran que el acompañamiento de otro docente (tutor del PTA) en el aula le ayuda a mejorar sus prácticas de aula. 3 docentes marcaron la opción 1, es decir el 3,8% opina que no es agradable tener en el aula de clases a otro docente observando su desempeño.

GRÁFICO 3. *Frecuencia de respuestas pregunta 8*



Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

Este mismo porcentaje (3,8%) consideran que las sugerencias dadas por el tutor al ingresar en el aula no le aportan al mejoramiento de las prácticas de aula y un porcentaje menor (2,5%) afirman que la presencia del tutor en el aula distrae el normal desarrollo de las clases con sus estudiantes.

La prueba de hipótesis se realizó utilizando el análisis de estadísticos paramétricos de la r de Pearson la cual, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) es una prueba estadística que sirve para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. Se le conoce también como "coeficiente producto-momento" y se simboliza: r.

Al utilizar el SPSS y comparar todas las dimensiones de formación situada y prácticas de aula se evidencian 289 relaciones significativas en

los datos procesados, de las cuales 227 son significativas a nivel de 0,01 y 62 son significativas a nivel de 0,05. Asimismo, al comparar sólo las tres dimensiones de formación situada y las 9 dimensiones de prácticas de aula se evidencia que existen 44 correlaciones positivas de las cuales 34 son significativas a nivel de 0,01 y 10 son significativas a nivel de 0,05.

En la tabla 12 se muestran los datos relacionados con el nivel de correlación de la r de Pearson y la significancia bilateral entre las dimensiones de la Formación Situada expresadas en P.1= Conceptualización de la formación Situada, P.4= aplicación de la formación Situada y P.8= acompañamiento situado, con las dimensiones de Prácticas de aula que se evidencian en las preguntas 2,5,7,9,11,12,13 y 14 (preguntas de selección múltiple con única respuesta).

TABLA 12. *Correlaciones Formación Situada y Prácticas de aula.*

		P2	P5	P7	P9	P11	P12	P13	P14
P1	Correlación de Pearson	,929**	,344**	,229*	,524**	,306**	,740**	,197	,905**
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,043	,000	,006	,000	,082	,000
	N	79	79	79	79	79	79	79	79
P4	Correlación de Pearson	,406**	,261*	,380**	,279*	,262*	,330**	,168	,432**
	Sig. (bilateral)	,000	,020	,001	,013	,020	,003	,138	,000
	N	79	79	79	79	79	79	79	79
P8	Correlación de Pearson	,502**	,492**	,338**	,484**	,360**	,745**	,447**	,676**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,000	,001	,000	,000	,000
	N	79	79	79	79	79	79	79	79
	*	0	1	1	1	1	0	0	0
	**	3	2	2	2	2	3	1	3

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

c. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

Fuente: elaboración propia con datos tomados del SPSS V23

En lo relacionado con la comparación de la dimensión de aplicación de la formación Situada (P.4) y la dimensión relacionada con el uso de

referentes de calidad (p.2) el estadístico nos muestra que existe correlación significativa entre estas dos dimensiones debido a que la significación es 0,000 y por tanto menor de 0,05. La correlación de Pearson (r = 0,406**) señala que se trata de una correlación positiva débil, sin embargo, mientras los docentes más consideran que aplican con sus estudiantes las estrategias aprendidas en la formación situada porque son pertinentes para el trabajo de aula, más utilizan los referentes de calidad propuestos por el MEN.

De igual forma, al comparar la dimensión de aplicación de la formación Situada (P.4) y la dimensión relacionada con la transformación de las prácticas de aula (P.5) existe una correlación significativa entre estas dos dimensiones debido a que la significación es 0,020 y por tanto menor de 0,05. La correlación de Pearson (r = 0,261*) señala que se trata de una correlación positiva débil, sin embargo, mientras los docentes más aplican en el aula lo aprendido en la formación situada más transforman sus prácticas de aula.

Finalmente, en lo relacionado con la comparación de la dimensión de acompañamiento Situado (P.8) y las 6 dimensiones de la variable prácticas de aula que venimos analizando en la tabla 53 se evidencia que en todas hay una correlación significativa y por tanto, a medida que los docentes más consideran que el acompañamiento de otro docente le ayuda a mejorar sus prácticas de aula de igual forma, más opinan que hacen uso de referentes de calidad(p.2), transforman sus prácticas de aula(p.5), hacen cambios en las metodologías que utilizan en el aula (p.7), hacen cambios en la planeación (P.9), los estudiantes mejoran las evaluaciones internas y externas(p.11,12 y 14) y realizan un mejor uso adecuado del tiempo en el aula(p.13).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran que en lo relacionado con la conceptualización que tienen los docentes de básica primaria sobre la formación situada, consideran que es excelente porque les permite mejorar su labor a partir del acompañamiento entre pares, el diálogo y la crítica. De igual forma, los docentes luego de las

sesiones de formación situada aplican con sus estudiantes las estrategias aprendidas porque son pertinentes para el trabajo de aula seleccionando situaciones didácticas que son acorde con el proceso académico que llevan en el aula de clases.

En este mismo sentido, los docentes consideran que el acompañamiento de otro docente (docente tutor) en el aula le ayuda a mejorar sus prácticas de aula. Estos resultados son consecuentes con los planteamientos de Teemant, y Tyra, (2011) quienes plantean que los maestros que participan en procesos de coaching obtienen un aumento significativo en sus prácticas pedagógicas, en sus patrones de crecimiento personal y en la organización de las clases.

De igual forma, la Formación Situada le permite a los docentes conocer mejor los referentes de calidad que para el caso de Colombia son los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje. Estos resultados guardan relación con el estudio realizado por Navío (2007) en el que se pudo evidenciar que en la realización de programas de formación de formadores se puede potenciar el conocimiento de los referentes planteados.

La realización del estudio también permitió demostrar que formación situada favorece la utilización de estrategias didácticas pertinentes para el trabajo de aula acorde con el proceso académico que desarrollan los docentes en sus clases, generando ambientes favorables para la transformación de las prácticas de aula.

Las estrategias más utilizadas por los docentes son las secuencias didácticas, las actividades de animación a la lectura con estudiantes, los talleres en didáctica del lenguaje, los talleres en didáctica de las matemáticas, el trabajo por tareas, la conformación de comunidades de aprendizaje, la elaboración de unidades didácticas y la realización de proyectos de aula.

Estos resultados guardan relación con los planteamientos derivados de la investigación de Barboza y Zapata (2013) quienes consideran que la formación situada permite la estructuración de oportunidades para que el cuerpo docente fortalezca y afine las prácticas de aula, relacionadas con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de

aprendizaje efectivos trascendiendo la tradicional forma de capacitación de los docentes.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que la formación Situada le permite a los docentes de Básica Primaria mejorar sus prácticas de aula a partir del acompañamiento entre pares.

De igual forma, el proceso de formación Situada permite que los docentes puedan conocer mejor los referentes de calidad propuestos por el Ministerio de Educación en Colombia, como son los estándares Básicos de Competencias y Lineamientos curriculares, facilitando su aplicación en el aula.

Por lo general, después de las sesiones de formación situada los docentes buscan aplicar con sus estudiantes las estrategias aprendidas porque son pertinentes para el trabajo de aula seleccionando situaciones didácticas que son acorde con el proceso académico que desarrollan en el aula de clases.

El desarrollo de procesos de formación situada se convierte en una necesidad cada vez más apremiante en los procesos de formación de docentes, en especial en la formación de docentes en ejercicio porque el aprendizaje se centra en acciones auténticas fundamentadas en el contexto social en el que se desempeña el docente. Niemeyer (2006) considera que el aprendizaje situado destaca el componente social del aprendizaje y se fundamenta en tres elementos que son: la pertenencia, la participación y la praxis.

En este sentido los procesos de formación situada no se quedan sólo en el aprendizaje o en el dominio conceptual de un tema particular, sino que abarca la participación y la puesta en práctica de lo que se aprende. En palabras de Paz (2007) en la puesta en práctica del aprendizaje situado el contexto se convierte en el espacio de interacción donde los participantes encuentran las oportunidades para la construcción de conocimientos al tiempo que negocian los significados de estos mismos aprendizajes.

Teniendo en cuenta lo anterior a continuación se presenta un decálogo para dar a conocer los principales aportes de la formación situada en la transformación de la práctica educativa:

- La formación situada permite al docente lograr que el aprendizaje ya no sea sólo una teoría, sino que sus prácticas de aula son susceptibles de generar teorías basadas en la reflexión pedagógica.

- En el día a día donde los eventos pasaban desapercibidos, se empiezan a gestar los cuestionamientos sobre la cotidianidad y la manera de lograr su fundamentación conceptual.

- Una formación situada que se fundamente en el conocimiento didáctico del contenido de las áreas en las que se desempeñan los docentes brinda la posibilidad de abrir las puertas y ventanas de los claustros escolares a los ojos de los demás espectadores como son los tutores, coordinadores, directivos e incluso a los otros pares docentes.

- El docente no se aprende solo, no planea solo, sino que se pueden realizar cambios en el colectivo que permiten dinamizar el trabajo personal y la conformación de comunidades de aprendizaje.

- La formación situada permite mayor apropiación de los referentes de calidad, es por esto que los Ministerios de Educación a nivel nacional e internacional deben propender por la generación de estos procesos de formación.

- Desarrollar procesos de formación Situada le permite estas entidades responsables de lo educativo generar una formación docente coherente con las necesidades propias del contexto en el que se realiza la acción educativa.

- Este tipo de formación permite la planeación de clases más didácticas y acordes con el dominio didáctico de contenido.

- La formación situada ofrece herramientas pertinentes para la evaluación en el aula.

– El acompañamiento situado permite un mejor uso del tiempo en el aula.

– Finalmente, la realización de estudios de investigación como este contribuye a la revisión de políticas locales y nacionales relacionadas con los procesos de formación docente y el mejoramiento de la calidad educativa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco En primer lugar, a Dios, por darme la oportunidad de vivir esta maravillosa experiencia del saber. A mi familia, por su amor incondicional, por ser la voz de aliento en los momentos difíciles y principal estímulo para conseguir las metas trazadas. A los docentes de las instituciones educativas que generosamente facilitaron los espacios y recursos para adelantar la presente investigación.

8. REFERENCIAS

Anif (2014). Recuperado de http://anif.co/sites/default/files/uploads/private/Feb18-14.pdf

Arrúe, C., & Elichiry, N.(2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria. Anu. investig.-Fac. Psicol., Univ. B. Aires, 21(1), 65-73. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994006.pdf

Barboza, J & Zapata, H. (2013). El Estudio de Clase, Estrategia y Escenario para la Cualificación del Profesor de Matemáticas. Formación universitaria, 6(4), 49-62. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v6n4/art06.pdf

Bou, J. (2009). Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula. Alicante: Editorial Club Universitario.

Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, Vol. 18, N° 1, pp. 32-42. Recuperado de http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf

Carbonero, M. A, Antón, L. J. M., Román, J. M., & Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. Revista iberoamericana de psicología y salud, 1(2), 117-138. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=247049

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, N° 2, pp.105-117. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207

Díaz Barriga, F. (2005) Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. Revista Tecnología y comunicación Educativas N° 20, pp. 4-16. Recuperado de http://132.248.9.34/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2004-05/vol19-20/no41/1.pdf

Furman, M. & Podestá, M. (2014). Contextos institucionales y mejora escolar en Ciencias Naturales: un análisis del programa "Escuelas del Bicentenario". Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, Innovación y Educación. Artículo 614. Recuperado de http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/614.pdf

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México, D.F: MacGraw Hill.

ICFES (2010). SABER 5° y 9° 2009 Resultados Nacionales. Resumen ejecutivo. Recuperado de https://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/Informe%20nacional%20de%20resultados%20de%20SABER%205o%20y%209o%202009%20Resumen%20Ejecutivo.pdf

Informe Mckinsey & Company (2007). Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 16. N°1. P. 239-252. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL2.pdf

MEN (2012). Programa Todos a Aprender: para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: sustentos del programa. Consultada abril de 2013. Recuperado de http://www.todosaaprender.edu.co/articles-325129_pdf.pdf

Muñoz, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. Ágora para la Educación Física y el Deporte, (10), 7-31. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583

Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 11(2), 12. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711213

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. Revista de Educación #34. PP. 99-121. Recuperado de http://www.oei.es/etp/aprendizaje_situado_oportunidad_escapar_enfoque_deficit.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010) Metas Educativas 2021.La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Recuperado dehttp://www.oei.es/metas2021/libro.htm

Paz, H. (2007). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería. Revista Educación de ingeniería N° 4 pp. 1-13. Recuperado de

http://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/55

Plan de Desarrollo Nacional (2010-2014). Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_PlanNacionalDesarrollo.pdf

Plan de Desarrollo Gestión y buen gobierno para la prosperidad de Córdoba. (2012-2015). Recuperado de http://www.cordoba.gov.co/pdd/plan-de-desarrollo-2012-2015.pdf

Plan de Desarrollo municipio Santa cruz de Lorica. (2012-2015). Gobernar es corregir. Recuperado de http://www.santacruzdelorica-cordoba.gov.co/apc-aa-files/30633761303566363561383035386635/PDM_LORICA_2012_2015.pdf

Rodríguez, A., Calmaestra, J. y Maestre, M. (2015). Desarrollo de competencias en el Prácticum de maestros: ABP y Coaching multidimensional. Consultado Octubre 2 de 2015. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL8.pdf

Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. Ra Ximhai, 10(5), 445-456. Consultado Octubre 4 de 2015. Recuperado de

http://uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/223/38

Rogoff, B., Goodman Turkanis, C. & Bartlett, L. (2001) . Learning together: Children and adults in a school community (Aprendidiendo juntos: Niños y adultos en una comunidad escolar]. New York: Oxford University Pre

Teemant, A., Wink, J., & Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. Teaching and Teacher Education, 27(4), 683-693. Recuperado de

http://scholar.google.es/scholar?cluster=5495617451603757023&hl=es&as_sdt=0,5

UNESCO (1990). Declaración mundial de educación para todos. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (2000). Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar. Cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

ECOLOGÍA SOCIAL Y PRÁCTICAS ANCESTRALES EN LA EDUCACIÓN RURAL

HEIDY ESTER CORREA ÁLVAREZ
Universidad Simón Bolívar

MATILDE ELJACH
Universidad Simón Bolívar

1. ECOLOGÍA SOCIAL EN CONTEXTOS RURALES

La educación en el contexto rural, por lo general, se organiza sin tener en cuenta la articulación entre las vivencias propias de las comunidades y su aporte a la construcción de saberes, fundamentándose según Arias (2017) en concepciones homogéneas que no vinculan el contexto. Por lo cual, el presente estudio busca develar de manera colectiva, las relaciones existentes entre las vivencias propias de las comunidades educativas rurales desde su pertinencia con la ecología social y la identidad territorial.

Según la UNESCO (2015) la educación y el desarrollo del mundo requieren que se avance en lo relacionado con el diálogo entre las distintas cosmovisiones para lograr la construcción de un patrimonio común. Por tanto, es preciso examinar los sistemas alternativos de conocimiento y darles la importancia que se merecen, teniendo claro que tenemos mucho que aprender de todas las sociedades, en especial de las sociedades rurales, las cuales, en su mayoría, tienen una concepción circular y no lineal de muchos aspectos relacionados con su cultura y sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación se interroga la realidad para mirar ¿Qué características de la ecología social influyen en el fortalecimiento de la identidad territorial de las comunidades educativas rurales?

El reconocimiento de la importancia de la ecología social en la educación, parte de reconocer que la educación es un espacio por excelencia de relaciones e interacciones, por tanto, la educación vista desde la mirada del pensamiento ecológico de Morin (2002) y la ecología social de Bookchin (1986) tiene la responsabilidad de vincular las interacciones humanas, ambientales, sociales, culturales, naturales y en general todas las interacción resultantes del espacio tiempo de la vida, con los saberes que en lo educativo se promueven.

1.1 Ecología social y las vivencias humanas

Para Morin (2002) la ecología es la ciencia de las interacciones. En palabras de Haeckel (Citado por Gudynas & Evia, 1995) la ecología puede ser definida como "el estudio de las relaciones entre un ser vivo y su entorno tanto orgánico como inorgánico" (p.20) y esta concepción ha sido una de las más conocidas y utilizadas hasta nuestros días.

Posteriormente, Hawley (1986) utilizó conceptos relacionados con la ecología en un contexto sociológico, de dónde se derivan algunas definiciones de ecología social como es el caso de Olsen (1991) el cual plantea que la ecología social hace referencia a las condiciones ecológicas y su relación con la vida social organizada.

Por su parte, Bookchin (1986) considera que la ecología tiene un componente social que moviliza las relaciones humanas, definiendo la ecología social como una disciplina a través de la cual se pueden estudiar los problemas creados por las crisis sociales y ambientales. Este autor hace especial énfasis en señalar que no se puede separar la sociedad de la naturaleza, tal como no se puede separar la mente del cuerpo.

Esta concepción de ecología social, guarda relación con la visión de Morin (1999) al resaltar la importancia de la comprensión interpersonal e intergrupal a escala planetaria y el auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra tierra, la cual es nuestra última y primera patria. La tierra es imprescindible para el desarrollo de la conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual.

En este sentido, las vivencias humanas son vistas desde la ecología social, en el contexto educativo, como una necesidad de reconocimiento

de los saberes propios, donde las interacciones de los habitantes rurales entren en diálogo con la educación formal y sea posible que la educación se comprometa de manera directa la humanidad. Para Gamboa (2011) la ecología humana orienta el futuro del hombre, su porvenir desde la perspectiva de las relaciones interpersonales y culturales, de tal manera que no se centra en las contingencias medioambientales, sino que tiende a modificar el medio para hacerlo más habitable, menos inhóspito.

De igual forma, Pino (2010) considera que una de las principales características de la ecología social es que busca integrar el análisis y la comprensión de los problemas ecológicos y sociales como una nueva forma de entender la realidad desde la estrecha relación que existe entre el hombre y la naturaleza, pero este autor la instala también en el ámbito de la política, en la medida que desde la ecología social se pueden generar estrategias y prácticas del ecologismo que conduzcan a un proceso revolucionario de descentralización y autogestión de las comunidades.

De igual manera, Barros y Ritter (2005) consideran que desde la perspectiva de la ecología social, el entorno y el medio sólo se pueden entender desde la inclusión de los aspectos sociales, económicos, culturales y naturales, en otras palabras, existe una constante interacción entre el aspecto sociocultural y la naturaleza, en este sentido, el medio ambiente condiciona el modo de vida del ser humano, pero a su vez el ser humano modifica el entorno en el que vive.

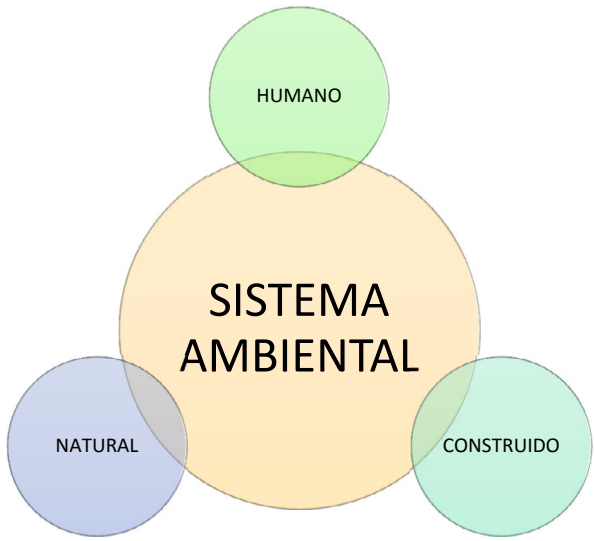
Teniendo en cuenta lo anterior, desde la perspectiva de estas autoras el verdadero desarrollo se basa en el desarrollo del hombre, en armonía con todos los elementos de los que depende para ganarse la vida, respetando todas las formas de vida, practicando valores y valorando las interacciones necesarias para la formación de "la Red de la vida", utilizando la idea de Capra (Citado por Barros y Ritter, 2005)

En palabras de Gudynas y Evia (1995) la ecología social permite establecer una interrelación entre el componente social y los componentes no-humanos. La ecología social reacciona y se contrapone a la idea errónea de pensar que la naturaleza es una ilimitada proveedora de

recursos, al pleno servicio del hombre, sin ningún tipo de derechos propios y se presenta como el estudio de los sistemas humanos en interacción con sus sistemas ambientales. La ecología social parte del ser humano, pero atendiendo a sus peculiaridades colectivas y la delimitación del ambiente se hace desde el sistema humano (Gudynas & Evia,1995)

Desde la perspectiva de la ecología social se pueden distinguir tres subsistemas en el sistema ambiental tal como se evidencia en la figura 1.

FIGURA 1. *Subsistemas del Sistema ambiental. Elaboración propia, tomado de Gudynas y Evia (1995)*



Fuente: Elaboración propia, tomado de Gudynas y Evia (1995)

Lo humano guarda relación con la relación con los demás hombres, mientras que el subsistema de lo construido engloba todo aquello que el hombre es capaz de construir o modificar como son las casas, calles, ciudades o áreas cultivadas, entre otros y el subsistema natural incluye a los bosques y ríos, montañas y praderas, y la fauna y flora que albergan.

