

Pedro V. Salido López
María Rosario Irisarri Juste
(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares
para el tratamiento de la
competencia artística
y la formación cultural



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

© de los textos e ilustraciones: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Imagen de cubierta: *Dos mujeres thaitianas*, 1899. Paul Gaugin. Metropolitan Museum of Art.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 29

El proceso de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CENEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos debe responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos en las revistas científicas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.S.N.: 2697-049X

I.S.B.N.: 978-84-9044-440-5

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.00



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*

ÍNDICE

Introducción

- Reflexiones multidisciplinares para una educación por competencias: a propósito del desarrollo cultural y la formación artística 11
Pedro V. Salido López

Parte I. Visiones multidisciplinares sobre el tratamiento de la competencia artística

- Manifiesto por la Didáctica de la Historia..... 15
Beatrice Borghi y Rolando Dondarini
- El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced 27
Pilar Molina Chamizo y Óscar Jerez García
- Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural..... 45
Joana Matos, Joana Ferreira y Teresa Matos Pereira
- Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares 59
Pedro V. Salido López
- Processo Criativo, Aprendizagens e Conhecimento: uma abordagem interdisciplinar em artes visuais 75
Teresa Matos Pereira y Sandra Antunes
- Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas..... 87
M^a del Mar Bernabé Villodre
- Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente 103
Javier Benito Blanco

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria..... | 115 |
| <i>Mª del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil</i> | |
| La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad | 125 |
| <i>Javier Rodríguez Torres, Óscar Gómez Jiménez</i> | |
| Estudio de caso con diagnóstico de TDA-H: influencia de las Artes Plásticas en el rendimiento académico del lenguaje..... | 135 |
| <i>Mª del Pilar Aparicio-Flores, Rosa Pilar Esteve-Faubel</i> | |
| Fundamentos de la neuroeducación en los procesos creativos..... | 145 |
| <i>María del Prado Camacho Alarcón</i> | |
| Espaço Poético: conceito, prática e conhecimento artístico | 155 |
| <i>Teresa Matos Pereira, Kátia Sá</i> | |
| De <i>Ben-Hur</i> a <i>Los Vengadores</i> : el cine en el aula de Física y Química | 167 |
| <i>Leticia Isabel Cabezas Bermejo</i> | |
| Proyecto de Innovación Educativa: Art around us!..... | 179 |
| <i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i> | |
| Proyecto de Innovación Educativa: Luces, Cámara y Acción | 189 |
| <i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i> | |
| Desarrollo de habilidades cognitivas en el aula bilingüe de <i>Natural Science</i> mediante el uso de actividades plásticas | 197 |
| <i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y Ana Belén Gómez Muñoz</i> | |
| Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística..... | 207 |
| <i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y M.ª Cristina Ortiz Calero</i> | |
| Qué evaluar en una representación teatral en Educación Primaria..... | 217 |
| <i>Pedro César Mellado Moreno, Montserrat Blanco-García y Pablo Sánchez-Antolín</i> | |
| El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas..... | 227 |
| <i>Abigail Gualito Atanasio y Flor Angélica Hermida Miralrío</i> | |
| Proyectos artísticos de visualización de datos, como modelo para el desarrollo de la competencia de colaboración interdisciplinar | 235 |
| <i>Kepa Landa</i> | |

Parte II. El componente cultural de la competencia artística

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Interpretación históricamente informada (HIP) como modelo de investigación artística: estudio de la articulación y del movimiento del arco en la obra para violín solo de J. S. Bach..... | 251 |
| <i>Nieves Pascual León y Pablo Martos Lozano</i> | |
| La reinención del mundo infantil. <i>Ricostruzione futurista dell'universo</i> y el juguete de vanguardia italiano: nexos e influencias en el diseño italiano contemporáneo..... | 261 |
| <i>Juan Agustín Mancebo Roca</i> | |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real | 279 |
| <i>Isabel Rodrigo Villena</i> | |
| La historiografía feminista: una apuesta frente a la invisibilidad | 297 |
| <i>M^a Soledad Ruiz Corcuera</i> | |
| Experiencia de recuperación didáctica de un tema musical popularizado a través del cine: “Don Quijote” (Augusto Algeró)..... | 307 |
| <i>Virginia Sánchez Rodríguez</i> | |
| Música y dispositivos móviles. La historia de la música en códigos QR..... | 321 |
| <i>Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez y Raquel Bravo Marín</i> | |
| Música Popular Contemporánea y Educación en Valores: La Movida Madrileña en el Grado en Maestro de Educación Primaria | 331 |
| <i>José María Peñalver Vilar</i> | |
| La Historia del Arte en el aula. Del desconocimiento a la integración..... | 337 |
| <i>Sara Bastante Valero y María Delgado Martín</i> | |
| La institucionalización del viaje como método didáctico: la Sociedad Española de Excursiones y sus boletines | 345 |
| <i>Julia Martínez Cano</i> | |
| La memoria en imágenes: un modelo de innovación docente mediante la fotografía histórica..... | 353 |
| <i>Víctor Iniesta Sepúlveda</i> | |
| Valores culturais e a representação artística dos animais | 359 |
| <i>António Almeida y Rafael Sumozas</i> | |

INTRODUCCIÓN

Reflexiones multidisciplinares para una educación por competencias: a propósito del desarrollo cultural y la formación artística

Pedro V. Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000 trajo consigo una metamorfosis en la manera de enseñar y de aprender ante los retos planteados por una sociedad caracterizada por la globalización y la diversidad cultural. Las orientaciones europeas pusieron en valor un modelo educativo basado en la adquisición de competencias que iba a caracterizar a todos los sistemas educativos de marca europea. Entre otros muchos aspectos, se hizo evidente la importancia de que el componente artístico y el desarrollo cultural formaran parte del núcleo de la educación desde la definición de la “competencia cultural y artística”, más tarde reformulada bajo la denominación de “conciencia y expresiones culturales”. Su adquisición supone “comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales. Implica esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad o de desempeñar una función en esta en distintas formas y contextos” (CE, 2018: 11).