Para delimitar a la ecología social, desde una perspectiva latinoamericana se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

a) La interacción del hombre con el ambiente es continua e inseparable.

b) La interacción entre los sistemas humano y ambiental es dinámica y se desarrolla en el tiempo y en el espacio.

c) La delimitación del ambiente es contingente a como se define el sistema humano.

d) El ambiente es complejo y heterogéneo en el tiempo y en el espacio.

Desde esta perspectiva, la ecología social se preocupa por la diversidad cultural y el conocimiento complejo existente en las poblaciones nativas, procurando el regreso a las raíces del saber popular. Así mismo, Previtera (2005) considera que el ser humano es un proyecto de trasformación desde la configuración de la ecología social, que implica no sólo el mundo material sino a sí mismo, lo que hace una marcada diferencia con algunas corrientes ambientalistas que consideran a los humanos como un objeto más de la naturaleza. Por lo cual, la concepción de ecología resulta interesante desde las relaciones que establecen las personas entre ellas y con el ambiente.

Para esta autora la ecología social implica un cambio en las concepciones de relaciones económicas, modelos de desarrollo y cultura. En donde "la conciencia humana, no es un reflejo pasivo o deformado del mundo material, tal como se la considera en la mayoría de las filosofías occidentales" (p.3). Desde la mirada de la ecología social los hombres y mujeres se ubican en una dimensión de libertad, a partir de una actividad intencional de interpretación continua y de reconstrucción del mundo material y social.

Finalmente, en palabras de Verdecia (2010) teniendo en cuenta la ecología social, no debe existir una separación entre la forma en que se relacionan los seres humanos, desde el punto de vista social y su relación con la naturaleza. Por tanto, es necesario encontrar maneras de explicar la complejidad de la interacción existente entre ambos, lo que se constituye en un reto para la educación actual, de tal forma que los aprendizajes escolares no se queden sólo en la organización de áreas en

el plan de estudios, sino que se establezcan interconexiones entre la educación y las interacciones propias del contexto. En palabras de Correa (2020) es necesario que la organización curricular y las prácticas escolares se realicen partiendo del diálogo de saberes y la comunicación horizontal entre los diferentes actores.

1.2 Construcción de identidad territorial desde los saberes locales

En el presente estudio las complejas relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, cobran importancia a partir del reconocimiento de los saberes ancestrales y las interacciones que éstos generan con el paso del tiempo, movilizando las formas de construir identidad en el territorio rural. Para Rubio (2018) el territorio es complejo y se reconoce como una globalidad que permite comprender la participación del grupo humano en su formación y el impacto de la acción antrópica.

El territorio es el resultado de una socio- organización - histórica que es adaptativa y asimétrica, lo que permite la autoorganización. Desde este punto de vista el territorio es una realidad inacabada y en una continua construcción que según González (2001), Llambi y Pérez (2007), Soto (2006) y Pisani y Franceschetti (2011) no se limita al espacio físico, sino que el territorio es entendido como "una construcción social donde interactúan factores sociales, económicos, históricos, culturales, ambientales y espaciales, entre otros" (Soto, 2006 p.3)

De igual forma, según Correa, Eljach, Ibarra y Marin (2020) "en los grupos de conversas se reconoce que la pertenencia a un pueblo no depende del origen de nacimiento, sino de las interacciones que realizan los sujetos con los miembros de las comunidades locales (p.41)", es decir, se pone de manifiesto que la identidad territorial es producto de las interacciones y de las construcciones que es posible realizar al interior de las comunidades.

A manera de síntesis, la construcción de territorio se sustenta en los saberes arraigados en las condiciones ecológicas del desarrollo de las culturas, teniendo en cuenta las concepciones que sobre los saberes ancestrales plantean Schmelkes (2006), Argueta, Corona y Hersch (2011),

Baróngil, Espitia, Restrepo y Rivera (2014), González (2015) y la importancia que tiene el diálogo de saberes siguiendo los planteamientos de Pérez y Argueta (2011), Campo y Rivadeneira (2013), Hung (2019), y la ecología de saberes propuesta por De Sousa (2011).

En este sentido, se hace necesario pensar en la necesidad de promover el diálogo horizontal entre los saberes considerados "no científicos" y los "saberes" reconocidos por la ciencia, propendiendo por el reconocimiento del valor epistémico de los saberes propios, desde las vivencias propias de la cotidianidad de las comunidades rurales.

2. OBJETIVO

Develar de manera colectiva, las relaciones existentes entre las vivencias propias de las comunidades educativas rurales desde su pertinencia con la ecología social y la identidad territorial.

3. METODOLOGÍA

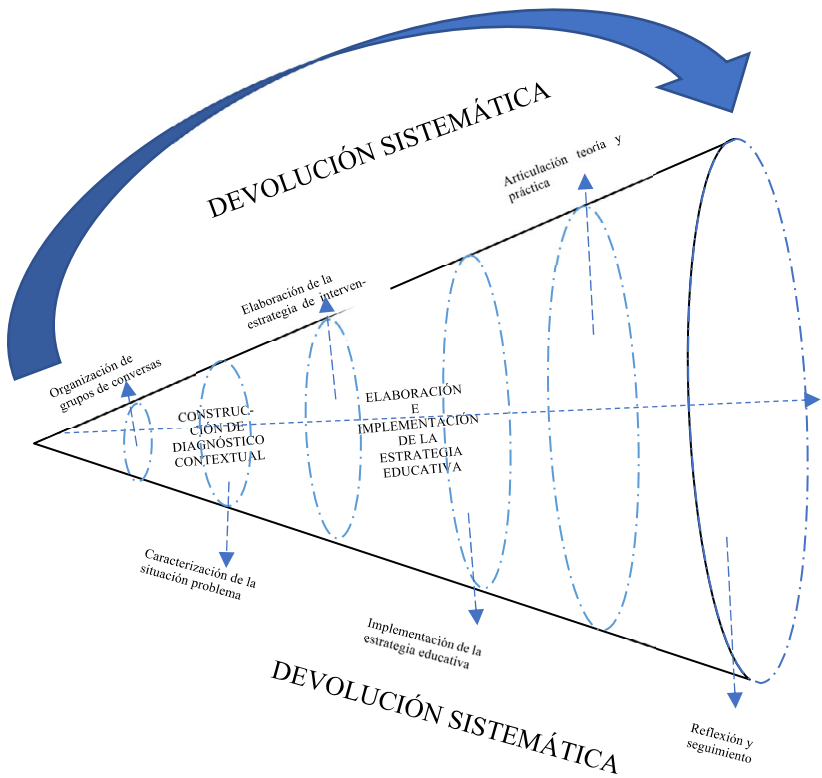
El paradigma utilizado en esta investigación es el paradigma socio- crítico el cual según Melero (2012) se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar. Según Freire y Macedo (1989:157) esta ideología emancipadora, "se caracterizaría por desarrollar "sujetos" más que meros "objetos", posibilitando que los "oprimidos" puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad"

Arnal Citado por Alvarado y García (2008) la teoría crítica es una ciencia social y sus contribuciones se originan de estudios comunitarios y de la investigación participante. Esta teoría busca generar transformaciones sociales a partir de la solución de problemas específicos existentes en las comunidades, con la participación de sus miembros y se fundamenta en la crítica social desde la autorreflexión.

El tipo de investigación utilizado fue la investigación acción participativa (IAP). Teniendo en cuenta los planteamientos de autores como Martínez (2006) y Colmenares (2011) se abordaron las principales

características e importancia de la investigación acción y en lo correspondiente a la IAP se tienen en cuenta los aportes de Gajardo (1983) Fals Borda (2008), Murcia Florian (2004), Fals Borda (2008), Eljach (2009), y Rincón (2017) quiénes definen la IAP teniendo en cuenta su importancia en el cambio y la trasformación social.

FIGURA 2. *Diseño metodológico.*



Fuente: Elaboración propia.

En la investigación se plantean tres etapas, que se muestran en la figura 2. Las cuales se desarrollan en forma de espiral, de manera que la devolución sistemática propuesta por Fals Borda (2009) se desarrolla de manera constante y transversal a todo el proceso investigativo.

En la etapa de construcción de diagnóstico contextual a partir de la organización de dos grupos de conversas, uno con la comunidad de Nueva Esperanza y otro en la comunidad de Los Monos (zona rural del municipio de Lorica) estos grupos forman parte de la comunidad educativa de la I.E. Jesús de Nazareth.

Posteriormente, se realizó la caracterización de la situación problema, en donde los miembros del grupo de conversas priorizan el abordaje de la problemática desde las necesidades reales de transformación del contexto. En este espacio de interacción la narrativa como técnica de investigación cumple un papel importante porque hace posible la reconstrucción de la memoria oral e histórica de las comunidades (León, 2015).

Otra técnica utilizada en esta etapa es la cartografía social, la cual según Ávila (2020) hace posible la expresión de los actores sociales a través de múltiples informaciones, desde la utilización de símbolos e imágenes, con los cuales es posible el reconocimiento de espacios y el establecimiento de relaciones entre los habitantes.

En el presente estudio, la cartografía permitió la caracterización de los saberes ancestrales y la identificación de aspectos que definen la identidad territorial mediante la devolución sistemática constante. En la etapa de elaboración e implementación de la estrategia educativa, se utiliza la sistematización de experiencias como una estrategia que según Jara (2018) permite a partir de la práctica social, generar conocimiento donde los participantes se convierten en protagonistas de la sistematización de experiencias, con una mirada crítica sobre lo vivido.

Para realizar la organización de la información y se planean talleres vivenciales y la elaboración de murales con los principales acuerdos derivados de las devoluciones sistemáticas que se realizan en esta segunda etapa.

En la tercera etapa, se propende por el diálogo de saberes que permita la interacción entre los saberes de la comunidad y la revisión de literatura propuesta por otros investigadores en lo relacionado con la ecología social, los saberes ancestrales y la identidad territorial rural. Para posteriormente evaluar todo el proceso de investigación e identificar

nuevas apuestas investigativas derivadas de la IAP, utilizando la sistematización de experiencias.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio evidencian que, a partir de la caracterización de los saberes ancestrales existentes en la comunidad, fue posible desde la narrativa, la sistematización de experiencias y la cartografía social, la identificación de prácticas ancestrales, las cuales se organizaron utilizando la codificación axial y con ayuda del software Nvivo, se realizó el análisis de la información, previas devoluciones sistemáticas realizadas en los grupos de conversas.

Con la narrativa fue posible la reconstrucción de la memoria histórica de la comunidad, reconocimiento acciones que han sido importantes en los procesos de auto organización comunitaria, favoreciendo la adquisición de espacios comunitarios que son importantes para el encuentro y la interacción de las comunidades y que contribuyen al mejoramiento de las condiciones de vida del colectivo, como es el caso del funcionamiento del CAMU (Centro Médico de Urgencias rural), construcción de vías que facilitan el acceso a las comunidades, la organización de la escuela, hasta convertirla en institución educativa, entre otras edificaciones que dan cuenta de la lucha comunitaria.

El la figura 3 se muestra una sesión de devolución sistemática utilizando la cartografía social en uno de los grupos de conversas y la figura 4 muestra una sesión de devolución sistemática con la participación de ambos grupos de conversas, donde los investigadores muestran sus representaciones territoriales y dan a conocer a los demás miembros del grupo sus percepciones sobre las prácticas ancestrales más relevantes en la historia de la comunidad.

FIGURA 3. *Cartografía social, grupo de conversas Los Monos.*



Nota: fotografía tomada por un miembro del grupo de conversas.

FIGURA 4. *Devolución sistemática grupo de conversas Los Monos y Nueva Esperanza.*

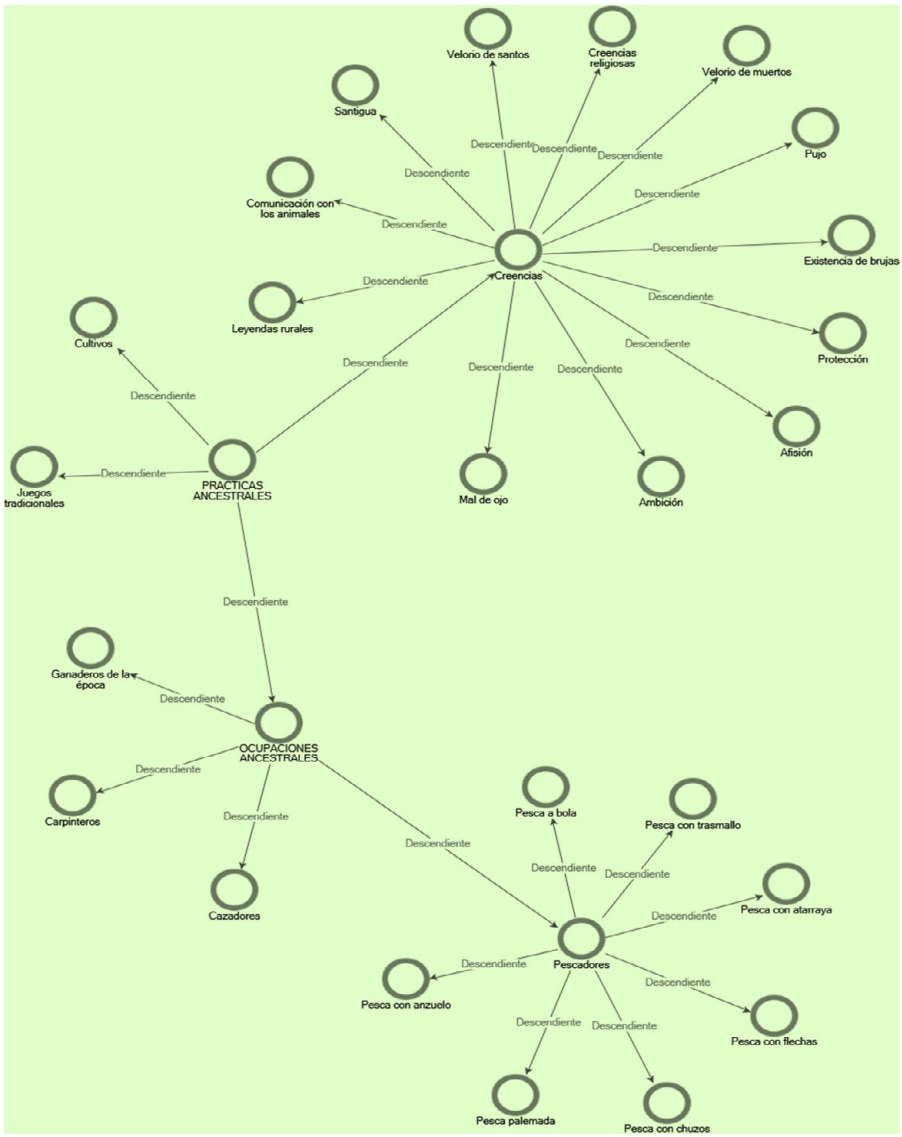


Nota: fotografía tomada por un miembro del grupo de conversas.

En la figura 5 se muestra que existen prácticas derivadas de los rituales relacionados con las creencias ancestrales, la organización de cultivos, los juegos tradicionales y las ocupaciones ancestrales. En cuanto a las creencias, se evidencia que las comunidades realizan prácticas

relacionadas con el cuidado y protección que guardan relación con el mal de ojo, la ambición, la afición, el pujo, la santigua. De igual forma, los ancestros creían en la existencia de brujas y hasta se le tenía cierto temor.

FIGURA 5. *Prácticas ancestrales*



Fuente: Elaboración propia, utilizando Nvivo.

El aspecto religioso es también importante para las comunidades, las creencias y diferentes profesiones de fe son respetadas por todos los miembros de la comunidad. De hecho al nombre del corregimiento que en sus orígenes se llamaba "Los Monos" fue cambiado por "San Rafael de Los Monos" en memoria del Santo Patrono que es el arcángel San Rafael, cuyas festividades son honradas por sus habitantes, realizando una romería en su honor.

Así mismo, era tradicional la realización de velorios de santos, el cual era visto como un espacio de interacción social, en donde las familias rurales se convocan en un lugar en el pueblo y llevan las imágenes de los santos y pagan sus "mandas[279]".

En lo que respecta a las leyendas rurales, estás se comunican de generación en generación y son contadas en los velorios, en las reuniones sociales y en las tertulias improvisadas en el campo, debajo de los árboles o durante las jornadas de labor en el campo.

Las comunidades rurales también tienen la creencia que los animales se comunican, buscando la forma de adelantarse a eventos como la lluvia o anunciar presagios de diferentes situaciones.

De igual forma, se tiene la creencia de que es necesario realizar un velorio de 9 días al muerto, para que su alma descanse en paz y pueda ser despedido de buena manera. En el velorio, los familiares del muerto deben gestionar los rezos, el brindis de cada día y en las nueve noches hacer una comida representativa para despedir al muerto y atender a las personas que acompañan a la familia.

Las prácticas ancestrales relacionadas con los cultivos, los cuales se realizan en los patios de las casas o en las parcelas, según la cantidad de tierra que se posea. En la figura 6 muestra la forma de realizar el cultivo de maíz y al fondo se muestra un cultivo de yuca. Los conocimientos sobre la forma de realizar los cultivos se transmiten desde la temprana edad al interior de la familia, los adultos acostumbran a llevar a los niños al campo para que aprendan la forma de realizar los cultivos.

[279] Una manda es una ofrenda que se ha prometido a un santo y que debe ser pagada, so pena de que el santo cobra el favor concedido.

FIGURA 6. *Cultivo de maíz y yuca*



Nota: fotografía tomada por un miembro del grupo de conversas.

De igual forma, los grupos de conversas reconocen que la realización de juegos tradicionales, es otro aspecto importante en las prácticas ancestrales. La figura 7 muestra un juego de rondas que es común que realicen los niños en los patios de los abuelos.

FIGURA 7. *Ronda infantil*



Nota: fotografía tomada por un miembro del grupo de conversas.

Estos juegos convocan la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad. En la actualidad todavía es común ver en la plaza del pueblo una o varias mesas de dominó, donde las personas se sientan a jugar y un grupo de observadores se distraen motivando a los participantes de la ronda a realizar con mayor emoción la partida.

Finalmente, otra práctica importante, son las ocupaciones ancestrales, las cuales dan cuenta de los principales oficios realizados por los miembros de las comunidades rurales, donde la pesca ocupa un papel relevante debido a la cercanía que tiene la comunidad con la Ciénaga Grande.

FIGURA 8. *Pescador*



Nota: fotografía tomada por un miembro del grupo de conversas.

En la figura 8 se muestra el atuendo del pescador, el cual por lo general va acompañado de la herramienta con la cual va a realizar la pesca y un tabaco, que disfruta mientras desarrolla su labor. En el oficio de pescador se distinguen diferentes técnicas ancestrales como son:

- La pesca a bola
- La pesca palmeada
- La pesca con atarraya
- La pesca con anzuelo.
- La pesca con chuzo
- La pesca con flecha
- La pesca con trasmallo.

Otra parte de la población se dedica a la ganadería, la agricultura, el arte relacionada con la carpintería y la elaboración de tejidos artesanales y la caza.

Estas prácticas ancestrales están dotadas de interacción humana, sentimientos de pertenencia con la tierra y los demás recursos naturales existentes en la zona, las interacciones con los animales, la naturaleza y la cultura, lo que permite el establecimiento de relaciones entre la ecología social y los saberes ancestrales mencionados.

En palabras del sabedor Fermín "*Los saberes ancestrales son las enseñanzas que nos dejaron nuestros abuelos*", de igual forma, el sabedor Isidoro considera que "*las costumbres y las enseñanzas que dejaron los abuelos*" dan cuenta de los saberes ancestrales. Los cuales según Edilberto "*se aprenden desde la temprana edad y pasan a la historia para las nuevas generaciones*" (Grupo de conversas, 2020).

5. DISCUSIÓN

En el contexto rural se desarrollan prácticas ancestrales que dan cuenta de las interacciones sociales, humanas, ambientales y culturales en concordancia con los planteamientos de Bookchin (1986), Gudynas y Evia (1995), Barros y Ritter (2005), Previtera (2005), Verdecia (2010), Pino (2010), en este sentido, las acciones que se realizan en las comunidades permiten el establecimiento de interacciones dinámicas entre el ser

humano y los recursos naturales con los que cuentan en el contexto, teniendo en cuenta el espacio tiempo en el que se desarrollan las vivencias rurales.

Los anteriores resultados con consecuentes con los planteamientos de esta concepción de ecología social, guarda relación con la visión de Morin (1999, 2002) quien plantea la necesidad de interacciones que den cuenta del sentido de pertenencia con la tierra, la conciencia ecológica y espiritual, de manera especial en lo que tienen que ver con las interacciones que realizan desde las ocupaciones ancestrales, el desarrollo de cultivos y las creencias en lo relacionado con las relaciones humanas, naturales y ambientales que se establecen en la cotidianidad rural.

Por otro lado, las construcciones sociales que establecen dentro del grupo de conversas, permiten la identidad territorial desde la socio-organización- histórica que propone Rubio (2018).

De tal forma, que a partir del reconocimiento de la importancia que tienen las prácticas ancestrales desde los planteamientos propuestos por Schmelkes (2006), Argueta, Corona y Hersch (2011), Baróngil, Espitia, Restrepo y Rivera (2014) y González (2015) se reconoce que los saberes ancestrales permiten la pervivencia de las tradiciones, costumbres y la cultura de las comunidades, por lo que es importante que esos saberes sean tenidos en cuenta en la educación formal en estos contextos.

Finalmente, la realización de acciones participativas que permiten el establecimiento de las relaciones existentes entre la ecología social, la identidad territorial y las prácticas ancestrales permite el diálogo de saberes en concordancia con los planteamientos de Campo y Rivadeneira (2013).

El reconocimiento de los saberes ancestrales que son relevantes para las comunidades de base, a partir de las construcciones participativas permite la construcción de identidad territorial, permitiendo la noción de territorio como construcción social tal como lo proponen Llambi y Pérez (2007), Soto (2006) y Pisani y Franceschetti (2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, la construcción de identidad territorial se sustenta en el reconocimiento de saberes arraigados en las

condiciones propias del contexto rural teniendo en cuenta las interacciones que es posible realizar en las vivencias rurales.

6. CONCLUSIONES

El reconocimiento de los saberes y las prácticas ancestrales como construcciones colectivas que realizan las comunidades en la Investigación Acción Participativa (IAP) favorece la construcción de la territorialidad. Por lo cual es importante, la educación rural genere espacios de interacción que permitan escuchar las voces de las comunidades, reconocer los saberes propios y darles la importancia que merecen en la formación de los niños, niñas, jóvenes y adultos que acuden a los procesos educativos en estos contextos.

Finalmente, teniendo en cuenta los saberes alternativos existentes en las comunidades, es necesario desarrollar acciones que desde la educación formal vinculen de la manera directa las vivencias y saberes locales, de tal forma que no exista un divorcio entre los conocimientos que la escuela fomenta y los saberes que las comunidades de base brindan desde la cotidianidad a las nuevas generaciones para buscar la pervivencia de los aspectos culturales y ancestrales que los identifican.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expresamos nuestros agradecimientos a la Comunidad Educativa de la I.E. Jesús de Nazareth, con quiénes se ha realizado el diálogo de saberes que ha permitido la documentación de aspectos que caracterizan la comunidad rural. A los docentes de esta Institución Educativa, que con apoyo incondicional motivan la realización de este tipo acciones en beneficio de la educación de los estudiantes rurales. A nuestras familias, por todo el tiempo que nos regalan para pensar, escribir, soñar y creer en la educación, tiempo que le pertenece desde antes que naciera la idea de investigar; que las vivencias, presentes y futuras nos permitan seguir compartiendo el espacio tiempo de la vida. A todos los que en presencia y ausencia nos motivan a cumplir proyectos académicos y nuevos retos educativos.

8. REFERENCIAS

Alvarado, L y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9, (2), 190-202.

Argueta, A., Corona, E. y Hersch, P. (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México.* Universidad Nacional Autónoma de México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Arias, J. (2017). Problema y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad, 33*, 53-62. Disponible en https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647

Ávila, D. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: reconociendo recorridos e imaginarios. *Estudios Pedagógicos, 46*(3), 21-31DOI: 10.4067/S0718-07052020000300021 Disponible en https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-21.pdf

Baróngil, O., Espitia, L., Restrepo, M., & Rivera M. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: La experiencia de Asopricor (Colombia). *Ambiente y Desarrollo*, 18(34), 125-140.

Barros, T. y Ritter, P. (2005). Desenvolvimento sustentável, diversidade enovas tecnologias: a relação com a ecologia social. *Revista PSICO*, 36(1), 81-87. Disponible en http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1378

Bookchin, M. (1986)"Municipalization. Community ownership of the economy", *The Limits of the City Black Rose Books*, Montreal.

Campo, C. & Rivadeneira, M. (2013). El diálogo de Saberes en los estados plurinacionales. Quito: Dirección de Comunicación de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Correa, H. (2020). Educación rural: enacción de saberes locales. En Vives, S. *Gestión de la Cultura lo que nos hace humanos*. España: Editorial Tirant Lo Blanch.

Correa, H., Eljach, M., Ibarra, I. & Marin, R. (2020). *La Cartografía social y la narrativa en la territorialización de la educación rural*. En Emergencias y retos para una educación contemporánea: Acciones educativas que transforman los contextos. Colombia: Editorial Pomponazzi**.**

De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. Disponible en https://eg.uc.pt/bitstream/10316/42229/1/Epistemolog%c3%adas%20del%20Sur.pdf

Eljach, M. (2009). El legado de Fals Borda en la investigación acción participativa. *Revista* CEPA, (8), 50-55. Disponbible en https://revistacepa.weebly.com/revista-nuacutemero-08.html

Fals Borda, O. (2008**).** Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación- Acción Participativa*. Peripecias*. Recuperado el 14 de agosto de 2011 de http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html.

Fals Borda (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Freire, P y Macedo, D. (1989) Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona. Paidós-MEC.

Gamboa, G. (2011). Ecología humana y ecología ambienta l: binomio clave. *Persona y Bioética*, 15(1), 5-9.

Gajardo, M. (1983). Investigación participativa. Propuestas y proyectos. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, *23*(1), 49-85. Disponible en https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1983_1_03.pdf

González, M. (2001). *Sociología y ruralidades* (La construcción social del desarrollo rural en el valle de Liébana). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Centro de Publicaciones.

González, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología,* 24(3), 5-21. En http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627001

Gudynas, E. y Evia, G. (1995). *Ecología Social. Manual de metodologías para educadores populares.* Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Hawley, A. (1986). *Human ecology*. *A theoretical essay*. Univ. Chicago Press, Chicago

Hung, L. (2019). Ciencia, valores, conocimiento tradicional/indígena y diálogo de sabers. *Desenvolvimento e Meio Ambiente, 50,* 93-115. DOI:10.5380/ma.v50¡0.65422 e ISSN 2176-9109 consultado en https://revistas.ufpr.br/made/article/view/65422

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos.* 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE,

León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis investigativa,* 7, 85-92. Disponible en http://praxisinvestigativa.mx/assets/13_7_narrativas.pdf

Llambi, L. & Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos Des. Rural* 4(59): 37-61.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI,* 9 (1), 123-146. Disponible en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf.

Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas,* 21, 339-355.

Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.

Morin, E. (2002) El método. Tomo II. La vida de la Vida. Madrid, España: Cátedra Teorema.

Murcia, J. (2004). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre la investigación acción participante.* Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio

Olsen, M.E. (1991. *Societal dynamics. Exploring macrosociology.* Prentice Hall, New Jersey.

Pérez, M. & Argueta, A. (2011). Saberes Indígenas y diálogo intercultural. *Cultura científica y representaciones sociales, 5* (10), 31-56. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002

Pino, R. (2010). Ecología social: una agenda mínima para su discusión. *ResearchGate, 52-63.* Disponible en https://www.researchgate.net/publication/318725307_Ecologia_social_una_agenda_minima_para_su_discusion

Pisani, E. & Franceschetti, G (2011) Territorial approaches for rural development in Latin America: a case study in Chile. *Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo* 2011: 201-218.

Previtera, E. (2005). Ecología social: ética para una ecología latinoamericana. En ClACSO (Presidencia), *Humanidades: la ética en el inicio del siglo XXI*. Ponencia llevada a cabo en el V Congreso Latinoamericano de las Humanidades "Humanidades: La Ética en el Inicio del Siglo XXI, Granada, Nicaragua.

Rincón, L. (2017). *La investigación acción participativa: Un camino para construir el cambio y la transformación social.* Bogotá: Ediciones desde abajo

Rubio, P.(2018). aplicación de las teorías de la complejidad a la comprensión del territorio. *Estudios geográficos*, 79(284), pp. 237-265. disponible en https://doi.org/10.3989/estgeogr.201810

Schmelkes, S. (2006). El conocimiento campesino. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11 (28), 333-337.

Soto, D. (2006). La identidad cultural y el desarrollo territorial rural, una aproximación desde Colombia. Disponible en http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/Soto_URIBE_desarrolloterritorialrural.pdf

UNESCO (2015) Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf

Verdecia, A. (2010). Enfoque de la ecología social en la educación ambiental para el caribe. *Ciencia en su PC,*4, 33-44.

DISEÑO Y EXPOSICIÓN DE PANELES QUE ABORDAN LAS PERSPECTIVAS SANITARIA, EDUCATIVA Y SOCIAL DEL ALUMNADO AFECTADO CON TEA COMO PROPUESTA DE INCLUSIÓN TRANSDISCIPLINAR

MAIDER PÉREZ DE VILLARREAL
Universidad Pública de Navarra

BRUNO CORSINI
Universidad Pública de Navarra

PAOLO SCOTTON
Universidad Pública de Navarra

PAMELA GÉNEZ
Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se abordará una propuesta de inclusión transdisciplinar mediante el diseño y exposición de paneles que tratan sobre los ámbitos educativo, sanitario y social del alumnado afectado con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Esta propuesta surgió del grupo de investigación ASSANA (Aprendizaje Significativo para la Salud y la Naturaleza) que participó en la convocatoria 2020-2021 de proyectos culturales de la Universidad Pública de Navarra (UPNA), siendo seleccionada. El proyecto se denomina EISCI y se trata de una Exposición Itinerante para la Sensibilidad Ciudadana respecto a la inclusión educativa, en particular, del alumnado con TEA(Trastorno del Espectro Autista).

La inclusión es una tarea pendiente a nivel educativo que tiene una gran repercusión a nivel social. Tal y como recoge el artículo 71.2 de la LOMCE, en su Título II: Equidad de la Educación, Capítulo I, el término "Alumno/a con Necesidad Específica de Apoyo Educativo" se refiere a todo alumno/a que requiere y recibe una atención educativa

diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. Según esa necesidad educativa este alumnado se clasifica en: alumnado con necesidades educativas especiales; alumnado con altas capacidades intelectuales; alumnado de integración tardía al sistema educativo y otras categorías que incluyen al alumnado con retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastorno de aprendizaje como dislexia, disortografía, discalculia…desconocimiento grave de la lengua de instrucción y la situación de desventaja socioeducativa. La inclusión se entiende dentro de un Modelo de Educación Holística, que promueva el desarrollo íntegro de las personas.

1.1 MODELO DE EDUCACIÓN HOLÍSTICA (MEH)

La inclusión educativa encaja perfectamente en el Modelo de Educación Holística (MEH). En el año 2000, Casares realizó la siguiente afirmación: "La principal crisis que vive nuestra época es de valores, de orientación y de actitudes ante la vida, ante el ser humano, ante la sociedad como un todo, ante la civilización y la cultura". Por esta razón, los y las docentes deberíamos realizar un profundo análisis respecto al desarrollo de los sistemas educativos, para impulsar la calidad de la docencia y favorecer la inclusión y el desarrollo personal y académico del alumnado. Es imprescindible partir de una visión humanista que busque mejorar la formación de las nuevas generaciones para enfrentar los retos del nuevo milenio (Casares, 2000). Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar modelos educativos innovadores que apoyen la formación holística del alumnado, como eje del desarrollo del ser humano, a través del proceso educativo con una visión integral de la persona y del mundo en que ésta se desarrolla (Gluyas et al., 2015). La visión de ofrecer una formación holística a través de la educación se fundamenta en los siguientes puntos (Tobón, 2006): por un lado, la UNESCO (2000) promueve formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales en todos los niveles educativos; por otro lado, el informe Delors (1998) introduce el ámbito

de los saberes en la educación para trascender el aprendizaje de conocimientos: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir. Bajo la noción holística se concibe al ser humano como una entidad multidimensional (dimensión personal, interpersonal y ecológica), de modo que permita el desarrollo pleno de las personas. La dimensión personal pretende reflexionar sobre el autoconocimiento y la autogestión de modo que se aprenda a ser persona desarrollando para ello al máximo los aspectos cognitivo, físico y espiritual. La dimensión interpersonal plantea una educación cívica y social y fomenta la educación en valores para convivir en el respeto y tolerancia. La dimensión ecológica aporta el carácter de la sostenibilidad en las relaciones, en los derechos de las personas y del planeta, profundizando en las relaciones entre la humanidad y la Tierra (Gluyas et al., 2015). En esta filosofía holística que impregna la visión de los autores y que comparten con Gluyas et al., (2015), se torna preponderante vincular los contextos formativos del alumnado con experiencias de aprendizaje que sean significativas y que consoliden no sólo la adquisición y comprensión de conocimientos desde un ámbito cognitivo, sino la formación del carácter de modo que les permita aplicar el autoliderazgo responsable y consciente para lograr el bienestar personal y común.

De acuerdo al MEH, vivir implica convivir, y para convivir, es imprescindible respetar y aceptar la diferencia y la diversidad. La organización educativa debe ser el ámbito por antonomasia para enseñar al sujeto el respeto y la aceptación de los otros, en primera instancia y de aquellos que no son como nosotros. La cultura es el ámbito en el que el ser humano se gesta como tal, por lo que desde ella es que nos desprendemos de la condición animal, con miras a edificar un proyecto en común, que es la vida en sociedad (Gluyas et al., 2015). Romeo (2001), concibe la cultura como un medio posibilitador de un proyecto de vida que incorpora un proyecto de sociedad y, naturalmente, un proyecto de cultura. Por ello y puesto que la situación social, política y económica, representa el contexto en el que se desenvuelven los individuos, corresponde a las instituciones educativas generar consciencia a partir de la educación que se provee. Dicha consciencia será el motor impulsor de cambio a partir de las acciones de los sujetos. Y el enfoque de la educación

holística planteado en el MEH, representa un salvoconducto para materializar la concepción multidimensional del ser humano y con ello, mejorar la vida en sociedad. El MEH expone la necesidad de que las instituciones educativas asuman el compromiso de trascender de la enseñanza de conocimientos a la formación del carácter de las personas con la finalidad de forjar una identidad que refuerce el sentido de la vida y el impacto positivo que la convivencia humana debe brindarle. La educación constituye la piedra angular para producir la transformación del tejido social.

1.2 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Según la UNESCO (2007): "La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los y las estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as".

La educación inclusiva (Echeíta, 2006) se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades, quienes aporten las respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Según Ballard (1997) la educación inclusiva no discrimina la discapacidad, cultura ni género; implica a todos los miembros de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción; todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a un curriculum claramente valioso a tiempo completo como miembros de un aula acorde con su edad y que enfatiza en la diversidad, más que en la asimilación.

El fin de la inclusión es transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad de los estudiantes (Ainscow, 2005; Ainscow et al., 2006). La diversidad del alumnado con TEA (Trastorno del

Espectro Autista) se entiende como un tipo de diversidad, muy heterogénea. Las personas somos extraordinarias, únicas e irrepetibles. Hemos de considerar la diversidad y las posibles discrepancias que surjan, como parte del hecho del Ser Humano y, por tanto, como algo posible, que ayuda al proceso de desarrollo y crecimiento de las personas. No se puede obviar que las diversidades son variadas, con diferentes matices, y que la propia diversidad nos engrandece y es una fuente de riqueza para el desarrollo personal.

En cuanto al tratamiento de la diversidad, no se trata de integrar al alumnado, sino de que participe en los acontecimientos que suceden en el entorno escolar a diario, ya que la educación es un derecho, y no un privilegio y parte de la defensa de la igualdad de oportunidades para todos los niños/as. El artículo 74 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, manifiesta que: "La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios."

Inclusión significa, por tanto, posibilitar a todos los y las estudiantes su participación plena en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. En este contexto, todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular, con pares de su misma edad y de contribuir a sus colegios del vecindario.

Dyson (2000; 2001) y Murillo et al., (2010) destacan que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar que pueden apoyarse en metodologías como el aprendizaje-servicio (Batllé, 2020).

En este contexto, un alumno/a es diagnosticado con "Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)" cuando manifiesta limitaciones sustanciales en su funcionamiento actual. Este trastorno se caracteriza por una perturbación grave y generalizada en las habilidades para la interacción social, las habilidades para la comunicación o por la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Las alteraciones cualitativas que presenta son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto y suelen ponerse de manifiesto en los primeros años de la vida, requiriendo para un periodo de escolarización o a lo largo de ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas. Estas alteraciones se manifiestan a lo largo de toda la vida e influyen en los distintos ámbitos en los que las personas afectadas con TEA se desenvuelven. Consideramos que dar a conocer sus características y su tratamiento e intervención es imprescindible para favorecer la inclusión educativa, ya que la educación es el eje del que penden el resto de las esferas (biológico-sanitario y social), al ser responsable de formar a loslos trabajadores de ambos sectores (médicos/as, enfermeras/os, trabajadores sociales…).

1.3 DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE ALUMNADO CON NEAE Y TEA.

De acuerdo al último informe del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado) que data del curso escolar 2018-2019,el alumnado que recibe apoyo educativo representa un 8,8% del total, representando un 11,7% en Educación Primaria y un 10,8% en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). El alumnado con necesidades específicas representa además un 10% en los centros públicos y un 7,6% en la enseñanza concertada, siendo sólo el 1,9% en la enseñanza privada no concertada (INTEF, 2020). Según el Ministerio de Educación, el alumnado con NEAE afectado con TEA (que estaría incluido en las categorías de retraso madurativo y trastornos del lenguaje y la comunicación), el porcentaje sería de 23,2% del total. Esto supone que 1 de cada 4 alumnos/as con NEAE tiene TEA (Observatorio de la infancia en Andalucía, 2020). Más del 80% del alumnado con TEA cursa sus estudios en la modalidad integrada y además, lo hace mayoritariamente en centros públicos. Con respecto a la educación

especial, el alumnado con TEA acude en mayor medida a centros públicos, pero en menor porcentaje que en la educación integrada. No obstante, el alumnado que cursa educación especial en centros públicos ha incrementado de manera ligera su presencia en los últimos años. Otro aspecto importante a considerar es que la población infantojuvenil con TEA identificada en España es mayoritariamente masculina, lo cual puede indicar una mejor identificación de los chicos y un estancamiento en el diagnóstico de las chicas. Si se compara con el alumnado sin NEAE o con otras necesidades específicas de apoyo educativo, existe una menor presencia de alumnado con TEA en las etapas educativas postobligatorias. Ello podría indicar que existe un porcentaje elevado de abandono escolar o de cambio a otra modalidad educativa. Estos datos estadísticos señalan que es preciso sensibilizar a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular, para dar a conocer otras realidades de niños y niñas y jóvenes con TEA de modo que se atiendan estos casos facilitando su inclusión en los distintos ámbitos en que se desarrolla la vida de una persona. Si hace más de 6 décadas Kanner consideraba que no más de 8 pacientes por año de media podía ser diagnosticado con certeza razonable de autismo, hoy en día, autores como Maenner et al., (2020), establecen que la prevalencia de TEA es de 1 por cada 54 niños/as que nacen, lo que supone un 1,85% del total de niños/as nacidos.

1.4 CARENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UPNA.

Para una adecuada inclusión educativa es imprescindible que el profesorado de las etapas educativas obligatorias esté formado en atención a la diversidad. El perfil del profesorado que persiga una educación inclusiva se corresponde con el de un profesional que debe valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y ser responsable para adquirir una formación permanente. Para ello, se debe considerar que las diferencias entre el alumnado son un recurso y un valor educativo y no un obstáculo (Stainback y Stainback, 2007). En la oferta de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria (GMEI y GMEP) en la UPNA, existe una mención o especialidad (que

se elige en 2º curso) más directamente relacionada con la atención a la diversidad: pedagogía terapéutica. En el segundo curso de GMEP existe una asignatura básica de 6 ECTS denominada "Sociedad, Familia y escuela inclusiva" uno de cuyos temas (el décimo) es "La escuela y su relación con el medio. La escuela inclusiva" y otro (el onceavo y último de la asignatura) es "Familia y escuela como contextos educativos: el sentido de la participación". En este mismo curso, existe otra asignatura básica de 6 ECTS denominada "Diversidad y respuesta psicopedagógica" cuyo tema 1 es "El enfoque evolutivo en las alteraciones del desarrollo, el tema 2, "Necesidades específicas de apoyo educativo" y en ella, sólo un subtema 2.3. es Discapacidad intelectual y Trastornos del espectro autista; el tema 3 sería "Recorrido histórico y perspectivas actuales de la atención educativa a la diversidad", el tema 4, "El proceso de detección, valoración y atención educativa a la diversidad", el tema 5, "Medidas organizativas de centro y aula para la atención a la diversidad" y el tema 6, "Medidas curriculares de centro y aula para la atención a la diversidad". En el tercer curso no hay ninguna asignatura relacionada con la atención a la diversidad, excepto una optativa "Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva" de 6 ECTS, que sólo cursa el alumnado que ha elegido la mención de PT, en cuyos dos bloques se trabaja "Educación inclusiva y atención a la diversidad" y "El currículo ordinario como medida de atención a la diversidad. Las adaptaciones curriculares" y de 10 temas, uno (el octavo), se refiere a "Respuesta educativa al alumnado con trastornos del espectro autista". En cuarto curso hay otra asignatura optativa de 6 ECTS denominada "Servicios de apoyo e investigación en pedagogía inclusiva", que posee dos bloques, "Servicios de apoyo en pedagogía inclusiva" e "Investigación en pedagogía inclusiva" y contiene un primer tema sobre "El paradigma de los apoyos. La evaluación y planificación de las necesidades de apoyo educativo", un tercer tema sobre "Servicios de apoyo y perfiles profesionales de apoyo interno para una escuela con orientación inclusiva", un cuarto tema sobre "Funciones y estrategias de trabajo del maestro/a de PT en centros ordinarios y en centros de educación especial. En este último curso del Grado el alumnado realiza las Prácticas escolares 2 (de especialidad) en Pedagogía terapéutica o en Audición y lenguaje, que constan de 15ECTS y duran 2 meses. En definitiva, ésta

sería la formación más completa de un profesor generalista de educación primaria en atención a la diversidad y como máximo de un total de 240 ECTS de que consta el grado, el alumnado de especialidad de PT podría cursar 24 ECTS y 15 ECTS de las prácticas, es decir, un total de 39 ECTS, lo que supondría 16,25% del total de la formación recibida. Un profesor que hubiera elegido otra especialidad, como máximo se habría formado en 12 ECTS en los dos primeros cursos lo que supone una formación de 24 ECTS respecto a 240 ECTS del total, es decir, sólo un 5% de la formación integral recibida. Estos datos nos conducen a pensar que la formación de un profesor generalista en los GMEP y GMEI es muy escasa para abordar la gran diversidad en clase y especialmente para conocer y orientar al alumnado con TEA. En el GMEI sería similar, aunque en primer curso poseen una asignatura básica de 6 ECTS, "Observación de procesos y contextos" en cuyo bloque 2 (de un total de 5), trata la multiculturalidad y la diversidad dentro de Procesos y contextos sociales en el entorno escolar. Por ello, podríamos concluir, que en este grado, el alumnado puede adquirir una formación básica algo superior en diversidad, es decir 18 ECTS sobre 240 ECTS, lo que supone 7,5% sobre el total y el alumnado especialista en PT; un total de 51 ECTS sobre 240 ECTS, suponiendo un porcentaje de 21,25%. Efectivamente es evidente que sería necesaria una formación más específica y completa en atención a la diversidad y en particular, en el caso del alumnado afectado con TEA.