Ante esta mirada a una competencia muy clave para dar respuesta a una formación integral, el componente cultural y artístico en los ámbitos de la educación formal ha sido motivo de una concienzuda reflexión en los últimos años. En un contexto de renovación pedagógica y didáctica, la necesidad de evitar la confusión de los objetivos de áreas de conocimiento directamente relacionadas con las finalidades de esta competencia se ha convertido en una prioridad. Claro ejemplo de ello es el debate generado en torno a la naturaleza de la educación artística y la pedagogía del arte, pues fue común que en esta disciplina primaran las prácticas creativas frente al desarrollo del criterio estético y de la capacitación para el análisis o el conocimiento del legado cultural (Aguirre, 2005). En este caso, la preocupación por hacer de las artes y las imágenes la base de una disciplina renovada y acorde con las exigencias de la nueva educación competencial requiere de una reformulación del área y, como no podía ser de otra manera, se ha materializado en una nueva mirada a las artes y su pedagogía (Acaso y Megías, 2017; Fontal, Gómez y Pérez, 2015; Fontal, Marín y García, 2015; Huerta, 2019; Salido, 2020). De la misma manera, la investigación en artes visuales, en educación artística y, en general, en las ciencias humanas y sociales han sido objeto de una revisión que ha fructificado en nuevos enfoques metodológicos como la Investigación Basada en Artes y la Investigación Artística (Marín y Roldán, 2017).

La complejidad de una competencia que, además, se caracteriza por una multitud de elementos de naturaleza transversal justifica la pertinencia de obras como la que presentamos aquí. Los capítulos que forman parte de este volumen se han organizado en dos grupos atendiendo a criterios temáticos. Un primer bloque, dedicado a las visiones multidisciplinares sobre el tratamiento de la competencia artística, recoge propuestas que hacen evidente el papel de las artes y del componente cultural en procesos educativos en los que, en ocasiones, lo formal se nutre de lo no formal. El segundo bloque trata el componente cultural de la competencia, con diferentes aportaciones que dan cuenta de la necesidad de un conocimiento artístico y patrimonial convertido en la esencia de una competencia que, además de un componente expresivo, implica comprender, apreciar y valorar el patrimonio que nos ha sido legado.

En resumen, se trata de dar visibilidad a reflexiones de diferente naturaleza pero que tienen en común la preocupación por la manera en que se está abordando el desarrollo de la conciencia cultural y el tratamiento de las expresiones artísticas en los diferentes niveles educativos, el interés por analizar sus relaciones con el resto de áreas curriculares y, por último, dar a conocer la importancia de lo cultural desde una mirada a las artes que debe ir más allá del aprendizaje memorístico. De esta manera, nos situamos en la senda de aquellas propuestas de mejora que pretenden avanzar en la línea de la continua investigación e innovación docentes.

REFERENCIAS

- ACASO, M. y MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- AGUIRRE, I. (2005). Educar desde y para la experiencia estética. La educación artística y la formación de los sujetos. En F. Miranda y G. Vicci (Comp.). *La educación pre-universitaria* (pp. 3-23). Montevideo: Udelar.
- CE (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/TodayOJ/>
- FONTAL, O., GÓMEZ, C. Y PÉREZ, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Paraninfo.
- FONTAL, O., MARÍN, S. y GARCÍA, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- HUERTA, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- MARÍN, R. y ROLDÁN, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Granada: EUG.
- SALIDO, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 120-143. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.13565

PARTE I

VISIONES MULTIDISCIPLINARES SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA

Manifiesto por la Didáctica de la Historia¹

Beatrice Borghi

Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio -DiPaSt

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6716-7620>

Rolando Dondarini

Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio -DiPaSt

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.01

1. PREÁMBULO

La exigencia de conocer para orientarse, para poder escoger y decidir en plena conciencia, que ha recorrido todas las culturas y todas las generaciones humanas, se ve hoy amplificada por una inédita aceleración en los cambios de las escalas de valores, de los comportamientos individuales y colectivos y de los contextos ambientales.

Para la conquista y la continua regeneración de una efectiva libertad de elección es indispensable una adecuada formación cultural. Por otra parte, para fortalecer cualquier otro conocimiento se deben perseguir las competencias que permitan acrecentarlas de modo autónomo.

A pesar de que continuamente existen distorsiones e instrumentalizaciones, la Historia constituye un componente fundamental de la cultura, esencial para orientarse y para adquirir raciocinio, conciencia y responsabilidad, para ser libres y autónomos en las decisiones actuales y futuras, para favorecer la más amplia convivencia en el respeto a la diversidad, para desarrollar la capacidad crítica necesaria para ejercitar el diálogo y el debate.

Por eso, en consideración de las continuas y rápidas transformaciones en curso es esencial dirigir investigaciones hacia estrategias didácticas más idóneas, para ser más eficaces en la enseñanza de la Historia en todos los niveles educativos, activando reflexiones de ámbito nacional e internacional.

Con este manifiesto se pretende liderar y compartir la exigencia de responder a las nuevas necesidades formativas y de cualificación futura de la oferta educativa, activando metodologías didácticas funcionales, que favorezcan a los alumnos la asunción de capacidades esenciales, diversas pero acordes, por ejemplo, la de activar una competente atención al mundo global y la de desarrollar el sentido de pertenencia al propio territorio mediante el conocimiento de sus

1 El Manifiesto ha sido traducido al español por el Profesor JOSÉ-MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, Facultad de Educación - Universidad de Zaragoza.

raíces, de su cultura y de su historia, para secundar una ardiente y responsable participación en la vida de la comunidad y del territorio al que pertenece, con una perspectiva de sostenibilidad.

La Historia es el conjunto de los hechos acaecidos (*res gestae*), es decir de los eventos y de los cambios que se han verificado desde la aparición del género humano; su ámbito de estudio es, por lo tanto, multidisciplinar porque comprende todos los aspectos de las vivencias humanas y de los fenómenos naturales que nos han condicionado. Su conocimiento está en un continuo devenir, porque es fruto de las investigaciones y de las reconstrucciones que los historiadores realizan interpretando las fuentes, es decir los vestigios y los testimonios que han sobrevivido y que han sido indagados y descubiertos. Todavía los sucesos, los fenómenos y los desarrollos que la componen nos son en gran parte desconocidos, porque las fuentes que lo permiten son cada vez más escasas, como consecuencia de que se busca en un pasado cada vez más lejano. A pesar de estos límites, la densidad y la amplitud de los contenidos de la historia conocida permiten clarificar inicialmente cuáles motivaciones, finalidades, métodos y contenidos deban caracterizar la enseñanza, y cuál rol se deba desarrollar en la formación escolar y permanente, puesto que está siempre presente el riesgo de reproducirla en un modo general o reiterativo, es decir, como una materia poco agradable, según es vista por una buena parte de los estudiantes, y por la que es considerada poco útil en el contexto formativo por algunos profesores y por muchos padres.