En el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (MUPES), que habilita para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre) y que consta de 60 ECTS, las asignaturas que se ofertan en la UPNA directamente relacionadas con atención a la diversidad son: "Sociedad, familia y educación", que es una asignatura obligatoria de 3 ECTS, pero sólo aparece la diversidad en el bloque 3 de Familia (de un total de 4 bloques), y en un subtema sobre "Respuesta de la escuela ante la diversidad familiar". En el bloque 4, "Educación y desigualdad" aparecen como subtemas "El fracaso escolar y abandono escolar". Existe otra asignatura "Procesos y contextos educativos", que es una

asignatura obligatoria de 6 ECTS, en cuyo temario, en el cuarto y último tema "Atención a la diversidad y respuesta pedagógica", aparece un subtema denominado "Metodologías didácticas individuales y grupales adaptadas a la diversidad. Hay otra asignatura ·Desarrollo y aprendizaje en la adolescencia" que es obligatoria y consta de 5 ECTS, que de 3 bloques, tiene uno, el bloque 2, dedicado a la "Atención a la diversidad y respuesta psicopedagógica". De un total de 60 ECTS, sólo 14 ECTS están relacionados con la atención a la diversidad, es decir, 23,3%. Por lo tanto, es evidente que la atención a la diversidad en la UPNA, ocupa menos de un cuarto de la formación en el MUPES y aún el porcentaje es inferior en los GMEP (16,3% cómo máximo) y en los GMEI (21,3% como máximo). Esta falta de formación para las etapas educativas obligatorias en la propia universidad, confirma lo que por experiencia previa habíamos observado y es que el profesorado necesita protocolos, guía y orientación para el tratamiento de alumnado con NEAE, y en concreto para el alumnado afectado con TEA. También hay evidencia de que existe una visión sesgada de la realidad de los colectivos con TEA y de las dificultades que enfrentan en los distintos ámbitos: sanitario, educativo y social, entre otros. Por ello, es imperativo comenzar con una sensibilización y concienciación tanto de la población en general, como de la comunidad educativa en particular.

1.4.1. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, fue adoptada por la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre de 2015, como un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, cuya intención también es fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. Plantea 17 ODS con 169 metas de carácter integrado que abarcan las esferas económica, social y ambiental. Supone un compromiso común y universal. Entre los 17 ODS, hay 4 que estarían directamente relacionados con la propuesta planteada en el proyecto EISCI: Salud y Bienestar (ODS3); Educación de calidad (ODS4); Reducción de las desigualdades (ODS10) y Paz, Justicia e Instituciones Sólidas (ODS16). En este sentido sería apropiado recuperar una frase que sostenía Jean

Piaget: “Es mucho más bello un poco de humanidad, que todas las reglas del mundo”.

2. OBJETIVOS

El proyecto EISCI tiene como objetivos principales:

1. Sensibilizar al ciudadano en general y a la comunidad educativa en particular respecto la realidad de los niños/as con TEA.
2. Generar un conocimiento más integrado sobre el TEA que permita la comprensión de los distintos ámbitos en los que se refleja su condición.
3. Despertar las conciencias para crear ciudadanos activos y partícipes, que tengan algo que decir sobre la inclusión y la transformación social, de modo que puedan participar activamente de la defensa de los derechos de este colectivo.

Los objetivos específicos son:

1. Sensibilizar a la comunidad escolar y a la ciudadanía respecto a las personas afectadas con TEA para favorecer la inclusión y transformación social.
2. Generar conocimientos para comprender la diversidad de alumnado afectado con TEA que involucra distintas necesidades adaptadas a cada persona.
3. Desarrollar mayor interés hacia la realidad de los niños/as con TEA y fomentar actitudes proactivas.
4. Dotar al alumnado y a la ciudadanía en general de aptitudes necesarias para colaborar activamente en la defensa de los derechos de los colectivos más vulnerables.
5. Mejorar y aumentar los niveles de participación de la comunidad educativa, de modo que desarrollen su sentido de compromiso y responsabilidad y que tomen conciencia de la urgencia de prestar atención a los problemas de otros colectivos.

6. Desarrollar compromiso social y capacidad de reflexión crítica, fomentando la capacidad de debate entre el alumnado y la ciudadanía en general, y promoviendo valores como el respeto, la sostenibilidad, la empatía, la diversidad, la solidaridad, la igualdad, la equidad, la vida saludable, la sostenibilidad y, en general, la responsabilidad con el entorno para evitar su degradación tanto ecológica como social y de compromiso social.

7. Comprender la importancia de actividades con un enfoque de aprendizaje-servicio, que tengan efecto cascada en la transformación social que vendría de la mano de la empatía que genera la sensibilización de la población.

3. METODOLOGÍA

Con un enfoque educativo holístico, se elaboró un proyecto cultural denominado EISCI "Exposición Itinerante para la Sensibilización Ciudadana respecto a la Inclusión, en particular, del alumnado con TEA". Este proyecto fue presentado en la Convocatoria de Proyectos Culturales de la UPNA, siendo seleccionado y contempla los siguientes puntos:

- Diseño de paneles informativos sobre TEA y ámbitos en los que se visualiza esta condición.
- Sensibilización y difusión de la comunidad educativa en particular y de la sociedad en general.
- Recogida de necesidades de cada colectivo implicado en el ámbito educativo (profesorado, alumnado y familias) y en otros ámbitos como el sanitario, social, del hogar (asociaciones).
- Elaboración de un protocolo (hoja de ruta) con las recomendaciones sugeridas por los distintos colectivos.

Posteriormente, se estableció una red colaborativa entre profesorado de la universidad (grupos de investigación ASSANA y EDHOI), profesionales (técnicos y terapeutas) de las asociaciones Anfas y Luciérnaga,

neuropediatras del Servicio Navarro de Salud y personas y familias afectadas con TEA.

De manera paralela, se realizó una búsqueda bibliográfica de manera cooperativa, que se fue integrando en una plataforma común. En base a la información recogida, se procedió a su supervisión por expertos/as en cada uno de los ámbitos objeto de la sensibilización: ámbito biológico-sanitario-, ámbito educativo, ámbito social y ámbito cotidiano.

Finalmente, se confeccionaron sinérgicamente cuatro paneles tridimensionales que muestran la perspectiva biológica-sanitaria, la educativa, la social y en el último panel, se muestra el día a día de una familia con dos niños/as con TEA y de un adulto con Síndrome de Asperger. Estos paneles se muestran en las dos lenguas cooficiales de Navarra, castellano y euskera, para hacer la información más accesible a toda la población y comunidad educativa y para que puedan exponerse en centros escolares con diversos modelos lingüísticos (A, G, D…) y se difundan así con mayor facilidad.

Estos paneles, además de dirigirse a la población en general, procuran tener un impacto en los objetivos de las competencias clave de aprender a aprender (CPAA), competencias sociales y cívicas (CSC) y conciencia y expresiones culturales (CEC) y son apropiadas para los tres colectivos que participan de la vida escolar (alumnado, profesorado y familias). Constituyen una herramienta útil para informar a la sociedad, así como para servir como base de una futura intervención educativa que mejore las habilidades y el conocimiento significativo del ámbito TEA, ya que se ha puesto en evidencia la falta de formación del profesorado en TEA en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, que depende de la voluntad del profesorado de formarse en el tema y de manera continua.

Tal como se ha explicado previamente, cada panel tridimensional trata sobre un ámbito en el que se ven afectadas las personas con TEA, distribuyéndose del siguiente modo: 1. Perspectiva biológica: basada en evidencias; 2. Perspectiva a nivel educativo; 3. Perspectiva a nivel social y, 4. El día a día en su visión a futuro (Luces y sombras), relacionando el duro confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19

y su efecto en los niños/as con TEA, ateniéndonos al trabajo publicado por Martínez et al., (2011). Estos paneles incluyen muchas imágenes y se caracterizan por ser muy coloridos para atraer la atención de los asistentes a la exposición. Una vez diseñados, se establecerá el contacto con centros educativos interesados en la difusión de la información, tanto de primaria como de secundaria y se mostrarán los paneles en la biblioteca de la universidad, y posteriormente, en una sala donde se celebrará el evento "La noche europea de los investigadores". Se colocarán los paneles expositores en diferentes lugares de encuentro dentro de la ciudad, y también en institutos, colegios y centros culturales.

Finalmente, se recogerán las necesidades que plantean las familias afectadas con TEA, el profesorado y los niños/as con TEA y se planteará un protocolo con una serie de recomendaciones para cada colectivo al que se dirige la exposición, de modo que sirva para profundizar en el conocimiento de la realidad a través de las voces de los afectados/as por TEA y sus familias (Sandoval, 2011) y así contribuir a su bienestar emocional, social y educativo y a proyectar un futuro ilusionante. Este protocolo se diseñará basándose en el modelado de conocimiento (Cañas et al., 2000) y se utilizará para ello la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968; Novak, 1998; Novak & Gowin, 1984), que permite la construcción social del conocimiento, transformando la mera información en conocimiento útil (González, 2008) y favoreciendo el cambio conceptual (Özdemir & Clark, 2007; Posner et al., 1982) necesario para que la sociedad avance hacia la inclusión.

También por el compromiso social que persigue el proyecto encaja en la metodología del aprendizaje-servicio (Batllé, 2020), que es una estrategia útil para unir el aprendizaje con el compromiso social y mediante el que se aprende haciendo un servicio a la comunidad. Reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona y también la calidad educativa y la inclusión social, siendo una estrategia de desarrollo comunitario que fomenta el capital social de las poblaciones.

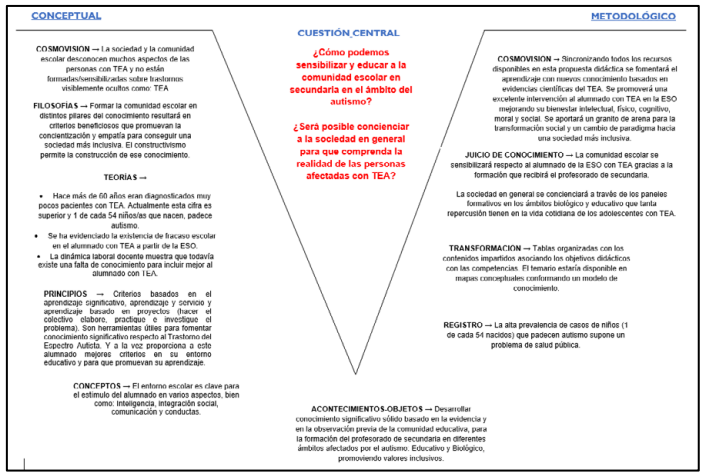
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los insumos que hasta la fecha se han obtenido en el transcurso del desarrollo del proyecto EISCI han sido: un Trabajo de Fin de Máster, cuatro paneles tridimensionales para la exposición y una entrevista en una radio para la difusión del proyecto.

4.1 TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM)

El proyecto EISCI se plasmó en un TFM titulado "Educación inclusiva para el alumnado afectado con TEA (Trastorno del Espectro Autista): Una propuesta didáctica basada en aprendizaje significativo para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)" (Corsini, 2021). Para su elaboración, inicialmente se realizó un diagrama UVE, que sirve para enfocar el proyecto y determinar los objetivos y las estrategias educativas para conseguirlos, así como para conectar la parte teórica con la práctica. Este diagrama UVE es una herramienta metacognitiva diseñada por David Bob Gowin (San Martín y Soto, 2012; González, 2008) dentro de la teoría del aprendizaje significativo. En el TFM se presenta una propuesta didáctica enfocada a la formación del profesorado de la ESO, puesto que previamente se habían detectado carencias en su formación para la atención a la diversidad en esta etapa educativa y se consideró que una formación extra podría ayudar a capacitarle en la atención al alumnado con TEA y sus familias. Claramente la elaboración del TFM está más centrada en el ámbito educativo, porque consideramos que es el ámbito central cuyo efecto se distribuye por el resto de los ámbitos (sanitario, social y cotidiano). Sin educación, no hay progreso.

FIGURA 1. *Diagrama UVE que representa el proyecto EISCI.*



Fuente: Trabajo de Fin de Máster (Corsini, 2021).

4.2 DISEÑO DE LOS CUATRO PANELES TRIDIMENSIONALES DE LA EXPOSICIÓN EISCI.

Paralelamente, se han diseñado 4 paneles tridimensionales cada uno de ellos dedicado a un ámbito diferente en el que se refleja la condición de TEA (biológico-sanitario, educativo, social y cotidiano). Todo ello ha sido realizado con un enfoque holístico, de integración de los distintos ámbitos porque el día a día no se separa en ámbitos, sino que confluye de uno a otro y creemos que el todo es más importante que las partes. Ello ha sido posible tras un complicado trabajo de colaboración entre los investigadores de la universidad, técnicos y terapeutas de las asociaciones implicadas (Anfas, Luciérnaga), pediatras del Servicio Navarro de Salud y las voces de personas y familias afectadas con TEA.

El texto seleccionado tras numerosas supervisiones, también fue traducido al euskera para confeccionar paneles en ambos idiomas, puesto que son los idiomas cooficiales de la comunidad foral de Navarra.

A continuación, se muestra un ejemplo de uno de los paneles tridimensionales elaborados (perspectiva biológica-sanitaria) que presentan distintos aspectos para cada ámbito (Figuras 2, 3 y 4).

FIGURA 2. *Panel sobre la perspectiva biológica basada en evidencias, poliedro 1: Explicación del proyecto y de los fundamentos históricos en los dos idiomas cooficiales en Navarra (castellano y euskera).*



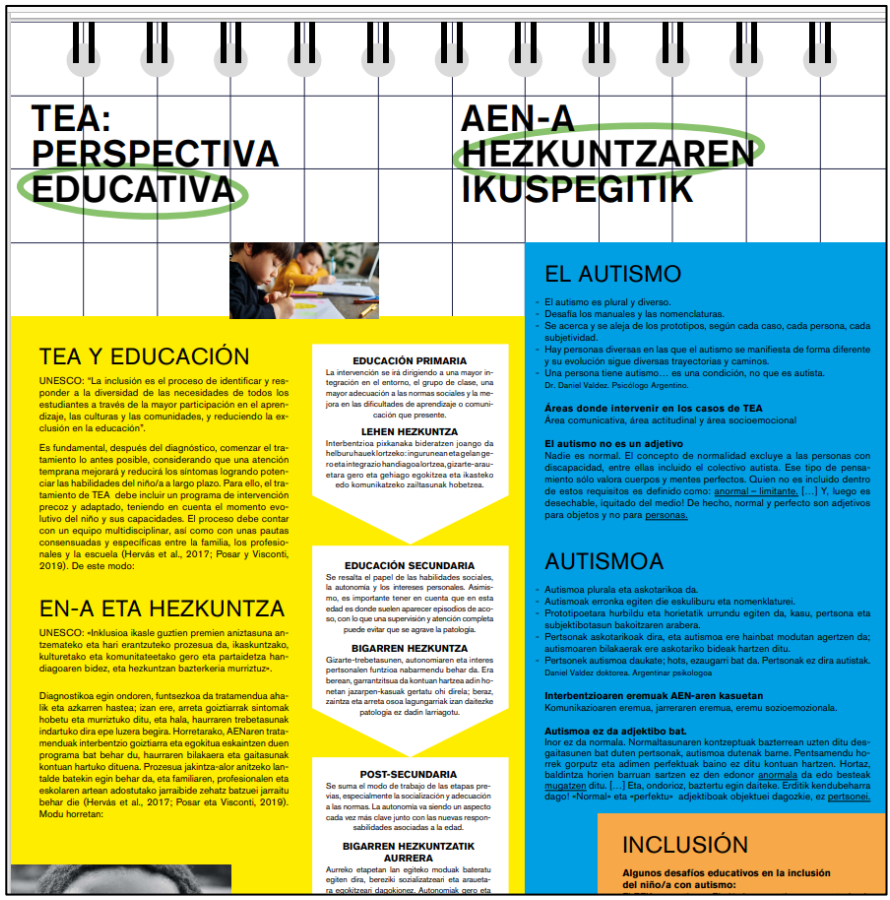
Fuente: Proyecto EISCI

FIGURA 3. *Panel sobre la perspectiva social, poliedro 3: Se muestran estrategias sociocognitivas que se pueden emplear y datos relacionados con el TEA y el empleo. También se informa sobre las asociaciones navarras de TEA.*



Fuente: Proyecto EISCI

FIGURA 4. *Panel sobre la perspectiva educativa, poliedro 1: Se explica cómo se realiza la intervención con alumnado de TEA en distintas etapas educativas y los desafíos educativos que se plantean en la educación.*



Fuente: Proyecto EISCI

FIGURA 5. *Panel sobre la perspectiva basada en "luces y sombras" referidas a historias de vida, poliedro 1.*



Fuente: Proyecto EISCI

El cometido del diseño de los paneles es definitivamente la sensibilización, la concienciación y la difusión de conocimiento tanto para la población en general, como para la comunidad educativa. La sensibilización es un proceso muy largo que conlleva importantes implicaciones a futuro porque afecta al imaginario colectivo, pero es difícilmente medible mediante una actividad en el inicio de un proyecto de estas características. Sin embargo, una primera toma de contacto y una prolongación de la actividad en el tiempo favorece que la respuesta inmediata se

prolongue y active el cambio conceptual que contribuya a la inclusión de las personas con TEA tanto a nivel educativo como social.

4.3 PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE RADIO ÁTICA "EL COFRE DEL CAPITÁN MORGAN".

Dentro del objetivo de sensibilización se realizó una actividad de divulgación del proyecto en una entrevista realizada a los participantes del proyecto en Radio Ática, en el programa "El cofre del Capitán Morgan" el 17 de mayo de 2021, cuyo podcast se puede escuchar en el siguiente enlace:

https://elcofredelcapitanmorgan.wordpress.com/2021/05/20/programa-670-17-de-mayo-de-2021/

4.4 ACTIVIDAD DE PARTIDA DEL PROYECTO EISCI

Además de la exposición de los paneles, otra actividad del proyecto EISCI es organizar el mismo día de la exposición en la universidad, en la plaza de la biblioteca, 3 charlas de expertos profesionales: Pedagogo terapéutico, psicóloga de Anfas y estudiante de TFG y terapeuta de baños de bosque que narrarán su experiencia de baños de bosque con un niño con TEA y su familia (González, 2021).

4.5 PARTICIPACIÓN EN "LA NOCHE DE LOS INVESTIGADORES EUROPEOS".

A través de la sección cultural de la universidad, se ha ofrecido a los miembros del grupo la participación en "La noche de los investigadores europeos", para presentar los paneles en y así difundir el proyecto. Este evento tendrá lugar el 24 de septiembre de 2021.

En cuanto a la recogida de las necesidades de cada colectivo implicado tanto en el ámbito educativo como en los entornos sanitarios, sociales y de convivencia en el propio hogar, se pasarán cuestionarios a los asistentes de los eventos para conocer su opinión. Se trata de una actividad interesante que puede ayudar al establecimiento de un protocolo educativo para el alumnado con TEA de modo que mejore su calidad de vida y así podamos crear un futuro más brillante para ellos y ellas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De los objetivos planteados inicialmente en el proyecto EISCI, hasta la fecha se ha ido trabajando en:

- La sensibilización del alumnado y de la ciudadanía con respecto a las personas afectadas con TEA para favorecer la inclusión y transformación social (a través del diseño de los paneles y del programa de radio de El Capitán Morgan).
- La generación de conocimiento para comprender la diversidad del alumnado con TEA que involucra distintas necesidades adaptadas a cada persona (mediante el diseño de los paneles).
- Proporcionar al alumnado y a la ciudadanía en general aptitudes para colaborar en defensa de los derechos de los colectivos más vulnerables (pendiente a través de la exposición).
- Desarrollar mayor interés hacia la realidad de los niños/as con TEA y fomentar actitudes proactivas (pendiente a través de la exposición).
- Mejora de los niveles de participación del alumnado, haciéndoles conocedores de los problemas que a los que se enfrentan otros colectivos (tras la exposición y las charlas de los profesionales).
- Desarrollo de la capacidad de reflexión crítica y de compromiso social (tras el proyecto).