El mundo está cambiando rápidamente, induciendo a todos los sujetos y a todas las comunidades a afrontar un giro de la Historia en la que cada elección está destinada a repercutir en la calidad de vida de las generaciones actuales y futuras, y se corre el riesgo de que este cambio de dirección se convierta en irreversible. Teniendo en cuenta estas continuas y veloces transformaciones es esencial que, en el contenido curricular de la formación escolar, el aprendizaje de la Historia tenga un papel relevante con el fin de proporcionar mejores criterios, una fuerte consciencia de los orígenes y de los indicios de la realidad y de las dinámicas de nuestros días, una efectiva capacidad de percepción, de crítica y de incidencia en los análisis de los procesos evolutivos, junto a las consecuentes oportunidades de proyectar más conscientemente su propio futuro individual y colectivo. Hoy, por tanto, la enseñanza de la Historia no puede limitarse más a perseguir un estéril conocimiento memorístico de los eventos del pasado, sino que debe tener como fin, sobre todo, la comprensión del presente y la asunción de responsabilidad y conciencia, con capacidad de trabajo motivador y productivo respecto a las cuestiones que proyecta la actualidad, esa siempre más preocupada por el cambio climático, por las fronteras y por los desequilibrios del desarrollo económico y de los consiguientes flujos migratorios, esa de la convivencia sea a nivel local o internacional, esa de la igualdad de oportunidades de género y de las minorías sociales y culturales, esa de la legalidad basada en los códigos constitucionales y en las normas que han sido promulgadas a nivel nacional e internacional. En breve resumen, se debe abandonar la mirada tradicional hacia el pasado tendente a la adquisición de conceptos de modo fundamentalmente memorístico o literario, y adoptar en su lugar de modo sistemático un recorrido circular de ida y vuelta que haciendo bisagra sobre la actualidad aporte motivaciones, preguntas y curiosidades, empuje a encontrar antecedentes y progresos en la Historia, para después volver al presente más documentados y conscientes y, en definitiva, más libres.

2. IDENTIDAD Y COMUNICACIÓN

Motivar el estudio y el aprendizaje de la Historia, teniendo en cuenta la base de las situaciones y desarrollos actuales, no es fácil pues existe también el riesgo inminente de una estrechez de miras sobre los horizontes, las preocupaciones y las culturas que las convierta en una amalgama carente aparentemente de características y antecedentes, que son el resultado de ese milenar proceso de soldadura del destino humano en un único panorama planetario que convencio-

nalmente llamamos “globalización”. Mientras se beneficien de ello casi exclusivamente los grandes monopolios económicos y no pueda tomar ventaja todo el género humano, uno de los temores más justificados que surgen es ciertamente aquél de la desaparición de la diversidad para dirigirnos a un escenario genérico e indistinto, uniforme con las culturas y los intereses dominantes. Se trata de un cambio de época sobre el que se advierten los primeros síntomas siempre con mayor claridad y fuerza. Para su eficaz mantenimiento están los más formidables medios de difusión y propaganda que se hayan nunca puesto a disposición de la especie humana: radiotelevisivos, telefónicos, informáticos, en los que imparables procesos de concentración están seleccionando los administradores de información y cultura, con efectos concretos y ya bien percibidos en el condicionamiento de los comportamientos y en la manipulación de las conciencias. Debemos ser conscientes para aprovechar las oportunidades que nos ofrecen los instrumentos informáticos y telemáticos, que pueden ser utilizados en un sentido contrario, revalorizando y confrontando voces, culturas, conocimientos y opiniones.

Desde esta perspectiva toma un papel fundamental la comunicación, para la que es necesario adquirir competencias adecuadas a la actual “sociedad de la información”, salvaguardando los aspectos narrativos que han caracterizado siempre la difusión de la Historia, y aprovechando las extraordinarias oportunidades introducidas gracias a las nuevas tecnologías, aunque con todas las advertencias y cautelas que puedan inducir fácilmente a la manipulación y a la distorsión informativa.

En una sociedad siempre mejor preparada y que consiente un rápido acceso a la información codificada, el aprendizaje de la Historia debe dirigirse pues a promover una formación cultural basada en la comprensión de la diversidad, en el convencimiento que cada identidad evoluciona continuamente, y que no tiene fundamento cualquier presunción de su inmovilidad, para justificar el rechazo de nuevas contribuciones y sus cambios.

A todas estas motivaciones se añade otra que es particularmente relevante para un continente como Europa, heredero de un patrimonio histórico-artístico de gran valor: el interés y la sensibilidad hacia los temas de la salvaguardia y de la tutela de los bienes naturales y culturales, dependiendo en buena parte de la calidad del conocimiento histórico de toda la sociedad. Bajo esta luz, las instituciones académicas y educativas pueden contribuir a la sensibilización necesaria, promoviendo, en colaboración con los museos, archivos y bibliotecas, un conocimiento más amplio de los bienes presentes en su territorio.

3. SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA

En lo que se refiere a la enseñanza universitaria es oportuno destacar que son dos los ámbitos en los cuales se debería demandar y realizar una Didáctica de la Historia consciente y eficaz.

La enseñanza que procura el aprendizaje de la Historia a los estudiantes universitarios generalmente adolece de viejos males, debido a que es eminentemente transmisiva, básica y poco eficaz. Rara vez se preocupa de aspectos motivadores o propone temas propedéuticos; a lo sumo se limita a introducciones de carácter terminológico y metodológico, relativas a la definición de elementos básicos como la distinción entre historia e historiografía, la periodización y la clasificación de las fuentes.

- 1) Aún más raro es que afronte estrategias destinadas a estimular el aprendizaje y a activar a los estudiantes en investigaciones directas, con contactos y visitas a los archivos y museos, así como a excavaciones arqueológicas o a sitios de interés histórico.

Por otra parte, la mayor parte de los docentes universitarios de Historia parece anclado en la presunción de desarrollar una función didáctica ya inscrita en la propia forma-

ción, y en las mismas exposiciones orales, repitiendo más o menos conscientemente la visión espiritual e idealista de Giovanni Gentile que afirmaba que el conocimiento de los contenidos de una materia conlleva automáticamente ser capaz de enseñarla. Según esta visión, no hay un saber que enseñe “el arte de hacer escuela” y no se enseña a enseñar, dado que la riqueza espiritual del docente es ya suficiente para convertirlo en maestro. En la práctica, pues, no existiría el método para enseñar, el método sería el propio maestro.

La instrucción de los estudiantes que siguen cursos de formación de profesorado, para proyectar y conducir recorridos de Didáctica de la Historia que les puedan servir en su profesión.

- 2) Este aspecto, que sería esencial para dotar a los docentes de competencias y estrategias que les permitan enseñar la Historia a sus estudiantes, permanece casi siempre ignorado en los cursos universitarios, que privilegian los aspectos de contenido. Durante un tiempo, para secundaria en Italia, se destinaban a nivel de posgrado, primero los cursos de la SSIS (Escuela de Especialización para la Enseñanza Secundaria), después otros en la TFA (Practicum de Formación Activa) y por último los del PAS (Recorridos Habilitantes Especiales), cursos que se han ocupado de la difícil tarea de rellenar las graves lagunas dejadas por la mayoría de las enseñanzas universitarias. A pesar de los éxitos positivos alcanzados por algunas de estas iniciativas, persiste en general la modalidad de enseñanza transmisiva y unidireccional.

Para intentar poner remedio a esta carencia de cursos oficiales se han implantado durante varios años los laboratorios que, sin embargo, en muchas universidades han sido recientemente cancelados. Era en estos ámbitos donde se podía activar a los estudiantes en búsquedas motivadas y metodológicamente correctas, produciendo buenos resultados y generalmente gratificantes.

4. HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA

A propósito de los frecuentes malentendidos sobre el significado del término Historia, incluso en el ámbito educativo, es oportuno advertir, por lo que respecta a la distinción hasta ahora desatendida entre la objetividad de los hechos de la Historia y la subjetividad y la relatividad de la misma, sobre todas las formas de estudio y de transmisión de su conocimiento que están incluidas en la historiografía; también con el fin de promover el respeto basado en la pluralidad de culturas, de opiniones y de puntos de vista, y como premisa indispensable para introducir un rol activo en el aprendizaje. Experiencias accesibles y eficaces en ese sentido se pueden guiar desde la infancia, haciendo comprender la diferencia entre la unidad de los hechos vividos conjuntamente y la diversidad de las impresiones y de las narraciones que se hacen de los mismos. Con el mismo nombre de Historia se designa también la disciplina escolar que se ocupa de promover el aprendizaje, pero que, en coherencia con lo expuesto anteriormente, pertenece al campo de la Historiografía. La distinción entre Historia e Historiografía es previa a la comprensión de elementos esenciales para alcanzar logros posteriores, como las diferencias en la adopción de periodizaciones y dataciones por parte de culturas diversas.

5. MOTIVAR, ESTIMULAR Y ACTIVAR

Desde la constatación de que el método transmisivo comporta resultados decepcionantes, poco interés, conocimientos fugaces y memorísticos y baja capacidad formativa, ha llegado la exigencia de perseguir recorridos formativos que conduzcan a una mayor implicación y expe-

rimentación, suscitando curiosidad y creatividad, esfuerzo y participación activa, para convertir a cada sujeto en el protagonista de su propia formación. Mediante métodos constructivistas de investigación/acción que se sirvan de las fuentes es posible promover un aprendizaje activo, que no se dirija sólo a la adquisición de conocimientos, sino también al dominio de las competencias y de las habilidades que permitan aumentarlas y renovarlas, favoreciendo la libertad de pensamiento y la capacidad crítica.

De esto se deduce que los impulsos motivadores deben ser perseguidos o bien mediante métodos o bien mediante contenidos durante todo el periodo formativo, con continuidad, y convirtiéndose en una constante del currículo de la disciplina de la Historia, a través del recurso a actividades capaces de estimular la implicación y la participación de los estudiantes.

Entre las actividades motivadoras para desarrollar progresivamente y relacionadas con el periodo escolar se pueden enumerar:

- estimular la implicación y la participación para el aprendizaje de la Historia a través de la reiterada constatación de que “La Historia somos nosotros”, es decir que cada uno es sujeto y posible protagonista y que las vivencias personales y colectivas de las que se participe no comienzan en absoluto con la vivencia, sino mucho antes. La emoción de saberse herederos y protagonistas de la Historia se suma así a aquéllas sensaciones derivadas de los múltiples descubrimientos que se han producido, legando indisolublemente la actividad al aprendizaje, la investigación a la didáctica;
- individualizar polos de interés mediante la observación de la actualidad y la investigación de nexos o relaciones con temas y periodos históricos para afrontar o tratar en clase (desarrollo de temas de amplio espectro disciplinar: clima, agua, recursos, contaminación, desequilibrios del planeta, migraciones, conflictos y convivencia entre culturas);
- recurrir a adaptaciones, así como métodos de laboratorio y de aprendizaje cooperativo, entendiendo por laboratorio no tanto un ambiente físico, sino un ámbito conductivo y metodológico, en el cual cada conquista de conocimiento es fruto de un trabajo compartido, ya sea individual o colectivo, de un proyecto, una dirección y una verificación de las investigaciones, que puedan ser expuestos en clase y, de este modo, repercuta en beneficio de todos;
- desarrollar una didáctica atenta al género que se valga de un modo incisivo de los recientes aportes historiográficos de la historia de las mujeres o de los géneros, mediante recorridos experimentales que superen la persistente visión estereotipada y silenciadora de su presencia en la Historia. La atención a los géneros de los sujetos femeninos y masculinos, en su múltiple identidad, es esencial para una didáctica de la Historia que procure una educación para la ciudadanía activa y democrática, dado que el tema de la identidad de género resulta determinante para la formación de cada persona. Por ello se afronta en todos los ámbitos del saber, en particular en aquéllos históricos, mediante un coherente empeño para reconsiderar la interpretación historiográfica mediante la efectiva pluralidad de los sujetos de la Historia;
- producir y mostrar a la comunidad escritos y materiales tomados de las investigaciones, para concretar y difundir sus hechos y dar nuevos objetivos gratificantes a sus protagonistas,
- indagar en la realidad circundante y sobre la actualidad para tomar características diferenciadoras e identitarias, así como sobre hechos y cambios que puedan incidir positivamente para ejercer una efectiva ciudadanía activa.

6. HISTORIA Y ACTUALIDAD

Los fines y las metodologías expuestas se basan en las inseparables relaciones entre la Historia y la actualidad, y sobre la presunción de que es necesario investigar para conocer, y que el conocimiento es indispensable para escoger y para proponer conscientemente. A tal fin es oportuno activar desde la edad infantil verdaderos y propios “observatorios” del mundo de hoy en día, obviamente relacionados a las capacidades perceptivas de las diferentes edades, pero de todos modos útiles para fomentar interés y curiosidad, y se aprovechen de las numerosas oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías. Las razones individuales podrán ser introducidas y relacionadas con el conocimiento de las normas nacionales o internacionales relativas a los derechos humanos, y a la experimentación de formas de participación y de delegación que reproduzcan las funciones de los organismos públicos.

Para alcanzar cada competencia y cada objetivo de aprendizaje mediante la investigación/acción es pues indispensable programar recorridos metodológicos que individualicen, en primer lugar, los escenarios necesarios, también con una función inclusiva que fomente la igualdad de oportunidades, después los métodos y los instrumentos que deban adoptarse coherentemente con las opciones básicas, y finalmente las verificaciones que permitan sea durante como finalmente valorar el resultado. Mediante una participación compartida de los mismos estudiantes mediante la autoevaluación, dichas verificaciones pueden ser adoptadas incluso en clave metacognitiva.