Como propuestas futuras, tras la recogida de las necesidades de los distintos colectivos, se pretende elaborar un protocolo mediante el modelado de conocimiento, utilizando el software libre Cmap Tools (IHMC, Florida), con el fin de proporcionar material didáctico significativo para su utilización por los centros escolares, culturales o asociaciones que se muestren interesados en la sensibilización.

Otra propuesta sería confeccionar un Título de Experto en la universidad para la formación de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en la atención, cuidado e inclusión del alumnado con TEA.

La tercera propuesta futura sería la sistematización de este proyecto EISCI aplicado a las distintas realidades del alumnado con NEAE, como podría ser el alumnado con dislexia, con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), con AACC (Altas Capacidades), con Síndrome de Down…para fomentar el cambio conceptual en la ciudadanía en general y favorecer la inclusión en la comunidad educativa. De este modo, se contribuiría a la transformación del tejido social mediante el desarrollo de los ODS (3, 4, 10 y 16) de la Agenda 2030.

6 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría mostrar nuestro agradecimiento a la sección cultural de la Universidad Pública de Navarra, por seleccionar el proyecto EISCI y a todos los colaboradores, por su inestimable ayuda e ilusión.

7. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.

Ainscow, M., Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.

Ausubel, D.P. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. Holt, Rinehart and Kwinston.

Ballard, R. (1997). Resarching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation (Investigando la discapacidad y la educación inclusiva: educación, participación, construcción e interpretación] International Journal of Inclusive Education, 1, 243-256.

Batllé, R. (2020). Aprendizaje servicio. Compromiso social en acción. Santillana Activa.

Casares, D. (2000). Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad. Fondo de Cultura Económica de México.

Cañas, A., Kenneth, J., Ford, M., Coffey,J., Reichherzer, T., Carff, R., Shamma, D., & Breedy, M. (2000). Herramientas para Construir y Compartir Modelos de Conocimiento basados en Mapas Conceptuales. (Tools to Build and Share Knowledge Models based on Concept Maps]. Revista de Informática Educativa, 13(2), 145-158.

Corsini, B. (2021). Educación inclusiva para el alumnado afectado con TEA (Trastorno del Espectro Autista): Una propuesta didáctica basada en aprendizaje significativo para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Trabajo Fin de Máster. Universidad Pública de Navarra.

Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Santillana.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp.145-160).Amarú.

Dyson, A. y Millward, A. (2000). School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion (Escuela y necesidades especiales: Cuestiones de innovación e inclusión]. Paul Chapman.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones. Morata.

González, A. (2021). Adimen emozionala eta naturistikoa hezkuntza premia bereziak dituzten haurrengan (Inteligencia emocional y naturística en niños/as con necesidades especiales.]Trabajo de Fin de Máster. Universidad Pública de Navarra.

Gluyas, R. I., Esparza, R., Romero, M. C & Rubio, J.E. (2015). Modelo de educación Holística: una propuesta para la formación del ser humano. Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 15 (3), 1-25.

González, F. (2008). El mapa conceptual y el diagrama UVE: Recursos para la enseñanza superior en el Siglo XXI (The concept map and the Vee diagram: Resources for the Higher education in the 21st century]. Narcea.

INTEF (2020). Nuevas estadísticas del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. https://intef.es/Noticias/nuevas-estadisticas-del-alumnado-con-necesidad-especifica-de-apoyo-educativo/

Maenner MJ, Shaw KA, Baio J, et al.(2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (Prevalencia del trastorno del espectro autista entre los niños de 8 años - Red de Seguimiento del Autismo y las Discapacidades del Desarrollo] 11 Sites, United States. MMWR Surveil Summ 2020;69(SS-4), 1–12. DOI: http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1external icon.

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 70, 25(1), 165-184.

Murillo, F.J.; Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. Revista Lationamericana de Educación Inclusiva, 4(1), 169-186.

Novak, J. D. (1998). Learning, creating, and using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations.(Aprender, crear y utilizar el conocimiento: Los mapas conceptuales como herramientas de facilitación en las escuelas y las empresas]. Lawrence Erlbaum Associates.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). Learning How to Learn. Cambridge University Press.

Observatorio de la infancia en Andalucía (2020). Situación del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en España. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7212

Özdemir, G., & Clark, D.B. (2007). An overview of conceptual change theories. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 351-361.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education, 66, 211-227.

Romeo, J. (2001). Los objetivos fundamentales transversales en busca de uncurrículo holístico. Estudios Pedagógicos, (27) 119-130. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844009

Sandoval, M (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(4), 1-25.

San Martin, E.,. & Soto, I. (2012). La UVE de Gowin como instrumento de aprendizaje y evaluación de habilidades de indagación en la unidad de fuerza y movimiento. Paradigma, 2, 101-125.

Stainback, S., Stainback, W. (2007). Aulas inclusivas: Un modo de enfocar y vivir el currículo. Narcea S.A.

Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe.

UNESCO (2000). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción (Informe final, 5-9 de Octubre de 1998).

UNESCO (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.

ENFERMEDADES RARAS E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA EN ENTORNOS PRÓXIMOS: MIRADAS Y ACCIONES DESDE LA UNIVERSIDAD

SUSANA GÓMEZ REDONDO
Unidad de investigación social en salud y enfermedades raras
Universidad de Valladolid, Facultad de Educación

JUAN R. COCA
Unidad de Investigación social en salud y enfermedades raras
Universidad de Valladolid

ALBERTO SOTO SÁNCHEZ
Unidad de Investigación social en salud y enfermedades raras
Universidad de Valladolid, Facultad de Educación

RAQUEL LOZANO BLASCO
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se expone un proyecto de innovación docente en torno a las Enfermedades Raras (ER), también llamadas de Baja Prevalencia o Poco Frecuentes. Se trata de una investigación-acción relacionada con las percepciones y conocimientos que sobre la discapacidad en general y las ER en particular tiene el colectivo de estudiantes universitarios, concretamente en las áreas de Educación y Empresariales. Se atiende al sistema de creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*Knowledge*) o sistema BAK (Woods, 1996) o, según formulación de Ballesteros *et al*. (2001), el de creencias, representaciones y saberes (CRS). Asimismo, este enfoque presenta relación con tesis enmarcadas en el enfoque del pensamiento del profesor (Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1987; Prieto, 2007; Borg, 2003, 2009; Imbernón, 2014, Gómez Redondo y Coca, 2017) e incluso atiende a características del profesional reflexivo (Schön, 1983, 1992).

El trabajo guarda plena relación con los objetivos marcados por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT/Monasor, 2020) para una educación basada en la evidencia. Entendemos que estos son aplicables tanto a los docentes en ejercicio como a aquellos que aún están en formación inicial. Dichos objetivos son los siguientes: 1) Mejorar el conocimiento científico y el pensamiento crítico del personal docente, dotándolo de las habilidades necesarias para tomar decisiones independientes y basadas en la evidencia; 2) Acercar a los agentes educativos (docentes, investigadores, políticos, formadores de profesores, familias, etc.) entre sí para favorecer la colaboración mutua; 3) Ayudar a los docentes a tomar conciencia de sus propios sesgos y desterrar mitos extendidos en la comunidad educativa. En este sentido este trabajo, como veremos, ha trabajado los tres objetivos antedichos.

La intervención, dirigida a la modificación y mejora de percepciones, intenciones y actitudes de los futuros profesionales del ámbito educativo y laboral, ha tenido lugar en el segundo cuatrimestre del curso 2021-22. Ha participado alumnado y docentes del campus Duques de Soria (Universidad de Valladolid) en tres de sus titulaciones: 2º curso del Grado de Educación Primaria y 1º del programa de estudios conjunto en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RLRH).

Un total de 88 estudiantes (70 de Educación y 18 de ADE+RLRH) han intervenido de forma directa y activa en el proyecto, que también ha implicado a cinco docentes. El objetivo inicial del mismo era formar y hacer reflexionar a los potenciales responsables inclusivos de los entornos próximos (escuela y trabajo), sobre la problemática social de las personas afectadas. Se perseguía, además, estimular las habilidades de investigación y la autodeterminación del estudiantado en la construcción del propio aprendizaje y la difusión de resultados, así como potenciar la transferencia de conocimiento en la universidad y la sociedad en general.

La acción, fundamentada en la transversalidad, transdisciplinariedad y transmisión de conocimientos entre el estudiantado, ha desembocado en la devolución de las investigaciones e informaciones obtenidas, con la consiguiente construcción social.

1.1 TRANSFERENCIA Y PEDAGOGÍA EXPERIENCIAL

Si bien el núcleo de la investigación-acción ha sido desarrollado fundamentalmente en las clases y grados mencionados, en el marco del proyecto se han realizado actividades de intercambio de conocimiento en otras áreas y aulas de la Universidad de Valladolid. Además de la comunidad universitaria, en ellas han participado agentes sociales relacionados con la temática. El eje metodológico se ha puesto al servicio de la construcción compartida de conocimientos, el intercambio horizontal entre el estudiantado y la difusión y transferencia social. Esta tarea ha implicado a otro centenar y medio de estudiantes de Educación Infantil y Primaria de Palencia y Soria, alumnado de Fisioterapia de este último campus y colectivo social.

En el proceso se ha contado con la información y asesoría de profesionales y entidades implicadas, así como asociaciones de afectados y familiares, centros educativos y expertos en ER. Entre ellos destaca el personal del Centro de Referencia Estatal de Enfermedades Raras (CREER), dependiente del IMSERSO y radicado en Burgos, cuya experiencia ha sido de gran importancia para el proyecto de innovación docente.

La intervención, que ha incluido labores de reflexión, investigación y encargo social, ha desembocado, entre otros resultados, en la creación de un canal de comunicación socioeducativa y *podcasting*, así como en la pertinente devolución de las investigaciones efectuadas y su difusión. Todo ello, por otro lado, ha generado interés y valoración positiva en asociaciones de personas afectadas, tal y como nos hicieron llegar verbalmente cinco de las asociaciones conocedoras del proyecto.

En este primer momento, el *podcasting* se ha centrado en las enfermedades y problemáticas exploradas, si bien se espera que en futuras ocasiones sirva de plataforma para posteriores experiencias. También se han realizado trabajos de investigación grupales y se han elaborado materiales didácticos por los estudiantes del grado de Educación.

Partimos de un enfoque socio-crítico, fundamentado en procesos de investigación-acción. Es decir estructuramos el trabajo como una reflexión circular y centrada en la transferencia y en la transformación

social. Dicha elección tiene su razón de ser en la necesidad de practicar en el aula modelos didácticos que permitan al alumnado vivenciar y comparar metodologías pedagógicas y técnicas didácticas. En este sentido, la reflexión metadidáctica, unida a la pedagogía experiencial, pretende contribuir a su formación teórico-práctica.

La participación en una problemática social tiene el sentido de incentivar no solo la transmisión de contenidos, sino un aprendizaje significativo basado en el 'aprender haciendo', en el que se experimenten métodos de innovación pedagógica susceptibles de trasladar o adaptar a sus futuras aulas. Este aspecto metodológico ha sido profundizado por el alumnado de dos asignaturas: Métodos de Investigación e Innovación en Educación, y Didáctica de las Ciencias Experimentales.

En el caso del doble grado de ADE+RLRH se ha incidido, en el marco del profesional reflexivo, en la sensibilización y la cultura preventiva empresarial y de recursos humanos, desde un enfoque fundamentado en la autodeterminación, la toma de decisiones y la capacidad de traslación y compromiso social. Asimismo, se ha procurado impulsar el diseño y creación de fórmulas de difusión potencialmente aplicables a nivel empresarial. En este sentido también se buscaba la transformación social en un contexto muy diferente: la empresa. De este modo, el diseño de los productos didácticos estaba centrado en este ámbito concreto.

En línea con las propuestas metadidácticas y de investigación-acción, la intervención ha seguido procesos de detección de las problemáticas, la reflexión circular, la interacción teórico-práctica, el aprendizaje por descubrimiento, la observación, el análisis documental, la puesta en marcha de mecanismos de investigación e interpretación y la difusión y transferencia de conocimientos.

1.2 ENFERMEDADES RARAS: APROXIMACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN

Antes de continuar exponiendo el proyecto y su desarrollo, parece necesario contextualizar brevemente la compleja problemática de las Enfermedades Raras, Poco Frecuentes o de Baja Prevalencia. Se estima que hay de 6.000 a 8.000 ER diferentes, cifra que vendría a afectar a una de cada 17 personas. Así, se calcula que más de trecientos millones

de personas en el mundo presentan alguna patología de este tipo. Los datos más recientes sitúan entre el 6 y el 7% de la población mundial el porcentaje de afectados.

Solo en la UE, de 27 a 36 millones de personas (Comisión Europea, 2020), padece una ER. En el caso de España, son más de tres millones (FEDER/CREER, 2018). Hablamos, además, de un concepto que no es homogéneo en todo el mundo. Por ejemplo, a nivel europeo, una enfermedad tiene baja prevalencia (es rara) cuando afecta a menos de 5 de cada 100.000 personas; en Estados Unidos, la cifra se sitúa en menos de 7,5, en tanto que en países como Japón o Australia la proporción se reduce a 4. Dentro de esta horquilla hay patologías, raras, otras ultrarraras y una enorme heterogeneidad de síntomas y casuísticas. Además, una enfermedad puede ser rara en un país, y sin embargo, no serlo en otro, donde su prevalencia sea mayor.

Todo lo antedicho muestra buena parte de la dificultad epistémica y de clasificación de las ER. Es obvio que estas conforman una realidad sumamente compleja y heterogénea (Coca y Rodríguez, 2020), que exige de un importante – e imprescindible– esfuerzo investigador. No obstante, podemos afirmar que en su mayor parte son genéticas, tendentes a la cronicidad y en muchas ocasiones muy limitantes en el área sensorial, motora o intelectual.

Lo habitual es que una ER comience en la edad pediátrica y, frecuentemente, antes de los dos años de vida. Esto supone, la mayoría de las veces, enfrentarse desde el nacimiento o la temprana infancia a una enfermedad crónica, severa, de difícil tratamiento, diagnóstico tardío y poco respaldo investigador (Avellaneda *et al.*, 2007; Bueno y Ruíz, 2020).

Se calcula que en torno a la mitad de la población afectada son niños y niñas (González-Lamuño 2014). El impacto sobre la salud se acompaña, por tanto, de importantes repercusiones en la etapa de crecimiento. Dichas repercusiones en materia social, afectiva, educativa y de desarrollo integral afectan a personas que las padecen y también a sus familiares.

Resulta obvio, pues, que además de la posibilidad de traer aparejados problemas de comportamiento en la infancia y adolescencia, padecer una ER puede afectar negativamente al aprendizaje académico y futuro desarrollo profesional, Esto dificultará la plena inclusión en las actividades escolares, extraescolares y profesionales, y podrá alterar las relaciones con familiares e iguales (Gaite *et al.*, 2008; García, Fernández y Medina, 2010; Galende, 2014).

Asociaciones, familiares y expertos coinciden en destacar la necesidad de información y formación inclusiva de los educadores (Ainscow, 2001; Booth y Ansicow, 2015) y su aplicación aularia (Gaite *et al*., 2008; Ahedo, 2010; Fernández *et al.,* 2010; Castro y García-Ruiz, 2013; Gaintza, et al, 2015; Darretxe *et al*. 2017; Alfaro y Negre, 2019). Asimismo,

En este mismo sentido, mucha de la literatura educativa e inclusiva de las últimas décadas insiste en la importancia de analizar y comprender las actitudes de los docentes (Center *et al.,* 1985; Avramidis y Noorwich, 2002; González-Gil *et al.*, 2016…).

De otra parte, autores como Gaintza *et al*. (2015) o Polo y Aparicio (2018) ponen de relieve la inseguridad y ansiedad que supone para el profesorado tener alumnado con ER. Parece evidente que tal desafío solo puede afrontarse con un incremento de formación e implicación (Paz-Lourido *et al.* 2020). Finalmente, y dadas las consecuencias que las enfermedades raras suelen tener para aquellas personas afectadas en edad de ingresar o pertenecer al mundo laboral, parece esencial que se sumen profesionales del ámbito empresarial y de los recursos humanos.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES

El proyecto tenía como objetivo final formar a los futuros docentes y responsables empresariales en la inclusión de las personas con alguna ER en entornos próximos (escuela y trabajo). Se perseguía estimular la acción socio-crítica, así como mejorar las intenciones y acciones pedagógicas y laborales en materia inclusiva y de equidad social.

En este sentido, resulta obvio que la intención transformadora de los escenarios sociales se enmarca en el objetivo más amplio de contribuir a la inclusión de las personas afectadas por una ER. De forma tangencial (pues no participa de la especificidad de las patologías poco frecuentes) tal finalidad persigue ayudar a paliar problemática inclusiva de las personas con discapacidad.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dado que se trata de una investigación-acción llevada a cabo en el seno de la Educación Superior, no podemos olvidar su importante dimensión pedagógica. En este sentido, es necesario destacar los siguientes objetivos:

- Mejorar la formación y el desempeño profesional del alumnado de Educación Superior.
- Modificar positivamente las intenciones y futuras acciones socioeducativas, desde presupuestos de inclusión y equidad
- Ayudar a construir una cultura inclusiva entre los potenciales profesionales de la educación y el mercado laboral
- Potenciar, desde presupuestos metadidácticos y críticos, la implicación, la reflexión y la autodeterminación en la toma de decisiones del alumnado.
- Realizar experiencias socioeducativas basadas en el aprendizaje cooperativo y por proyectos (ABP), en las que el estudiantado sea el protagonista de un trasvase de conocimientos horizontal y transversal.
- Proponer escenarios de trabajo transdisciplinares y de equipo que sirvan como estímulo de sinergias cooperativas
- Incentivar la interacción, la colaboración, la reflexión, la problematización y el compromiso individual y colectivo hacia realidades de complejidad social
- Facilitar el uso de herramientas de indagación

- Incentivar las habilidades de investigación, selección de información y fuentes, juicio crítico y construcción del propio aprendizaje y de difusión de resultados
- Impulsar el intercambio de conocimientos y acciones socioeducativas transdisciplinares en torno a las ER entre el alumnado de Educación, Fisioterapia, ADE+RLRH y Ciencias del Deporte.
- Diseñar y desarrollar mecanismos y canales de transferencia de conocimiento en el seno de la universidad y la sociedad en general, que se pongan al servicio de la adquisición y el intercambio de conocimiento teórico-práctico
- Potenciar las herramientas virtuales como mecanismos de enseñanza-aprendizaje, con vistas a futuras experiencia de elaboración de material socioeducativo y de marketing empresarial
- Poner en marcha un canal de medios y *podcasting*, que sirva como soporte para dicha difusión y transferencia de las investigaciones y conocimiento compartido (objetivo emergente).
- Consolidar grupos de trabajo entre el profesorado implicado, con vistas a seguir investigando en líneas temáticas, proyectos de innovación docente y metodologías innovadoras de forma transdisciplinar.

3. METODOLOGÍA

Partimos de un enfoque transdisciplinar y un paradigma socio-crítico, basado en procesos de reflexión e investigación-acción. Podría decirse, con Kemmis y McTaggart (1988, p. 9), que la investigación-acción se define como:

> "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar".

Se trata de un método colaborativo, ampliamente utilizado en entornos formativos con fuerte vinculación entre teoría y práctica. Resulta muy adecuado para realizar aproximaciones de conocimiento cíclicas, las cuales han de ser sustentadas en una espiral autorreflexiva de planteamiento, acción, observación y reflexión. Dado que el compromiso social es una de sus piedras angulares, la investigación-acción parte de una insatisfacción con el estado de cosas actual, y está ligado a una vocación transformadora.

El abordaje didáctico del proyecto aquí presentado se ha fundamentado, pues, en la detección de las problemáticas; la reflexión; la circularidad; la interacción entre la teoría y la práctica; el aprendizaje cooperativo; la observación; el análisis documental y la puesta en marcha de metodologías de investigación cualitativa. La difusión y la transferencia de conocimiento responde, por su parte, a las estrategias de la investigación-acción que, fundamentadas en la mencionada circularidad, requieren de una adecuada devolución de la información a los agentes implicados y la sociedad en general.

A tenor de tales requerimientos, se han respetado los mecanismos pertinentes de reflexión conjunta; identificación de la problemática; establecimiento y selección de hipótesis; validación o refutación; puesta en marcha de acciones concretas; evaluación de resultados y reflexión conjunta final.

Siguiendo las características recogidas por Latorre (2007), en su revisión del corpus aportado por los principales representantes de la investigación-acción (Lewin, 1946; Kennis y McTaggart, 1988; Lomax, 1990; Zuber-Skerrit, 1992 y Elliot, 1993), se ha tratado de un proceso: participativo y colaborativo; democrático (basado en el diálogo y las aportaciones de la comunidad); político (en la medida en la que involucra cambios que afectan a las personas y sus organizaciones); orientado a producir mejoras (tanto en el aula como en las percepciones y actitudes de las personas participantes); de aprendizaje sistemático y orientado a la praxis; circular, flexible y atento a las fases de planificación, acción, observación y reflexión; integrador de teoría y práctica; sustentado en la práctica reflexiva; interdisciplinario; supervisor de las

prácticas, las ideas, suposiciones y juicios de las personas involucradas en la investigación y, finalmente, de intención crítica y transformadora.

Los futuros docentes han trabajado la temática en diferentes áreas (la asignatura de Métodos de Investigación e Innovación en Educación, por un lado, y la Didáctica de las Ciencias Experimentales por otro), a partir de una metodología de Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

En el caso del doble grado de ADE+RLRH, se ha realizado también una detección de necesidades para, posteriormente, plantear posibles soluciones y mecanismos de solución de algunos de ellos. De este modo, se ha incentivado la sensibilización del estudiantado, la reflexión sobre las carencias en el mundo laboral y, finalmente, la cultura preventiva empresarial, desde un abordaje didáctico fundamentado en la autodeterminación, la toma de decisiones, la indagación y el compromiso sociolaboral.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De lo antedicho se desprende que el objeto de estudio (y tópico generador del ABP) elegido, las Enfermedades Raras, conforma una realidad heterogénea y sumamente compleja, con elevado riesgo de exclusión social. Su desconocimiento, diversidad y gran repercusión concluye en la necesidad de formar y mejorar las percepciones y actitudes (tanto implícitas como explícitas) de los futuros profesionales, en especial de aquellos cuya actuación es clave en el bienestar bio-psico-social y la inclusión en entornos próximos.

Paralelamente se perseguía experimentar procesos de investigación basados en la autodeterminación del estudiantado, la construcción del propio conocimiento, la reflexión, la toma de decisiones en la resolución de problemas, la transferencia social y el compromiso de transformación. Tales intenciones pasan por potenciar la introspección, el juicio crítico y la mejora de las intenciones y acciones educativas y laborales del alumnado. Ahora bien, es importante la incorporación de agentes externos para fomentar este espíritu crítico y evitar, así, la

percepción limitante en los alumnos proveniente de las relaciones de carácter vertical (Coca, *et al.*, 2015). Esto requería el desempeño de procesos de autorreflexión sobre los propios sesgos y sistemas de creencias, representaciones y saberes.

La puesta en marcha de un aprendizaje cooperativo y basado en proyectos respondía a la necesidad de llevar a la práctica, en el aula de Educación Superior, métodos y técnicas de innovación educativa. Los proyectos no son sino tareas complejas, las cuales plantean desafíos que la persona ha de resolver. Ello implica la puesta en marcha de diseños, solución de problemas, toma de decisiones y labores de selección de información y producción de discursos desde perspectivas críticas y rigurosas.

El reto del ABP procura al alumnado la oportunidad de autorregularse, trabajar de modo relativamente autónomo y obtener resultados, bien sea en forma de producto, exposición, trabajo final, etc. (Jones, Rasmussen, y Moffitt, 1997). Además, y según los criterios de innovación e investigación, esto ha de completarse con una adecuada difusión de los datos obtenidos, que en nuestro caso responden asimismo a las exigencias de la investigación-acción.

Los modelos cooperativo y colaborativo, la conectividad, la enactividad y la incorporación de nuevas habilidades son, junto a la figura del docente como guía, otras líneas que definirán la realización del proyecto y el grado de consecución de los objetivos.

Como apunta Pérez Gómez en su prólogo a la obra de Vergara Ramírez:

> El aprendizaje crítico y creativo requiere disposiciones para implicarse decididamente en tareas de pensamiento complejas, ser capaz de controlar sus primeros impulsos, juicios y representaciones hasta desarrollar procesos de análisis más rigurosos, cuestionar las propias creencias y los supuestos comunes, habitualmente no cuestionados, que sostienen el 'statu quo' del grupo, proponer estrategias alternativas, novedosas, estimular debates y diálogos con quienes mantienen otros puntos de vista y otras prioridades, así como buscar de forma permanente evidencias que confirmen o refuten nuestras propias hipótesis, supuestos y creencias. Por tanto, el aprendizaje relevante, sostenible, crítico y creativo requiere tanto de la acción como de la investigación (p 15, 2017).

Así las cosas, y en atención de la investigación-acción y la tradición didáctica reflexiva (basada en la retroalimentación y mejora entre teoría y práctica), se diseñaron procesos destinados a superar los modelos transmisivos o vicarios, en favor de secuencias didácticas asentadas en la propia vivencia. La transversalidad fue posible gracias a la implicación de distintas materias y profesionales, así como la participación de docentes y discentes de diferentes aulas y grados.

En aplicación a lo expuesto en el apartado metodológico, el proceso se materializó con una primera reflexión sobre la insatisfacción con el actual estado de las Enfermedades Raras, su orfandad científica y social y, consecuentemente, el riesgo de exclusión de las personas afectadas en los entornos próximos de la escuela y el trabajo. Esta reflexión condujo a otros aspectos tangenciales y no menos importantes, relacionados con la diversidad y la discapacidad.

Posteriormente, y como área problemática fundamental, se procedió a identificar el desconocimiento sobre la temática por parte de los futuros profesionales. El mismo deviene en representaciones y actuaciones pedagógicas y empresariales (presentes y previsibles) potencialmente excluyentes. La compleja realidad que rodea a las Enfermedades Raras es un hecho que la sociedad en general, y la comunidad universitaria en particular, desconoce. Tales deficiencias pueden desembocar en la no inclusión o, en el mejor de los casos, en lo que se ha dado en llamar 'inclusión excluyente' del colectivo afectado. En esta misma dirección, se reflexionó sobre posibles inseguridades y malas praxis profesionales que las carencias mencionadas pueden generar. Se estudiaron casos concretos de personas no diagnosticadas, por ser este uno de los mayores retos laborales existentes (Paramá, 2021).

En respuesta de lo anterior, y en atención a las habilidades de investigación y autorreflexión perseguidas, se pusieron en marcha procesos de pensamiento, adquisición de conocimiento y toma de decisiones conjuntas. Tras ello se diseñaron acciones encaminadas a paliar la desinformación y las falsas creencias y representaciones. Con ello se pretendía generar comprensión y saberes a partir de percepciones más ajustadas. Finalmente, se propuso la elaboración de materiales didácticos

(infografías) y de innovación educativa (podcasts) grupales y cooperativos.

En el aula del Grado de Educación Primaria se formaron, así, 19 grupos de tres a cuatro integrantes cada uno. Dichos equipos se aproximaron a una ER en las asignaturas de Métodos de Investigación e Innovación Educativa y Didáctica de las Ciencias Experimentales. La única consigna fue que no se repitieran las patologías; que fueran abordadas desde aspectos socioeducativos y que cada grupo trabajara la misma enfermedad en las dos materias. El objetivo era que cada grupo profundizara, desde diferentes perspectivas, en el conocimiento y la reflexión de la misma ER. En la organización se consiguió respetar casi completamente la configuración grupal, pues a excepción de tres estudiantes que no cursaban las dos materias, todo el alumnado estaba matriculado en ambas.

En las asignaturas del programa de estudios conjuntos ADE+RLRH se hicieron grupos con un máximo de cuatro participantes. Dichos equipos tenían el condicionante de no repetir la enfermedad y vincular su labor educativa con el ámbito laboral o empresarial. Los estudiantes conocieron, inicialmente, la importancia que las asociaciones afectadas le daban al mundo del trabajo en sus redes sociales. Se comprobó que, en este ámbito concreto, las asociaciones no solían emitir mensajes relacionados con la situación de las personas con ER en el mundo laboral. Por ello, los estudiantes tuvieron que buscar la razón de ellos y, a partir de ahí, elaborar material de concienciación y sensibilización en este contexto empresarial.

La intención inicial de impulsar la transferencia de conocimientos entre estudiantes de Educación, Fisioterapia, ADE+RLRH y Ciencias del Deporte hubo de ser modificada en sus planteamientos originales. Debido a la situación pandémica, los seminarios y actividades presenciales fueron sustituidos por otras iniciativas, con el fin de evitar los contactos con grupos no burbuja. Así, las actividades que implicaban a diferentes aulas y grados fueron sustituidas por la creación de un canal de difusión socioeducativa (al que se llamó *MiAulario. Medios socieducativos para compartir)* y el *podcasting.* Esta decisión sobrevenida permitió poner en relación no solo a toda la comunidad universitaria, sino intensificar

y amplificar el trasvase de las investigaciones y la transferencia social más allá de los límites del campus. Se prevé que dicho canal, para el que se diseñó un logotipo como imagen corporativa, albergue en un futuro otras temáticas y experiencias, vinculadas al hacer e investigar social y educativo de la comunidad universitaria desde perspectivas inter y transdisciplinares.

De corte, pues, emergente, este objetivo cumplió con aspectos didácticos relacionados con las competencias digitales y comunicativas del alumnado. El podcasting dio paso al conocimiento y manejo de una herramienta de innovación educativa que a día de hoy está siendo ampliamente utilizada en los centros de Primaria como recurso didáctico y de innovación educativa. Su impulso permitió a los estudiantes trabajar habilidades digitales y creativas, gracias a la guionización, locución, producción y distribución de los audios.

Los podcastss fueron realizados gracias al programa Audacity, el cual fue elegido por ser el que usan los centros educativos castellano-leoneses. Se crearon video-tutoriales de manejo, con la colaboración de un periodista radiofónico. En cuanto a las infografías, se usaron aplicaciones gratuitas y herramientas de cooperación on-line.

Siguiendo el concepto de web 2.0, tanto el alumnado de Educación como el de ADE+RLRH se convirtió, así, en productor de materiales desde perspectivas didácticas. La intención era contribuir con su creación y descarga a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ortega Barba, 2010). El soporte sonoro se presenta como una gran aportación para la creatividad del alumnado y su motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2015). La radio en el aula mantiene la complicidad con el oyente, oralidad, brevedad, repetición, y transmisión amena de conocimientos, creencias, actitudes y valores (Montero y Mandrillo, 2007). Asimismo, el podcast es una herramienta muy flexible, que permite elaborar guiones adaptados a distintas realidades educativas (Solano y Sánchez, 2010). Se trata de una herramienta que es diseñada, compartida y consumida por el estudiantado de forma asincrónica, quien no sólo descarga el podcast para su escucha, sino que también es capaz de crearlo y difundirlo, planificando y desarrollando todas las fases. De este modo, y desde un aprendizaje cooperativo, el

alumnado se hace partícipe y protagonista activo de procesos generadores de conocimiento, comunicación y aprendizaje, que una vez más trascienden el contexto educativo y activan protocolos de transferencia social.

Se comprueba que el *podcasting* estimula la motivación; fomenta el aprendizaje autónomo; destaca por su versatilidad y otorga al alumnado un papel activo y participativo. Además, potencia la creatividad y autodeterminación en el aula (tanto entre el alumnado como entre los docentes), pues ambos pueden asumir el papel de *prosumidores* (productores y consumidores) de este recurso; el cual permite generar conocimiento; compartir experiencias; fomentar las habilidades orales, y sirve como medio de expresión, sensibilización y transferencia social, para tratar aspectos de reflexión y debate.

Una vez guionizados y producidos Los podcastss por parte de los grupos (19 en el caso de los estudiantes de Educación y 7 en el de ADE) se puso en marcha el canal. El mismo se encuentra hospedado en la plataforma Ivoox. Los expertos, familiares, profesionales, instituciones, asociaciones o el Centro de Referencia Estatal (CREER), que habían servido de informantes, recibieron por su parte una devolución de lo producido por los estudiantes. Algunos de estos agentes se han encargado de multiplicar su difusión, contribuyendo así a ampliar las redes de transferencia social.

Asimismo, se crearon infografías didácticas y se redactaron informes de investigación. De los 19 grupos creados en Educación, todos menos dos decidieron realizar su informe final de investigación (el trabajo integrador de la asignatura) sobre las Enfermedades Raras. La elección del objeto de estudio era libre, siempre y cuando guardara relación con la Educación Primaria y respetara los criterios de pertinencia y relevancia. Esto supuso la redacción de 17 trabajos de investigación en torno a las ER, en los cuales se profundizó el conocimiento y la reflexión iniciada en el *podcasting* y las infografías.

Se realizaron dos mesas virtuales con la pedagoga y docentes (2) del Centro de Referencia Estatal de Enfermedades Raras (CREER), en las que participaron alumnado de los Grados de Educación Primaria y

Educación Infantil del Campus de Soria y estudiantes del doble grado de Educación de Palencia. Tales encuentros intensificaron el grado de sensibilización entre los estudiantes, pues los acercaron a la realidad de personas afectadas y familiares.

Toda la iniciativa obtuvo un considerable eco mediático, tanto en los canales de comunicación universitarios como en los medios locales y regionales (prensa, radio y televisión). Traspasar el marco académico y, en metáfora de Imbernón, el 'aula huevera', no solo amplificó la transferencia social, sino que además incrementó notablemente la motivación del alumnado y la conexión de la universidad con la sociedad en la que se desenvuelve.

A lo largo del proceso se siguieron las pertinentes fases de reflexión, identificación de la problemática, establecimiento y selección de hipótesis, validación o refutación, puesta en marcha de acciones concretas, evaluación de resultados y reflexión grupal.

La fase evaluativa arroja no solo un lógico aumento del conocimiento, sino, sobre todo, un visible cambio de actitud y percepciones en torno a los procesos inclusivos, la discapacidad y las Enfermedades Raras y su problemática social. Se comprueba que el alumnado, que en un inicio abordó la investigación aludiendo a los síndromes desde un aspecto fundamental (y casi exclusivamente) sanitario, superó considerablemente la hegemonía del paradigma biomédico, para asumir perspectivas integrales o biopsicosociales. Es necesario insistir en esta modificación de percepción, pues en líneas generales se comprueba que, independientemente de su formación y área disciplinar, en los primeros momentos el estudiantado se aproxima al objeto de estudio desde perspectivas exclusivamente sanitarias. Es decir, habla de la enfermedad (y no de quien la padece), supeditando o incluso obviando la problemática social, educativa y laboral. Finalmente se detectó un cambio de mirada hacia las ER, para focalizar la atención, más social, desde sus respectivas áreas formativas y futura dedicación profesional.

Al mismo tiempo, y en mayor o menor grado (en función de su trabajo e implicación) se detectó una mejora de las herramientas de investigación pertinentes en los procesos cualitativos. Sin embargo, y aunque se

incrementó la toma de decisiones desde perspectivas más horizontales y democratizadoras, no se lograron los objetivos de autodeterminación planteados inicialmente.

Podemos decir que, si bien en general la motivación, el estudio autónomo y virtual, y la toma de decisiones ha aumentado, los resultados en este sentido en unos y otros estudiantes han sido irregulares. Se comprueba que esta variación está relacionada con el grado de implicación en el aprendizaje y esfuerzo investigador. Su nivel de empoderamiento también coincide con dicha implicación.

De otra parte, y si bien el objetivo de la transformación social estaba desde un primer momento implícito en el proyecto, la creación de nuevos canales, redes y herramientas de difusión por parte del estudiantado permitió la incorporación de nuevos participantes y colaboradores. Esto generó una sinergia más intensa en lo relativo a la transformación social y su proyección en cursos futuros, que incluye proyectos de colaboración entre docentes, pensados para sistematizar las iniciativas de creación y distribución de materiales audiovisuales y píldoras de conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Se puede concluir que se ha logrado una mejora en las percepciones, representaciones y actitudes del alumnado hacia la discapacidad, las ER y su problemática educativa y laboral. Asimismo, el cambio de focalización en su mirada puede interpretarse como una mayor toma de conciencia social, así como un incremento en su responsabilidad como futuros profesionales, agentes sociales y figuras inclusivas en entornos próximos claves. Si bien los resultados en sentido amplio solo pueden ser observables a medio-largo plazo, es previsible que tales modificaciones desemboquen en una mejora de las intenciones y acciones educativas y empresariales en materia inclusiva.

De otra parte, el alumnado ha sido protagonista de un trasvase de conocimientos horizontal y transversal. Puede decirse que el proyecto ha desarrollado en mayor o menor grado su autodeterminación, creatividad e implicación social, gracias a la investigación-acción y la creación de

herramientas y canales de comunicación intracomunitarios y generales. Se ha obtenido una respuesta mediática que se ha traducido en un aumento de motivación, además de intensificar la transferencia y encargo social.

Cada día adquiere mayor importancia el análisis de las percepciones de los estudiantes universitarios. Los sesgos docentes y profesionales, así como sus creencias, representaciones y saberes (sistema CRS) serán fundamentales para sus futuras intenciones y acciones didácticas y empresariales. Entendemos que, en el campo de la inclusión, esto es determinante para el impulso y la consolidación de una sociedad más justa y equitativa, atenta a una cultura y ética de los cuidados, la equidad y la igualdad de oportunidades.

Como docentes nos interesa especialmente la metodología empleada. En todas las áreas disciplinares, pero especialmente en las Facultades de Educación, resulta imprescindible poner en práctica procesos y herramientas que son también contenidos curriculares. En esta ocasión hemos tenido la oportunidad de poner en marcha una muestra de ABP. No obstante, hubiera sido deseable implicar más materias para una experiencia más completa. Esto no es fácil debido al sistema de horarios y funcionamiento interno; menos aún en el presente curso. Esperemos que la educación postpandémica procure fórmulas y plataformas capaces de desarrollar proyectos de mayor transversalidad y transdisciplinariedad, aspectos que no son siempre sencillos en la Educación Superior.

Como indican Peralta et al (2005), es necesario que la formación no solo propicie los conocimientos pertinentes, sino una autorreflexión sobre la propia docencia, que impulse una mayor autodeterminación entre el alumnado. Es imprescindible que los docentes tomen mayor conciencia de sus creencias pedagógicas, sus puntos fuertes y débiles, cómo se autorregulan, resuelven problemas o toman decisiones. En este sentido, consideramos conveniente seguir estudiando tales actitudes, para poder implementar enfoques sociodidácticos que refuercen la estrategia expuesta: el establecimiento de un diálogo constante entre el proceso educativo y el sistema social, que haga conscientes a los potenciales profesionales de las implicaciones sociales que sus intervenciones tendrán.

En este orden de cosas, nos gustaría destacar el componente socioeducativo de la intervención expuesta. Insistimos en esto porque es un hecho contrastado que la investigación y acciones relacionadas con las Enfermedades Raras son mucho más escasas en las ciencias sociales que en el ámbito sanitario o biomédico, con más tradición y aportaciones sobre el objeto de estudio.

Además de la escasez de investigaciones socioeducativas, se formuló la hipótesis de que un mayor conocimiento por parte de los futuros profesionales habría de generar sinergias de comprensión, un incremento de la implicación y la mejora de actitudes y futuras acciones inclusivas. Desde perspectivas curriculares, se apostó por que la toma de decisiones, la difusión y la transferencia de conocimiento extra-aulario no solo logra objetivos de acción y transformación social, sino que ayuda a la autodeterminación, la motivación y un sano y responsable empoderamiento por parte del alumnado.

Insistimos en que solo la formación, la mejora de actitudes y el compromiso social lograrán la inclusión del colectivo afectado por ER. Como es lógico, también servirán para reducir los índices de inquietud y ansiedad propiciados por el desconocimiento, la desinformación y los prejuicios.

Motivar a los profesionales para reflexionar y mejorar sus representaciones y saberes es imprescindible para satisfacer el encargo social. Esto requiere de una implicación en su formación permanente, que ha de dar comienzo en la formación inicial. Compartimos el convencimiento de que los primeros cursos de universidad sientan las bases cognoscentes y éticas sobre las que se construye buena parte de la formación inicial y, por ende, la praxis profesional y social. Ambas son ser entendidas como una permanente interacción y reflexión entre la teoría y la práctica, el compromiso social y la acción profesional.

La educación en general, y la Superior en particular, no solo ha de dar respuestas al para qué, el cuándo y el qué, sino al porqué y el cómo. Es por ello que una metodología participativa y colaborativa se ha de asentar en la creación de espacios y acciones con vocación socio-crítica y transformadora.

La universidad no puede vivir a espaldas de las responsabilidades sociales. Para ello es necesario actuar sobre necesidades sentidas, incentivar procesos de reflexión acerca de las mismas y, en suma, enfatizar el diseño y realización de acciones de investigación entre los futuros profesionales. En el camino, la praxis servirá para mejorar los planteamientos teóricos y viceversa, con la consiguiente puesta en marcha de una introspección y dialogo crítico cada vez más profundo acerca de los propios sesgos, representaciones y saberes en torno a la inclusión, la diferencia, las Enfermedades Raras y su complejidad social, educativa y laboral.

8. REFERENCIAS

Ahedo, Y. (2010). Enfermedades Raras. CREER. Recuperado de: https://creenfermedadesraras.imserso.es/creer_01/documentacion/boletindigitalcreer/ano_2010/news_noviembre/editorial_nov/index.htm. Fecha de consulta: 7 de julio de 2021

Alfaro Consuegra, A. y Negre Bennasar, F. (2019). Análisis de las necesidades de información que presentan los docentes respecto a la atención educativa del alumnado con enfermedades raras. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 22(1).* https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.326341.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Narcea.