7. PATRIMONIO Y CIUDADANÍA ACTIVA

El desarrollo de la Historia genera su propio Patrimonio, que se forma de modo heterogéneo y multiforme al tiempo que se producen pérdidas y se generan recursos; en este patrimonio confluyen y se sedimentan los caracteres, los bienes, los valores y los saberes ambientales, histórico-artísticos, científicos e ideales recogidos y compartidos por la comunidad humana en sus diversos ambientes territoriales. Para respetarlo y valorizarlo es necesario conocerlo mediante las modalidades más a propósito, aquéllas que activando su adopción y tutela introducen formas de responsabilidad y de ciudadanía activa.

La atención por los legados que desde el pasado perviven no se impone solo en el ámbito de la formación, sino también socialmente, donde deben ser valorizados como recurso. El patrimonio cultural aparece como un fondo integrador de relevante valor formativo e inclusivo, capaz de proyectar de manera extensa los aportes específicos de los bienes culturales locales más próximos, y de valerse de los instrumentos más actualizados de la comunicación. Desde esta perspectiva, se convierte en una ocasión de adquirir y de producir saberes con los cuales se estimule el aprendizaje de competencias, y se construyan conocimientos, mediante la potenciación de las investigaciones. Todo ello exige un debate y un cruce interdisciplinar, mediante la confluencia de conocimientos y la adopción de métodos y recorridos didácticos contrastados en varias disciplinas; de igual modo, implica un uso sistemático de todos los instrumentos de la comunicación y, en particular, de las tecnologías telemáticas y de los soportes multimedia utilizados en cada proyecto didáctico o divulgativo.

De todo lo expuesto, parece evidente, que existe un nexo significativo entre el concepto de formación y aquél de “educación patrimonial”, que puede desarrollar implícitamente y con interés procesos de aprendizaje activo: integrados, recurrentes y permanentes. En particular, son dos los aspectos que convierten en muy relevante la formación y aprendizaje que se ocupan del patrimonio: primero, la integración de múltiples competencias y conocimientos mediante actividades de simbiosis entre la escuela y las instituciones externas, en un cuadro multidisciplinar de educación para el conocimiento y la responsabilidad; segundo, la adopción de métodos cons-

tructivos que motiven, involucren y activen el aprendizaje, partiendo de la individualización de los elementos y de los lugares del “patrimonio”, pasando a las consiguientes profundizaciones, para después llegar a las actividades de laboratorio con la elaboración de trabajos finales hechos por los alumnos. Todo en una continua búsqueda de interacción entre las disciplinas que se ocupan de los procesos de conocimiento y de valorización del “patrimonio”, y de los aspectos ambientales, estéticos e histórico-artísticos del territorio, para una formación que permita e induzca intercambios conceptuales, prácticas comparativas y refinamientos metodológicos; este debate es hoy particularmente importante para conseguir diálogos y relaciones interculturales, para desarrollarse en todos los sectores de la actividad humana y para proyectarse en el futuro. El desarrollo de experiencias de ciudadanía activa puede, pues, ser el culmen de investigaciones sobre el patrimonio cultural local y/o global. Se ha revelado ya como existe una estrecha relación entre los grados de conocimiento de la historia, que ha generado tal patrimonio, y el respeto que se asume en sus relaciones. Recurriendo a métodos activos que se valgan del uso de fuentes, de la aportación de los museos, asociaciones y entes locales, el empeño de los alumnos en búsquedas sobre bienes culturales de su territorio los convertirá en protagonistas de sus descubrimientos y los conducirá a ser tutores del Patrimonio. Se considera oportuno que, para una colectividad, como la escolar, cada vez más heterogénea, el conocimiento común de la historia de los lugares hoy compartidos pueda constituir la base, el fondo integrador sobre el cual hilvanar y construir una nueva pertenencia, que no anule la diversidad y la particularidad de origen, pero que haga concurrir en un proyecto la planificación futura, superando incomprendiones y hostilidades.

El uso de los recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite hacer más fácil la comprensión de las relaciones entre conocimientos históricos y bienes culturales, la posibilidad de uso de fuentes múltiples, el conocimiento de los ambientes y de sus territorios, y el uso de textos e imágenes para la comunicación histórica.

Por lo tanto, el conocimiento del patrimonio cultural, de sus restos materiales e inmateriales y de sus “signos” legibles sobre el territorio, es preliminar y básico para proyectos que favorezcan la salvaguardia, la recuperación y la puesta en valor mediante un trabajo activo de los estudiantes.

La educación para la ciudadanía activa mediante el patrimonio cultural no puede prescindir del conocimiento de las condiciones, de los orígenes y de los desarrollos de las declaraciones nacionales e internacionales de los derechos humanos, que constituyen algunas de las principales herencias vivas de dicho patrimonio.

8. LA HISTORIA GLOBAL Y LA HISTORIA LOCAL

Mientras se fija en los cambios de la realidad próxima y local, es necesario que la escuela proponga una visión global de la historia, que preste atención a las situaciones actuales para hacer comprender las características y los éxitos de los grandes procesos de transformación, y para permitir comparaciones entre las improntas heredadas de los pueblos y culturas del pasado. En este enfoque mundial encuentran espacio las principales fases evolutivas de la humanidad, desde el poblamiento del planeta a la diferencia de las actividades en relación con el medio ambiente, desde la revolución agrícola al cruce de intercambios y relaciones, desde la consolidación de los grandes imperios al largo enfrentamiento entre nómadas y sedentarios, de la aparición de antiguos asentamientos a la edificación de nuevos sistemas político territoriales. Desde esta amplia perspectiva cobran peso fenómenos complejos como la difusión de las religiones, las transformaciones económicas, la formación de los estados nacionales, la colonización, la industrialización, los conflictos sociales y las revoluciones, la aparición de regímenes totalitarios, los conflictos mundiales, los movimientos de liberación,

el aumento y consolidación de las democracias, los procesos de globalización y sus efectos de desigualdad que inducen a los pueblos pobres a las migraciones.

Siguiendo con el recorrido de aprendizaje, se utilizará una continua conexión y una progresiva focalización que pongan en relación las evoluciones generales con aquellas más próximas. A la visión global es, de hecho, oportuno que se adjunte una constante atención a la dimensión local que, como coherente desarrollo de las experiencias propedéuticas de historia personal y familiar, consienta una más eficaz relación entre presente e historia, y una percepción de las características identitarias de la comunidad y del territorio. En este contexto tendrán espacio actividades para poner en valor el patrimonio cultural, asumiendo su conocimiento y la voluntad de tutelar y valorizar, incluso mediante aportaciones y colaboraciones de entes locales, museos, bibliotecas y asociaciones que, junto a la escuela, activen proyectos de educación integrada.

En los itinerarios de aprendizaje de la Historia asumen pues un gran relieve las capacidades de expresar, reproducir y organizar los conocimientos adquiridos con exposiciones orales, escritas y multimedia, que permitan conceptualizarlos y exponerlos valiéndose de los léxicos apropiados.

9. LAS RELACIONES DISCIPLINARES

Por la amplitud de su campo de competencia y de conocimiento, la Historia se abre a la utilización de métodos, contenidos, conceptos e instrumentos tomados de otras disciplinas. Se pueden así perseguir múltiples relaciones disciplinares para individualizar mediante una cuidadosa programación. En particular, como se ha destacado, parece indispensable la conexión con los conocimientos geográficos, que permiten contextualizar los procesos de transformación en los espacios y en los ambientes en los que se han verificado.

La Geografía tiene por objeto el estudio y la descripción de la configuración de la tierra y de los fenómenos que se desarrollan en relación a la sociedad humana, de la vida animal y vegetal, y de la utilización por parte del hombre de los recursos del mundo mineral, vegetal y animal. Dicha ciencia tiene en el recorrido formativo, con el objetivo de adquirir competencias y conocimientos funcionales que permitan una autonomía de juicio y el ejercicio de la libertad, la tarea de combinar la dimensión temporal con aquella espacial. Examinando aspectos climáticos, ambientales, económicos, demográficos y antropológicos, vistos en las situaciones de hoy en día y en las evoluciones recientes, permite poner en relación los resultados y las perspectivas actuales con las transformaciones remotas y cercanas, ofreciendo las referencias espaciales indispensables para la contextualización y la comprensión de los eventos y procesos históricos. En este marco aparecen evidentemente los nexos y los cruces oportunos y necesarios entre el aprendizaje de la historia y aquél de la geografía que, juntos, favorecen la capacidad de orientarse en el tiempo y en el espacio. Esto no significa que el estudio de la Geografía constituya solamente un apoyo al aprendizaje de la Historia. Su conocimiento permite una amplitud de horizontes, una consciencia de los cambios en curso y una facultad crítica y de elección. Aunque, para su aprendizaje, es oportuno tomar las medidas de la realidad próxima y mejor percibida, para después proceder al descubrimiento de aquellas más extensas, nunca olvidando las relaciones y los recuerdos con la propia realidad. Partiendo de la exploración del ambiente circundante, y valiéndose de cartas topográficas y geográficas, de fotografías y de imágenes de satélite, los estudiantes pueden acceder a las coordenadas de su propio contexto territorial y ponerlas en relación con representaciones más amplias, incluso aquellas de escala global. Estos nexos son particularmente útiles con respecto a dinámicas y fenómenos emergentes de reciente y de particular impacto, como la intensificación de los cambios climáticos, los desequilibrios planetarios y de las inmigraciones, de los cuales una de sus consecuencias

es la creciente presencia de estudiantes provenientes de tierras lejanas y culturas diversas, que deben inducir a aproximaciones interculturales y a proyectos de inclusión.

La atención al mundo actual es necesaria, ya sea para adquirir las competencias de ciudadanía activa o ser todos partícipes como herederos y custodios de un patrimonio que pertenece a una comunidad territorial. Por otra parte, una de las principales finalidades de la geografía, el estudio del paisaje entendido como resultado actual de innumerables legados del pasado, debe permitir la adquisición de conocimiento y conciencia respecto a los grandes temas de la sostenibilidad, de la tutela del patrimonio hidrogeológico, de la lucha contra la contaminación, de la eliminación y reciclaje de los residuos, del desarrollo de las técnicas de producción de energías renovables, o de la tutela de la biodiversidad. La educación ambiental y para el desarrollo se debe valer de una pluralidad de disciplinas científicas y técnicas que introduzca formas de responsabilidad y de empeño, y que se traduzcan en proyectos y experiencias de ciudadanía activa. La capacidad de orientarse en el espacio y en el tiempo contribuye, pues, a la formación de personas autónomas que puedan tomar decisiones responsables en la gestión del territorio y en la tutela del medio ambiente, con una mirada consciente hacia el futuro.

La natural relación entre Historia y Geografía conduce al concepto de *geohistoria*, que considera los datos espaciales y temporales inseparables entre sí, y que atribuye a la historia local una función fundamental para hacer crecer la conciencia histórica. De hecho, mediante la geohistoria, se comprenden tanto las especificidades de la historia local, como las modalidades con las cuales la historia general se concretiza en la realidad local, y viceversa.

En síntesis, el aprendizaje de la Historia y de la Geografía debe tender a dotar a los estudiantes tanto de una competente atención al mundo entero como a un sentimiento de pertenencia a una cultura propia.

Una particular conexión que convierte posteriormente poliédrico, abierto y formativo el aprendizaje de la historia es aquella que la relaciona con las ciencias y las oportunidades ofrecidas por las tecnologías, que frecuentemente permiten acceder a innumerables fuentes y conocimientos. También son útiles y deseables las aportaciones y testimonios que vienen desde el Arte, la Literatura, la Música, las ciencias, la iconografía o el cine.

En estos ámbitos han adquirido siempre mayor relieve los desarrollos de las competencias didácticas de los museos, archivos y pinacotecas.

La didáctica de los museos se inserta en el ámbito mucho más amplio y ya rico de experiencias significativas de la “didáctica de los bienes culturales”, o en ese sector formativo que mediante la observación y la activación de sensibilidades y emociones lleva a considerar todas las realidades actuales como patrimonio que disfrutar y respetar, en el cual vivir más conscientemente. Por “didáctica de los museos” se puede entender el conjunto de metodologías, acciones e instrumentos impulsados por las instituciones museográficas para hacer comprensibles y culturalmente formativos los testimonios recogidos, conservados y expuestos. Estas estrategias en general llevan a reclamar o reconstruir los contextos ambientales y socio-culturales en los que tales testimonios han sido producidos y han tenido funciones. Son útiles y esenciales para despertar interés e informar a todo el público, pero se convierten en indispensables y útiles para el desarrollo de los recorridos formativos escolares, para los cuales enriquecen la implicación de los enseñantes y de los escolares, incluso fuera de sus centros y de los horarios de visita.

En fin, compartiendo la convicción que el aprendizaje de la Historia deba, en primer lugar, conferir mayor conciencia y responsabilidad respecto al presente y al futuro, es deseable el recurso a las asociaciones y a los entes culturales operativos sobre el territorio, para activar formas de colaboración que podrán prever conferencias, visitas guiadas, exposiciones, manifestaciones públicas y espectáculos.