Avellaneda, A., Izquierdo, M., Torrent-Farnell, J. y Ramón, J.R (2007). Enfermedades raras: enfermedades crónicas que requieren un nuevo enfoque sociosanitario. *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 30, No. 2). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud, pp. 177-190.

Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, *17*(2), pp. 129-147.

Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión.* Barcelona: Graó, pp. 195-207.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know believe and do. *Language Teaching, 36(*2), pp. 81-109.

Borg, S. (2009). *Introducing language teacher. Cognition*. Disponible en: https://docplayer.net/21093215-Introducing-language-teacher-cognition.html. Fecha de consulta: 4 de junio de 2021

Bueno, G. y Ruiz, D. (2020). *Perspectiva biopsicosocial de las enfermedades raras: el síndrome de Wolfram como modelo (*Vol. 2). CEASGA-Publishing.

Center, Y., Ward, J., Parmenter, T.R y Nash, R. 1985. Principals' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, *32*(3), pp. 149-161.

Castro, A., y García-Ruiz, R. (2013). La Escolarización de Niños con Enfermedades Raras. Visión de las Familias y del Profesorado. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 12*(1), pp. 119-135.

Coca, J. R y Rodríguez Sánchez, J. A. (2020). Transformaciones en las fronteras socio-biomédicas: análisis teórico sobre las enfermedades raras. En Roche Cárcel, J. A. (Ed.) *Las sociedades difusas. La construcción/deconstrucción sociocultural de fronteras y márgenes.* Anthropos, pp. 315-330.

Coca, J.R., Casado-Neira, D. y Valero Matas, J. A. (2015). Análisis del fomento del espíritu crítico en el alumnado del grado de Educación Infantil. *Innovación Educativa*, (25): 235-248. https://doi.org/10.15304/ie.25.2454

Comisión Europea (2020). *Rare diseases. Salud pública.* Disponible en: https://ec.europa.eu/health/non_communicable_diseases/rare_diseases_es. Fecha de consulta: 9 de mayo de 2021.

Darretxe, L., Gaintza, Z. and Monzon-Gonzalez, J. (2017). A systematic review of research into rare diseases in the educational sphere. *Educational Research and Reviews*, *12*(10), pp. 589-594.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Morata.

FECYT/Monasor, A. (2020). *Tenemos un plan para acercar la práctica y la investigación educativas.* Disponible en: https://www.escepticos.es/repositorio/elesceptico/articulos_pdf/ee_55/ee_55_definir_la_innovacion_y_la_investigacion_en_educacion.pdf. Fecha de consulta: 15 de julio de 2021.

FEDER/CREER (2018). *Estudio sobre situación de Necesidades Sociosanitarias de las Personas con Enfermedades Raras en España. Estudio ENSERio. Datos 2016-2017*. FEDER/CREER.

Fernández, C. (2015). La radio como motor creativo en el aula. Disponible en: doc_radio_motor_educativo.pdf (chusefernandez.com). Fecha de consulta: 11/5/2021.

Fernández, M. P., Puente, A., Barahona, M. J., y Palafox, J. A. (2010). Rasgos conductuales y cognitivos de los síndromes Rett, Chi-Du-Chat, X-Frágil y Williams. *Revista de Neurología*, *16*, pp. 39-50.

Galende, I. (2014). La inclusión educativa y las enfermedades poco frecuentes. Hacia un modelo de coordinación socio educativa y sanitaria en torno a las Enfermedades Minoritarias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva 7*(3): pp. 84-96.

Gaintza Jauregi, Z., Aróstegui Barandica, I., Berasategi Sancho, N., Ozerinjauregi Beldarrain, N., Darretxe Urrutxi, L., Orcasitas García, J. R., y Monzón González, J. (2015). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva.* FEDER Euskadi.

Gaite, L., García Fuentes, M., González Lamuño, D. y Álvarez, J. L. (2008). Necesidades en las enfermedades raras durante la edad pediátrica. *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 31). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud, pp. 165-175.

García, M. I., Fernández, M. y Medina, B. (2010). Enfermedades Raras. Necesidades Sociales y Educativas en la Edad Escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *3*(1), pp. 545-552.

Gómez Redondo, S. y Coca, J.R. (2017). Entre la acción poética y la socio-didáctica: UniVERSOS, del aula universitaria a la pintada urbana, *Reidocrea* 6, pp. 274-286.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), pp. 11-24.

González-Lamuño, L. (2014). Una visión general sobre las enfermedades raras. *Pediatría Integral XVIII*(8), pp. 550-563.

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario.* Octaedro.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción.* Laertes.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues,* 2(4), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Lomax, P. (1990). Managing Staff Development in Schools. Clevedon: Multilingual Matters

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.

Montero, A., y Mandrillo, C. (2007). La radio como herramienta para la promoción de la lectura. *Enlace*, *4*(3), pp. 57-70.

Ortega Barba, C. F. (2010). El Podcast como material didáctico: proceso de Producción. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (16). Disponible en: https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1771. Fecha de consulta: 7 de junio de 2021

Paz-Lourido, B.; Negre, F.; de la Iglesia, B y Verger, S. (2020). Influence of schooling on the health-related quality of life of children with rare diseases. *Health and Quality of Life Outcomes. 18*, 109. DOI: https://doi.org/10.1186/s12955-020-01351-x

Paramá, A. (2021). Comprendiendo las enfermedades raras. Educación y humanismo en la sociedad actual. *Araucaria*, *23*(46), pp. 409-427. https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i46.20

Peralta, F., González Torres, M. C. y Sobrino, A. (2005). Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva. *Revista de investigación educativa, 23(2)*, pp. 433-448.

Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación,* 284, pp. 199-221

Pérez Gómez, A. (2017). Prólogo, en Vergara Ramírez, J. J. *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso.* SM.

Polo, M. T. y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión. Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil*. Revista de Investigación Educativa*, *36(2),* pp. 365-379 DOI: https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281.

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente.* Madrid: Narcea.

Schön, D. (1983). *The reflective practicioner: How profesionals think in action*. Temple Smith.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Solano Fernández, I. M.ª y Sánchez Vera, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* (36), pp. 125-139.

Woods, P. (1996). *Teacher cognition in language teaching.* Cambridge University Press.

Zuber-Skerrit, O. (1992). Improving Learning and Teaching Through Action Learning and Action Research Draft paper for the HERDSA Conference 1992 University of Queensland

LA VINCULACIÓN COMUNITARIA Y LA LICENCIATURA EN DERECHO CON ENFOQUE INTERCULTURAL: UN ESTUDIO DE CASO

Belinda Rodríguez Arrocha
Universidad Intercultural del Estado de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

Los proyectos de vinculación comunitaria constituyen un parámetro fundamental en el ideario formativo de las universidades interculturales de la República mexicana. Conllevan el fortalecimiento de las competencias básicas y específicas del alumnado perteneciente a las diferentes licenciaturas, así como el diálogo y el intercambio de conocimientos y perspectivas entre los miembros de la comunidad universitaria y los moradores de los municipios más cercanos a los campus. No en vano, la interculturalidad se ajusta de manera idónea a la visión integral de la realidad en la esfera de la docencia y la investigación jurídica. El derecho positivo, en virtud del enfoque intercultural, debería ser comprehendido en relación con otros sistemas de conocimiento alternativos al modelo occidental (Ocampo, 2020, pp. 294-295). En suma, en la educación universitaria mexicana (sobre todo en las universidades públicas interculturales), la interculturalidad es un "modelo didáctico que pretende desarrollar temas de ciudadanía y solucionar problemas que puedan surgir en contextos de diversidad cultural con base en el respeto a la identidad cultural y a la igualdad de oportunidades sociopolíticas y económicas de todos" (Ocampo, 2020, p. 295). Es más, la concepción de la interculturalidad como un derecho permite a la persona vivir en un entorno caracterizado por la riqueza cultural, el conocimiento recíproco y el respeto entre los grupos de diversas culturas, lenguas u orígenes (Ocampo, 2020, p. 295). En el caso de México, su sistema educativo cuenta con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que tiene por objetivo principal la promoción de

la incorporación del enfoque intercultural en la nación, así como evaluar los avances de ese enfoque en cuanto a la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en todos los niveles y modalidades educativas, en coordinación con las unidades y órganos competentes de la Secretaría de Educación Pública. En este marco se creó el susbsistema de educación superior intercultural a través de la fundación de universidades interculturales. Estas entidades universitarias están orientadas al intercambio de los saberes y valores entre diferentes culturas y en condición de igualdad. En lo que atañe específicamente a los estudios de derecho, el enfoque interculturalidad fortalece el conocimiento interdisciplinario, mediante el aprendizaje de las lenguas originarias del estado y la identificación de los sistemas normativos internos de los pueblos originarios (Ocampo, 2020, pp. 296-297). No podemos obviar que los sistemas normativos son reglas y procesos mediante los cuales las poblaciones indígenas regulan y sancionan la conducta de sus miembros (Maldonado y Terven, 2008, p. 59). Es necesario, sin embargo, perseverar en el examen crítico de los resultados de las universidades interculturales y del contexto global que incide en la educación superior mexicana, tal y como oportunamente ha demostrado la doctora Ávila en su tesis sobre la Universidad Veracruzana Intercultural (2016).

En lo que respecta a las ciencias jurídicas, es importante destacar que los proyectos de vinculación han sido diseñados, entre otros, por los docentes de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural, impartida en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Esta institución pública y de enseñanza superior está ubicada en el municipio de Huehuetla, en la Sierra Norte de Puebla. Sus habitantes conservan, en su mayoría, la lengua totonaca y las actividades agrícolas tradicionales. La pertenencia de esta población a una cultura originaria o indígena conlleva la apreciación de su derecho consuetudinario, como elemento cultural que la diferencia de otras poblaciones, y vinculado intrínsecamente a su propia cosmovisión (Sámano, 2005, pp. 248-249). Esta entidad local es esencialmente indígena y está alejada de los grandes centros urbanos, en un espacio rural y de secular marginación económica. Los estudiantes universitarios pertenecen a diversos pueblos originarios de México y predominan sobre todo los de lengua materna totonaca,

seguidos por los de lengua náhuatl y los hispanohablantes (Echeverría *et al.*, 2019). El territorio del municipio está conformado por doce localidades, con grado de marginación muy alto o alto (Aguilar y Fajardo, 2019, pp. 53-54).

1.1 EL CONTEXTO GEOGRÁFICO Y CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

En la esfera económica, el municipio de Huehuetla ha destacado por el cultivo del café (Maldonado y Terven, 2008, pp. 21-22). Se puede afirmar que la principal actividad desarrollada en esta entidad local es ese producto, cultivado por grupos campesinos originarios en pequeñas extensiones de terreno. No se puede pasar por alto, sin embargo, que a lo largo de las últimas décadas los cafeticultores mexicanos han sufrido las bajas en los precios pagados por el producto; circunstancia desfavorable que ha motivado su migración hacia las ciudades, en su mayoría, nacionales, tales como la ciudad de Puebla y Ciudad de México, y, en menor medida, a Estados Unidos (Ortega *et al.,* 2013). El bajo nivel de escolaridad de la mayor parte de los productores también tiene efectos negativos sobre la economía familiar y las ventas de sus cosechas (Alvarado *et al.,* 2006). En lo que respecta a la preservación de sus usos y costumbres, es sobre todo relevante el conjunto de prácticas vinculadas a las tareas agrícolas, inclusive la conservación de las medidas tradicionales aplicadas a las extensiones de tierra (Ellison, 2007), los productos obtenidos y su venta en el área local. Es necesario tener en cuenta, en todo caso, que las medidas difundidas en el período virreinal desde la península Ibérica tenían diversos orígenes históricos y culturales, a partir de los diferentes pobladores que moraron durante siglos en ella. Es esclarecedora, en este sentido, la influencia del latín clásico y del árabe en la configuración y transmisión de los sistemas de cuantificación, heterogéneos en el espacio peninsular (Blanco *et al*., 1983). Asimismo, recientes investigaciones del campo de la historia económica han demostrado para el territorio mexicano el uso de medidas como el pilón y el tlaco (González Cruz, 2015). Con toda probabilidad, la preservación de las normas consuetudinarias de los pueblos originarios de Puebla y Veracruz ha propiciado la continuidad en el uso de medidas y métodos

de cuantificación anteriores a la estandarización reciente. Esta afirmación no es óbice para advertir que el uso de los clasificadores numerales y de los números en lengua totonaca se encuentra actualmente en riesgo, al menos en lo que atañe a las generaciones jóvenes y pertenecientes a algunas comunidades totonacas (Santiago y Figueroa, 2016). En lo que respecta al contexto judicial y normativo del municipio de Huehuetla, destaca el funcionamiento de su Juzgado Indígena, inaugurado en el año 2004 y fruto del proceso de organización de las comunidades totonacas, iniciado en 1989. Esta entidad está compuesta por dos secretarios, un mediador, un juez y un representante del Consejo de Ancianos. En el ámbito de sus actuaciones, se han resuelto incluso casos por usos y costumbres, con acuerdo o conciliación únicamente oral, referidos fundamentalmente a disputas familiares entre hermanos o al hurto de animales. Este juzgado también ha desempeñado un papel crucial en el manejo de los recursos naturales, sobre todo los árboles. Esta afirmación no atañe únicamente a la esfera judicial, pues es conocida la variedad de conocimientos que los pueblos indígenas de México poseen acerca de la flora y su aprovechamiento sostenible (López *et al.*, 2019). Su jurisdicción no solo engloba a varios municipios, sino también atañe al estado de Veracruz, pues ha abarcado los municipios poblanos de cultura totonaca de Ixtepec, Olintla, Caxhuacan, Hueytlalpan y Huehuetla, así como los municipios veracruzanos de Zozocolco de Hidalgo y Zozocolco de Guerrero. Ha contribuido también a la resolución de desencuentros entre las autoridades municipales, la policía y las comunidades. Cabe señalar además que algunas prácticas normativas vigentes implican la participación de las autoridades religiosas católicas y los líderes originarios en la resolución de conflictos en comunidades como Lipuntahuaca, que acoge la sede principal de la referida universidad intercultural (Maldonado y Terven, 2008, pp. 39-89). En todo caso, no podemos pasar por alto el marco jurídico del respeto a los derechos de los pueblos indígenas de México. Amén de los instrumentos internacionales, es ineludible el artículo 2 (reformado en el año 2001) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, 5 de febrero) que reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y a la autonomía para, entre otras acciones, “decidir sus formas internas de convivencia y

organización social, económica, política y cultural" o "preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad".

En el ámbito regional, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla (1917) enuncia en su artículo 13 (artículo reformado 10 de diciembre de 2004) la composición pluricultural y multilingüística de su población y reconoce a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a "hacer la elección o designación de sus autoridades tradicionales e internas de convivencia y de organización social, económica, cultural y política, aplicando sus sistemas normativos con respeto al pacto federal y la soberanía del Estado", así como "aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos (…) respetando las garantías individuales y sociales, los derechos humanos y (…) la dignidad e integridad de las mujeres". De modo semejante, la Constitución política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (1917, 25 de septiembre y con última actualización en 2019) reconoce en su artículo 5 que "El Estado tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley promoverá y protegerá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social (…)".

A su vez, la Ley de Derechos, Cultura y Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Puebla (2011, 24 de enero) enuncia en su artículo 1 que tiene por objeto "reconocer, regular y garantizar a las Comunidades integrantes de los Pueblos Indígenas (…), el ejercicio de sus formas de organización comunitaria (…); el respeto y desarrollo de sus culturas, creencias, conocimientos, lenguas, usos, costumbres, medicina tradicional y recursos". En su artículo 4 define a los sistemas normativos internos como "el conjunto de usos y costumbres que los Pueblos (…) Indígenas reconocen como válidos para regular sus actos públicos y privados; los que sus autoridades comunitarias aplican para la resolución de sus conflictos y (…) la regulación de su convivencia".

Por su parte, la Ley de Derechos y Culturas Indígenas para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2010, 3 de noviembre) asegura en su

artículo 2. III. que tiene por objeto "Reconocer la existencia y la validez de los sistemas normativos de los pueblos y comunidades de indígenas (…), el derecho a resolver controversias y conflictos internos entre sus miembros (…) en el marco de pleno respeto a los derechos humanos".

1.2 LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

La CGEIB ha establecido, en relación a las universidades interculturales, el eje de la vinculación comunitaria como un proceso metodológico en el que el alumnado y el profesorado implementen proyectos en beneficio de las comunidades originarias o vulnerables, previo diagnóstico, diálogo e interacción con la población del entorno. La vinculación ha de fundarse en los principios esenciales de organización comunitaria, que son la autodeterminación, la participación, el empoderamiento, la justicia, el respeto y la equidad, estrechando los lazos entre la institución de educación superior y las comunidades (Hernández, 2017, p. 285). A continuación, expondremos un proyecto de vinculación comunitaria, desarrollado por una brigada de estudiantes de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, conformada por Adelina Antonio Antonio, Lisseth Anahi Cervantes Hernández, Diana Itzel De La Luz Domínguez, Diana Itzel Encarnación Encarnación, Cristina García García, Irma García Grande, Diego Oswaldo González González, Anahy González Valencia, Rosalva Jerónimo de Luna, Pedro Jeronimo Marquez, Virgen del Rosario Juárez Méndez, Erika Lucas Cano, Erendira Luna Hernández, Enja Alejandra Tapia Paredes y Perla Isabel Vázquez Allende.

2. OBJETIVOS

2.1 DESARROLLO DEL PROYECTO DE VINCULACIÓN COMUNITARIA

– Nuestro proyecto de vinculación comunitaria se llevó a cabo en el año académico de 2021 y llevó por título "Usos y costumbres en la actividad agrícola de las comunidades originarias de Puebla: los pesos y medidas tradicionales". Esta actividad tuvo su precedente en un proyecto desarrollado en el año 2019, que se circunscribía únicamente al municipio de

Huehuetla. En esa ocasión, el proyecto llevó por título "Usos y costumbres en la actividad agrícola de Huehuetla: los pesos y medidas tradicionales", y fue conformado por los estudiantes Roxana Braulio, Lisseth Anahi Cervantes, Diana Itzel De La Luz, Cristina García, Irma García, Diego Oswaldo González, Rosalva Jerónimo, Virgen del Rosario Juárez, Erendira Luna, Francisco Hilario Sainos, Enja Alejandra Tapia y Perla Isabel Vázquez, a la sazón del primer semestre de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural. Sus resultados versaron específicamente sobre las medidas tradicionales empleadas en los intercambios tradicionales de las comunidades de Lipuntahuaca, Cinco de Mayo y la cabecera municipal de Huehuetla (Rodríguez, 2021, pp. 16-23).

– Sendos proyectos de vinculación, el del año de 2019 y el de 2021 se centraron en el estudio de los pesos y medidas tradicionales, con orígenes anteriores a la estandarización contemporánea de las unidades. Han implicado su detección en cultivos de patente arraigo, como el café, el maíz, el frijol y otros cultivos importantes para el autoconsumo y las actividades económicas tradicionales.

– El objetivo general del proyecto del año 2021 fue la apreciación, la difusión académica y divulgativa de la vigencia de los usos y costumbres tradicionales de la población originaria del estado del Puebla y del área del Totonacapan del estado de Veracruz, en lo que atañe a las actividades agrícolas, de venta e intercambio tradicional. Esta apreciación lleva implícita la detección del grado de conservación y de los problemas o factores que afecten a la continuidad futura de los sistemas consuetudinarios de medición en las comunidades indígenas de los susodichos territorios mexicanos.

– Las publicaciones derivadas de los proyectos de vinculación comunitaria contribuyen de manera inestimable a la difusión de la sapiencia tradicional y concerniente, por una parte, a los intercambios desarrollados en el marco de las actividades

agrícolas y, por otra, a los métodos tradicionales de cuantificación y cálculo empleados en estas transacciones. Este proyecto contribuye a la revalorización de los sistemas tradicionales de medición, en cuanto transmisores de una expresión cultural alternativa al modelo predominante. Al mismo tiempo, los hallazgos posibilitan ahondar en el enfoque intercultural aplicado a los actuales estudios jurídicos en México.