10. LAS COMPETENCIAS

Entre los numerosos documentos producidos por la Unión Europea, con el fin de fortalecer una uniformidad pedagógica de fondo para el sistema escolar europeo, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 señala ocho competencias claves para el aprendizaje continuo, cuya finalidad es la adquisición de los conocimientos necesarios para cada ciudadano, que le capaciten para insertarse con éxito dentro del ámbito social y laboral. Las competencias clave se preocupan por la “combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas para afrontar una situación concreta” (cit. por “Las Recomendaciones sobre las competencias clave”), que permitan responder a los constantes cambios de la sociedad, y que se concretan en:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en las lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias de base en ciencias y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencia social y cívica;
7. sentido de la iniciativa y espíritu empresarial;
8. conciencia y expresiones culturales.

En relación a las recién citadas competencias clave, se recomienda que el proyecto de unidad de aprendizaje y de laboratorios de la historia esté fuertemente orientado a la formación de habilidades y conocimientos desde la perspectiva de las competencias, preocupando particularmente la competencia digital, aprender a aprender, la competencia social y cívica y la conciencia y expresiones culturales. Competencias que se consideran esenciales para la realización y el desarrollo base, para un aprendizaje permanente y para un desarrollo personal desde una óptica de ciudadanía activa y de inclusión social; que si por un lado no renuncian a los contenidos de la disciplina Historia, desde el otro focalizan la atención en las actitudes del estudiante, en las motivaciones personales, en el pensamiento crítico hacia aquello que lo rodea; aprendizajes que lo acompañarán por todo el resto de su vida.

11. VIEJAS Y NUEVAS DIFICULTADES

En su continua y necesaria transición los diferentes sujetos de la formación escolar, cultura y científica están afrontando una fase de particular dificultad, porque, frente a las rápidas y totalmente inéditas transformaciones actuales, se manifiestan también, siempre de un modo más evidente, fuertes desorientamientos, inercias, contradicciones y anacronismos.

Lo sufren especialmente los docentes de todos los grados y de todas las disciplinas que, solo en parte, pueden a duras penas superarlos, y a veces reaccionar positivamente a los nuevos desafíos; pero frecuentemente se encuentran entre las normativas internas contradictorias que los limitan, y las expectativas externas frecuentemente y en gran medida superadas.

En este panorama de dificultad general surge, todavía, muy claramente la infravaloración de los aspectos didácticos por parte de los ambientes académicos, en los cuales desde hace mucho tiempo se ha consolidado una contradicción perjudicial. Junto a una general ostentación de aprecio hacia las exigencias de la enseñanza, se contrapone un persistente, relevante y bastante difuso descrédito sobre todo cuanto sea didáctico y divulgativo.

Así, detrás de la pantalla de los buenos propósitos, y rechazando el necesario diálogo con los verdaderos protagonistas y sujetos del aprendizaje, en realidad el ámbito destinado a formar y a actualizar a los enseñantes se revela no disponible y no preparado a una de sus funciones principales.

Al contrario, para afrontar los crecientes y alarmantes síntomas de desajuste con sus propios cursos, los docentes universitarios deberían hacer suyas las cuestiones de la didáctica, no solo para una rentable formación de los futuros enseñantes, sino sobre todo para extraer desde el ámbito de la escuela los frutos de esas experiencias que afrontan de un modo concreto problemas muy delicados, ya sea sobre metodologías o contenidos, ya sea de la respuesta y de la eficacia de la enseñanza de las distintas disciplinas.

Para la Historia, como para otras materias, la atención a las estrategias de enseñanza relacionadas con las reales dificultades que los docentes encuentran cotidianamente en sus centros, no puede permanecer eclipsada de aquélla relacionada con los contenidos disciplinares.

Por lo tanto, las respectivas “didácticas” deben ser afrontadas con una atención y un cuidado no inferior respecto a aquéllas que se reservan a las disciplinas madres, proponiendo cursos encaminados a la experimentación de los itinerarios y de los instrumentos fundamentales de la investigación y de la enseñanza, en un marco de procesos formativos que privilegien los aspectos metodológicos, pero que ofrezcan así mismo los conceptos y los contenidos básicos para proyectar después de manera personal recorridos didácticos coherentes y eficaces. Desde esta perspectiva es posible incluso encontrar un equilibrio eficaz en el debate, hasta ahora exasperado, entre los que sostienen la importancia primaria de los contenidos y los que, en su lugar, dan un relieve mayor a las metodologías.

Para quien se ocupa de la enseñanza de la Historia es todavía más improrrogable adecuar las motivaciones, los contenidos y las modalidades de las propias estrategias didácticas a las cuestiones propuestas desde el presente, bajo pena de una general percepción de anacronismo y de ineficacia.

Para una didáctica de la Historia que no se centre solo en la transmisión de conceptos y contenidos, pero que tienda a valorizar el conocimiento del pasado para una mejor comprensión del presente, el criterio metodológico básico es la búsqueda de interconexión entre investigación y enseñanza mediante la lectura del cuerpo histórico del presente. Leer los variados aspectos actuales como resultados de líneas evolutivas desentrañadas en la Historia significa poner en el centro el ambiente, las informaciones, las imágenes, las relaciones que cada escolar experimenta y vive cotidianamente. El pasado pierde así su aspecto extraño en cuanto se pueden trazar premisas y orígenes del presente, estimulando el conocimiento de una Historia de la cual cada uno es protagonista y partícipe de un pasado colectivo que ha tenido lugar.

Grandes preguntas como la que se refiere a la paz y a la convivencia, al equilibrio ecológico y al respeto al medio ambiente, a las brechas económicas y de igualdad de oportunidades tanto de género como culturales, todas estas cuestiones pueden ser propuestas mediante experiencias concretas y atractivas y no con meras formulaciones teóricas y conceptuales.

Para asumir conciencia y responsabilidad acerca de las grandes temáticas no basta de hecho exponer los términos confiando en su propia evidencia, sino pedir tomas de conciencia que deriven de formas de activación, que conviertan a los escolares en sujetos directamente interesados.

Todo esto se refiere al tema actual y delicadísimo del diálogo intercultural, respecto al cual, entre otros, los estímulos y condicionamientos extraescolares no están nada de acuerdo. Buena parte de los docentes ni es plenamente consciente ni recurre a experiencias de debate y de conocimiento recíproco, mediante aspectos que pertenecen a la esfera de los intereses generales o comunes a todos los niños: el juego, la alimentación, las fiestas.

A pesar de los numerosos obstáculos, el patrimonio de experiencias y experimentaciones que se están llevando a cabo en la escuela es rico y variado, capaz de proponer ideas y estímulos, advertencias y cautelas, motivaciones y revisiones.