2.2 REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS DEL ESTADO DE PUEBLA

– En los proyectos de vinculación comunitaria que hemos desarrollado, las lenguas originarias más extendidas en el área de la Sierra Norte de Puebla, como el náhuatl y el totonaco, no constituyen meros objetos de estudio, sino que han tenido la consideración de lenguas informantes y transmisoras de conocimientos. Los hallazgos permiten efectuar lecturas comparadas de las prácticas de intercambio tradicionales en las comunidades originarias de los estados de Puebla y Veracruz. El uso de la lengua originaria está estrechamente vinculado a la continuidad del derecho consuetudinario de los pueblos originarios, vigente en las comunidades examinadas y ubicadas en su mayoría en la Sierra Norte de Puebla y en los municipios limítrofes del estado de Veracruz. Esta profundización en el derecho consuetudinario responde al marco académico del Derecho con enfoque intercultural. No obstante, tiene una dimensión interdisciplinar, en cuanto se han tenido en cuenta las contribuciones efectuadas desde la historia económica, en la medida en que fortalecen los fundamentos teóricos de la pesquisa. El proyecto del año 2021 se ha circunscrito a la perspectiva intercultural, en cuanto asume el bilingüismo (totonaco-español o náhuatl-español) en los informes desarrollados por el alumnado participante. No en vano, los informantes han sido entrevistados en su lengua materna. La interculturalidad juega un papel fundamental en la comprehensión de los usos y costumbres en el espacio del trabajo agrícola y de los

intercambios económicos de carácter tradicional. La mediación lingüística es primordial en el desarrollo de los proyectos de vinculación comunitaria. Las personas entrevistadas desempeñan, por ende, un rol activo en las actividades de vinculación.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, se aplicaron las técnicas de investigación documental y se efectuó la consulta de una selección de estudios académicos sobre el derecho consuetudinario en México, las actividades económicas y las características sociales de las comunidades de procedencia de los estudiantes miembros de la brigada. Estas estrategias se corresponden a la interrelación entre los valores jurídicos y la sociedad, que permiten diversos niveles de investigación, tales como la constatación de los valores jurídicos aceptados por una sociedad determinada, la dilucidación del sustrato sociológico de los valores jurídicos y factores o causas que desembocan en el rechazo o aceptación de un modelo específico de valores por una sociedad determinada, y el esclarecimiento de la influencia del sistema de valores jurídicos o normativos en la realidad social (Puente, 2008, p. 6). En la esfera de la investigación socio-jurídica, en este proyecto se aplicó la técnica de investigación bibliográfica, la técnica de investigación legislativa y las técnicas de investigación directa o de campo, que engloban, a su vez, a las técnicas generales de testimonio oral y escrito mediante la encuesta, el muestreo o la entrevista (Puente, 2008, pp. 7-8).

En este sentido, los estudiantes participantes en el proyecto aplicaron la técnica de la entrevista semi-estructurada, en las lenguas totonaca, náhuatl y española, en función de la persona informante. El conjunto de informantes estuvo constituido por mujeres y hombres de un amplio rango de edad y perteneciente a diversos contextos culturales. En su mayor parte, las entrevistas fueron efectuadas en diversos municipios del estado de Puebla. No obstante, otras tuvieron lugar en el área del Totonacapan de Veracruz. De manera adicional, y dadas las especiales circunstancias motivadas por la pandemia del COVID y la

heterogeneidad de la procedencia de los miembros de la brigada, se desarrollaron algunas entrevistas en localidades del sur del estado de Puebla. Las entrevistas fueron, por ende, efectuadas a habitantes de sus comunidades, siempre y cuando hubieran desempeñado o estuvieran activos en actividades agrícolas, en el cultivo o en la venta tradicional. Se procuró emplear la lengua originaria y materna de la persona entrevistada. Los informantes pertenecieron a ambos sexos y podían proceder de otras comunidades o municipios. Se procuró la entrevista a personas mayores de 60 años o, incluso, de 80 a ser posible. No obstante, no se desestimaron las respuestas proporcionadas por informantes pertenecientes a jóvenes generaciones y que se dedicaran a los cultivos y la venta tradicional de los productos agrícolas. El número de personas entrevistas fue de 152 personas en total: 54 mujeres y 98 hombres.

Asimismo, los miembros de la brigada emitieron sus informes individuales, incluyendo sus impresiones personales acerca del trabajo de campo que han hecho en sus respectivas comunidades de población, en el marco de las restricciones de movilidad con motivo de la pandemia de COVID-19. Esta documentación incluyó además evidencias fotográficas concernientes a las localidades, a las actividades económicas tradicionales y, en la medida de lo posible, a las personas informantes.

Esencialmente, se ha aplicado un enfoque cualitativo a la sistematización de la información obtenida. El método inductivo es crucial en la interpretación de la información recibida. La participación activa del alumnado en la elaboración de las conclusiones finales potencia sus competencias específicas (Rodríguez, 2021, p. 20). Desde la perspectiva teórica, este proyecto se adscribe a la Sociología Jurídica, aplicada en esta ocasión a los estudios sobre el derecho consuetudinario de los pueblos originarios de México, mediante la consideración de la norma como una expresión cultural. Esta perspectiva teórica proporciona, por ende, la significación cultural de las normas del derecho positivo y de los derechos consuetudinarios de las poblaciones indígenas (González Galván, 2010). Conviene recordar que la Sociología Jurídica ha sido impulsada en Iberoamérica merced a aportaciones como las de Óscar Correas y su grupo, denominado Crítica Jurídica. Se fomenta su carácter crítico y la propugnación de un nuevo concepto de derecho, en pos

del pluralismo jurídico. El valor emancipatorio desde su grupo de sociología jurídica crítica ha sido enunciado, a su vez, por el portugués Boaventura de Sousa Santos (Conde, 2021, pp. 21-23). El debate persevera en diferentes naciones del continente.

4. RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos por el alumnado participante en el proyecto demostraron, en general, una preservación importante de los métodos tradicionales de medición entre los agricultores de mayor edad y, sobre todo, de lengua materna totonaca. En primer lugar, se detecta la continuidad del uso de utensilios tradicionales en el cálculo de cantidades sólidas y líquidas, como las cuerdas de soyate (*beaucarnea*) en el sur del estado de Puebla, las básculas de *fierro*, las jícaras, los vasos de barro, los recipientes de litro para líquidos y semillas, los huacales, los *stun*, *akgsawat* y el *cajun* (en las comunidades totonacas), la romana, el chavo, la caja y el *litro* de madera (recipiente), entre otros. La caja de madera denominada litro mide 10 por 10 centímetros, según la información proporcionada por María Tomás Vázquez (de 71 años, lengua totonaca, originaria de la comunidad de Zitlala y residente en la localidad poblana de Caxtamusing). Al mismo tiempo, una báscula tradicional es la denominada báscula borreguera, utilizada en comunidades como Pilactitan, en el municipio poblano de Huitzilan de Serdán, como informa el joven Eusebio Segura Méndez (de apenas 18 años, de lengua náhuatl y originario de la comunidad de Totutla, perteneciente a la susodicha entidad).

Asimismo, se aprecia la conservación de medidas pertenecientes al horizonte cultural castellano de los siglos pasados, como el almud (Cortés y Ramírez, 1998) y la vara. La sardina como unidad de medida tradicional está presente en comunidades poblanas y de lengua náhuatl, como Ixtlahuaca, perteneciente al municipio de Ahuacatlán.

También destaca el hilo como elemento de medición y unidades tradicionales como la vara, la garrocha, el pie y el almón en municipios de diversa filiación cultural, como Huehuetla y Villa del Río (de presencia náhuatl y ubicado en el sur del estado de Puebla). Tapas de bombas de agua, jarras y tazas artesanales o incluso latas de chiles en vinagre y

botellas de refresco vacías también son algunos de los objetos empleados para la medición tradicional de los productos de venta. Han sido también preservados objetos y herramientas tradicionales como la lima, el machete y el azadón, sobre todo en las localidades de lengua totonaca. También son reseñables herramientas como el *mecapal* en comunidades de tradición náhuatl como San Antonio Rayón, donde subsisten además medidas como el *estajo* (equivalente a un cuarto de hectárea).

En el caso del almón, informantes como Martín X. Salgado (de 50 años, lengua náhuatl y oriundo de la citada comunidad poblana de San Antonio Rayón) indica su equivalencia en 7 kilos. La misma cantidad para el almón viene dada también por otras personas entrevistadas en la comunidad de Zapotal, perteneciente al municipio veracruzano de Zozocolco de Hidalgo. En este caso, es una medida de relevancia en el cálculo del peso de las cantidades de maíz, en un contexto local también caracterizado por la conservación de la lengua totonaca.

En entornos como el del municipio poblano de Zacapoaxtla, en el que además se conserva el valor del cuartillo, el almud equivale actualmente a 7 kilos o 10 libros. También sus moradores hacen alusión a la yunta como unidad de trabajo realizado, así como a los mozos, que cobran por día en la actividad agrícola. En todo caso, el secular cuartillo también es mencionado por informantes de Veracruz, como Antonia Santiago Valencia (de 48 años, de lengua totonaca, natural del municipio de Filomeno Mata y residente en la localidad de El Crucero).

Empero, el almud y el cuartillo se utilizan aún en algunas comunidades para medir los terrenos, como asevera Rogelio Lucas Guzmán (de 68 años, de lengua totonaca y natural del municipio poblano de Ixtepec). Explica que el almud sería un terreno de 100 por 50 metros, mientras que el cuartillo equivale a un cuarto del almud. Es interesante detectar la observación de ciertos días de importancia tradicional para la siembra del maíz, como el día de San Isidro Labrador, o la observación de las fases de la luna, en municipios poblanos como Villa del Río.

Respecto al soyate, es una medida elaborada con palma seca y de un metro de longitud, tal y como expone el informante Juventud Luis González Pacheco (de 60 años, lengua española y originario de la comunidad poblana de San Bartolo Teontepec de Tepanco de López).

Los *tianguis* (mercados) y las *plazas* (mercados dominicales) siguen siendo los lugares habituales para la venta tradicional de los productos agrícolas, como recuerda la joven informante María de Rosario Merino Bernaldo (de 25 años, lengua náhuatl y originaria de la comunidad poblana de Altepexi). Además, asevera que en el área (sur del estado de Puebla) se conserva la costumbre del trueque. Al mercado más grande del municipio de Tehuacán, denominado La Purísima, acuden personas de la Sierra Negra de Puebla, que cambian leña y tortillas por frutas y verduras. La pervivencia de esta tradición es corroborada por la informante Yolanda Salazar Alberto (de 52 años, de lengua náhuatl y originaria también de Altepexi), que se refiere al trueque de las jícaras de chiles por las jícaras de limones en el mercado tradicional. A su vez, la informante Saturnina Petronilo Natividad (de 59 años, de lengua española y originaria del rancho Las Rojas del municipio poblano de Tlacotepec de Benito Juárez), comenta que ella cambia sus productos agrícolas por leña o carbón, además de participar en las actividades de venta. Por su parte, Bertha Valencia Castillo (de 52 años, de lengua española y originaria de San Bartolo Teontepec del municipio poblano de Tepanco de López) explica que en su comunidad suele cambiar sus productos cosechados (como *jitomates*, chiles miahuatecos, frijoles, maíz y calabaza) por leña, gallinas y *guajolotes* (pavos).

Pese a estas afirmaciones, ha tenido lugar al mismo tiempo una serie de transformaciones en los últimos años, como el aumento de los fertilizantes químicos en las comunidades más pobladas, el uso de básculas digitales en mercados tradicionales del estado de Puebla, el cálculo con el flexómetro para las extensiones de tierra, la sustitución de las monturas por automóviles en el sur del estado de Puebla y de las yuntas por los tractores (en entornos como el municipio poblano de Zaragoza). No menor trascendencia tiene el reemplazo de la orientación solar por el reloj y el ajuste de los precios de venta a la variable coyuntura en el contexto económico. En este sentido, informantes como Rosa García Juárez (de 78 años, lengua totonaca y oriunda del municipio veracruzano de Filomeno Mata), advierten la paulatina desaparición de las costumbres ligadas a las actividades agrícolas con el transcurso de los años en su comunidad. Otras personas, como Juan Carlos Martínez González (de 65 años, lengua española y originario de San Bartolo Teontepec de

Tepanco de López) incluso consideran que la contaminación del agua destinada al riego ha provocado la disminución en la siembra (amén de las bajas en las ventas provocadas por la pandemia, como han comentado varias de las personas entrevistadas). La desaparición paulatina de las lenguas originarias es notoria en municipios relativamente cercanos a las capitales de los estados. Es el caso de localidades como Zaragoza, de raíces nahuas. La desaparición de las medidas tradicionales frente a la preponderancia del sistema internacional es palpable en municipios poblanos como Zautla, tal y como asevera el informante Luis Enrique Salvador de la Fuente (de 19 años, lengua náhuatl y originario de la comunidad San Miguel Tenextatiloyan, perteneciente a la entidad).

5. DISCUSIÓN

Los proyectos de vinculación comunitaria referidos conllevan el fortalecimiento de nuestros conocimientos actuales acerca de los saberes que han sobrevivido pese a la imparable globalización económica y cultural. El doctor Oscar Ramos, desde la línea de la Antropología Social, ha demostrado la incidencia del internet en las comunidades indígenas de la Sierra Norte de Puebla, contemplando sobre todo a los nahuas y totonacos. El entorno digital permitiría la interacción y el intercambio entre los diferentes grupos lingüísticos y culturales. Constituye, a día de hoy, un excelente cauce para revitalizar sus lenguas y costumbres mediante su expresión en los entornos digitales. Xochitlán, Ixtepec y Huahuaxtla fueron tres localidades analizadas en profundidad en su tesis doctoral, con especial referencia a su población juvenil. La redefinición y renovación de las culturas originarias es puesta de relieve a través de los diversos usos que los jóvenes indígenas dan actualmente a la red y dispositivos electrónicos (Ramos, 2015). Al mismo tiempo, autores como Sergio Moctezuma estiman que las localidades rurales mexicanas han experimentado los efectos de la globalización y han derivado en sociedades rurales que experimentan un flujo permanente de conocimiento, tecnología o mercancías. No solo los campesinos totonacos de Huehuetla, sino también los totonacos del estado de Veracruz, han tenido que recurrir a la migración como solución a los efectos de la caída del precio del café. En síntesis, estos municipios apartados de las

grandes urbes no se ven libres de la incidencia de las circunstancias externas e, incluso, internacionales, de índole medioambiental, económica, cultural, política y social (Moctezuma, 2011).

6. CONCLUSIONES

En suma, este proyecto de vinculación comunitaria ha sumergido a sus participantes en el derecho consuetudinario mediante la toma de contacto y el reconocimiento de la información proporcionada por las personas entrevistadas en sus hogares, en las áreas de cultivo y en los mercados tradicionales de los municipios. La preservación de las medidas tradicionales en las actividades económicas de ámbito local constituye un indicio importante relativo a la conservación de los usos y costumbres de los pueblos originarios mexicanos, y es un claro indicio de la pervivencia de las normas de intercambio como expresiones culturales de las comunidades. La continuidad del uso de las técnicas agrícolas seculares y de los modos de vida vinculados al trabajo en el campo (Lugo-Morín *et al.,* 2018) son, a su vez, dos relevantes desafíos frente al avance de la positivización normativa frente a los pueblos originarios (Sámano, 2005), el fenómeno de la actual globalización económica y, fundamentalmente, cultural (Ramos, 2015). En síntesis, este proyecto de vinculación comunitaria ha pretendido dignificar la perspectiva vital de los miembros de las comunidades originarias de los estados de Puebla (examinada previamente en Vergara y Cervantes, 2009) y Veracruz, en lo que atañe a los intercambios materiales. La información transmitida por las personas informantes, examinada desde el enfoque de la Sociología Jurídica, otorga significación cultural a la norma consuetudinaria, así como trascendencia cívica en la regulación de las actividades locales; importancia otrora silenciada por la perspectiva de la dogmática jurídica. La costumbre es la piedra angular de las normas de los pueblos indígenas, sin depender de la legitimación escrita. Su recreación se sustenta sobre la oralidad y en su sistema de valores. Los derechos generados por sus sistemas normativos son comunitarios, y abarcan derechos económicos, como seguir sus propios ritmos de producción (González Galván, 2010, pp. 206-211).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido preparado merced al estímulo económico otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México, en virtud de mi pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Al mismo tiempo, se circunscribe al proyecto *El aprendizaje del Derecho por los estudiantes de lengua materna totonaca: retos y expectativas*, circunscrito al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) de Apoyo a la Incorporación de Nuevos PTC. Asimismo, he de expresar mi gratitud a Adelina, Lisseth Anahi, Diana Itzel De La Luz, Diana Itzel Encarnación, Cristina, Irma, Diego Oswaldo, Anahy, Rosalva, Pedro, Virgen del Rosario, Erika, Erendira, Enja Alejandra y Perla Isabel, por su encomiable compromiso con el desarrollo del proyecto de vinculación comunitaria y sus consiguientes hallazgos.

8. REFERENCIAS

Aguilar, M. y Fajardo, M. L. (2019). La cafeticultura en la Sierra Norte: una mirada desde Huehuetla, Puebla. En E. De Jesus Desidério, M. L. Fajardo, M. G. Garrett, L. Lucas y M. Aguilar (coords.), *Debates contemporáneos de sustentabilidad e interculturalidad. Diálogos de migración, cafeticultura, prácticas en torno al maíz a la medicina tradicional en la Sierra Norte de Puebla* (pp. 45-59). Fondo Editorial Universitario; Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Alvarado, C., Juárez, H. y Ramírez, B. (2006). La comercialización de café en una comunidad indígena: estudio en Huehuetla, Puebla. *Ra Ximhai, 2* (2), 293-318.

Ávila, A. A. (2016). *La interculturalización de la educación superior en México: actores y discursos en el proceso fundacional de la universidad veracruzana intercultural*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR.

https://digibug.ugr.es/handle/10481/43422

Blanco, L., Cruz, M. C., Luengo, R. y Mellado, V. (1983). Estudio de las pesas y medidas tradicionales en Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación,* 2, 29-52.

Conde, N. (2021). *Contornos para una sociología jurídica*. UNAM; Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Congreso Constituyente (1917, 5 de febrero). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Diario Oficial de la Federación.

Cortés, M. E. y Ramírez, F. P. (1998). Rescate de antiguas medidas iberoamericanas. *Boletín de la Sociedad Mexicana de Física, 12* (1), 15-23.

Echeverría, M. R., Ortiz, C. y Wence, N. E. (2019). Reconfiguración de la identidad y proyectos de vida en jóvenes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Ra Ximhai, 15* (1), 75-88.

Ellison, N. (2007). Espaces habités et paysages dans les contextes de patrimonialisation. Quelques remarques a partir du cas totonaque (Huehuetla, Mexique). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Colloques*.

González Cruz, V. H. (2015). Medidas novohispanas, medidas consuetudinarias: el tlaco y el pilón. En *Terceras Jornadas de Historia Económica* (AMHE).

González Galván, J. A. (2010). *El Estado, los indígenas y el derecho*. UNAM.

Hernández, V. M. (2017). Vinculación con la comunidad, corazón de la universidad intercultural. En R. Mínguez y E. Romero (coords.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 282-291). Universidad de Murcia.

Honorable Congreso del Estado de Puebla (2011, 24 de enero). *Ley de Derechos, Cultura y Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Puebla*. Orden Jurídico Poblano.

Honorable Congreso del Estado de Veracruz (1917, 25 de septiembre). *Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. Gaceta Oficial del Estado.

Honorable Congreso del Estado de Veracruz (2010, 3 de noviembre). *Ley de derechos y culturas indígenas para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.* Gaceta Oficial del Estado.

Legislatura del Estado de Puebla (1917, 2 de octubre). *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla*. Orden Jurídico Poblano.

López, A. A., López, M. A., Cunill, J. M. y Medina, S. E. (2019). Valor socioeconómico de las plantas para una comunidad indígena totonaca. *Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de las Américas, 44* (2), 94-100.

Lugo-Morín, D. R., De Jesus Desidério, E. y Fajardo, M. L. (2018). Prácticas y saberes comunitarios en la Sierra Norte de Puebla: el caso del café, sus plagas y enfermedades. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental, 9* (2), 77-87.

Maldonado, K. y Terven, A. (2008). *Los juzgados indígenas de Cuetzalan y Huehuetla: vigencia y reproducción de los sistemas normativos de los pueblos de la Sierra Norte de Puebla.* CDI-CIESAS-CONACYT.

Moctezuma-Pérez, S. (2011). Factores que intervienen en la migración de indígenas totonacos de Veracruz. *Ra Ximhai, 7* (3), 415-425.

Ocampo, M. G. (2020). El enfoque intercultural como eje transversal en la enseñanza del derecho. En E. Cáceres (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano germánico* (t. 4, pp. 293-305). UNAM.

Ortega, A., Ramírez, B. y León, M. (2013). Crisis cafetalera y migración interna entre campesinos indígenas, en Huehuetla, México. *Papeles de Geografía, 57-58*, 197-208.

Puente de la Mora, X. (2008). *Investigación sociojurídica. Algunas sugerencias para su aplicación*. Universidad Iberoamericana Puebla.

Ramos, O. (2015). *Internet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla, México.* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio digital de la UB.

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/353624/ORM_TESIS.pdf?sequence=2

Rodríguez, B. (2021). Retos actuales del alumnado totonaco ante los estudios de Derecho. En J. Montes, V. C. Avendaño y M. Fernández (coords.), *Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia* (pp. 13-34). Universidad de La Serena; CRESUR.

Sámano, M. Á. (2005). Identidad étnica y la relación de los pueblos indígenas con el Estado mexicano. *Ra Ximhai, 1* (2), 239-260.

Santiago, J. y Figueroa, M. (2016). El desuso de los números y los clasificadores numerales en la lengua totonaca entre los jóvenes de Filomeno Mata, Veracruz (México). *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales, 13*, 239-257.

Vergara, M. C. y Cervantes, J. R. (2009). Riesgo, ambiente y percepciones en una comunidad rural totonaca. *Economía, Sociedad y Territorio, 9* (29), 145-163.