Es obligado, pues, conferir visibilidad y memoria a dicho patrimonio, haciéndolo atractivo para favorecer un aprendizaje de la historia que involucre, duradero y eficaz, que favorezca la adopción de una “ciudadanía activa”, responsable y consciente.

El objetivo común es encontrar en la Historia conocimientos útiles para vivir el presente y para proyectar un futuro en armonía, respetuoso con las diversas identidades y con el inmenso patrimonio heredado, mediante la activación concertada de los componentes del tejido cultural, social y económico de la propia comunidad.

12. EN SÍNTESIS

En coherencia con todo lo expuesto, las fases esenciales que todo recorrido de didáctica de la Historia debe concretar son:

un enfoque que tienda a motivar y a generar interés por conocer los temas a tratar, durante el que se cuide la plena disponibilidad por parte de todos, con las condiciones necesarias para emprender el recorrido;

- la adopción del método de laboratorio con el que involucrar y estimular a los estudiantes, mediante el uso de fuentes y de trabajo en grupo;
- la propuesta de evaluaciones durante todo el proceso, mediante las que los propios sujetos del aprendizaje puedan valorar y eventualmente corregir sus propios aprendizajes;
- la exposición de los resultados obtenidos mediante instrumentos variados, con posibles manifestaciones públicas;
- la comprobación final de los conocimientos adquiridos y de las nuevas oportunidades que ofrecen.

Bolonia (Italia), noviembre 2019.

El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced

Pilar Molina Chamizo y Óscar Jerez García

Museo de Ciudad Real

Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6020-5268>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.02

1. INTRODUCCIÓN

Los museos han experimentado, en los últimos veinte años, grandes transformaciones que han afectado profundamente a sus estructuras internas, así como al concepto que sus visitantes tienen de su propia esencia. Las visitas a los museos constituyen un excelente recurso para el aprendizaje y el desarrollo de ciertas competencias culturales. Aunque cada vez hay más museos que cuentan con un gabinete didáctico o un departamento de educación, el papel del profesorado sigue siendo importante para que los escolares adquieran las competencias culturales que establece el currículo de Educación Primaria. En este sentido, es importante que el profesorado en formación (estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria) adquiera los conocimientos didácticos que les permitan realizar visitas escolares. De acuerdo a esta finalidad, desde la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha) y el Museo de Ciudad Real, se han organizado varias visitas didácticas y actividades formativas orientadas al desarrollo de ciertas capacidades y competencias culturales por parte del alumnado universitario, futuros maestros y maestras de Educación Primaria. Los resultados han sido muy positivos, de manera que se muestran las principales aportaciones formativas recibidas por los estudiantes.

2. OBJETIVOS Y MÉTODOS

La capacidad educativa de los espacios museográficos ha permitido divulgar las exposiciones a un público muy diverso procedente tanto de ámbitos educativos formales (escuela, instituto, universidad, etc.) como no formales (asociaciones, instituciones, organismos, etc.) e informales. En la Universidad de Castilla-La Mancha, en la Facultad de Educación de Ciudad Real, se han realizado varias visitas guiadas por el Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) del Museo de Ciudad Real desde hace varios cursos académicos. Durante los dos últimos cursos los estudiantes han elaborado una ficha de trabajo en la que han recogido aquellos aspectos directamente relacionados con sus intereses formativos. A partir de los resultados de dichas impresiones y descripciones se ha propuesto evaluar la

importancia que estas visitas tienen en la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria. Los objetivos de este trabajo se concretan en los siguientes:

- Presentar el contexto espacial museográfico y su funcionalidad didáctica en el entorno autonómico, provincial y local.
- Describir las actividades divulgativas y educativas llevadas a cabo por el gabinete didáctico del Museo de Ciudad Real.
- Exponer el desarrollo de una actividad formativa llevada a cabo en el seno del área de Didáctica de las Ciencias Sociales por la que los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria han realizado una serie de visitas guiadas al Museo Provincial.
- Analizar las aportaciones formativas de dichas visitas para los estudiantes universitarios.
- Relacionar el tratamiento curricular de la funcionalidad educativa de los museos en la etapa de Educación Primaria con su desarrollo en el plan de estudios del grado en Maestro en Educación Primaria.

Para alcanzar estos objetivos, se han programado varias visitas concertadas al Museo de Ciudad Real. Se ha diseñado un modelo de ficha de trabajo que incluye una serie de ítems relacionados con las capacidades formativas que dicha visita ha aportado a los estudiantes universitarios, futuros maestros y maestras de Educación Primaria. En esta ficha se recojen aspectos como la descripción de recursos educativos, materiales didácticos, métodos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias didácticas y organización de espacios y tiempos. Todo ello orientado al proceso formativo de los graduados en magisterio, especialmente al desarrollo de toda una serie de competencias culturales que les permitan conocer las funciones de este espacio museográfico y su utilización como recurso educativo. Se han organizado seis turnos de visitas, de unos 20-25 estudiantes por grupo. Tras las visitas, los estudiantes han contestado los cuestionarios cuyas respuestas han sido objeto de análisis y discusión. En total se ha contado con una muestra de 130 fichas, en las que se plasman las impresiones, emociones y conocimientos adquiridos durante esta actividad complementaria dentro del módulo denominado: *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* y de la asignatura: *Ciencias Sociales I: Geografía y su didáctica*.

3. CONTEXTO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. EL MUSEO COMO ESPACIO EDUCATIVO

Los museos han experimentado, en los últimos veinte años, grandes transformaciones que han afectado profundamente a sus estructuras internas, así como al concepto que sus visitantes tienen de su propia esencia. Los museólogos que investigan esta evolución coinciden en señalar que esta situación, al igual que ha ocurrido en otros muchos ámbitos culturales, es una consecuencia más de los cambios sociales y tecnológicos producidos con la llegada del siglo XXI (Almazán Fernández y Álvarez Rodríguez, 2005: 164). Este fenómeno ha llegado a adquirir tal dimensión que incluso el propio Consejo Internacional de Museos (ICOM, 2019) ha determinado rehacer la definición de museo al considerar obsoleta la que hasta ahora se venía utilizando desde su creación en la primera mitad del siglo XX. El método elegido para llevar a cabo este proyecto es sin duda clarificador: la organización internacional ha creado un formulario de libre acceso a todos los ciudadanos del mundo, haciendo un llamamiento desde

su página web para que participen en la elaboración de esa nueva denominación museística. Entre las sugerencias aportadas en esta convocatoria global encontramos que, junto a conceptos clásicos como la defensa del patrimonio cultural y natural, se incorporan nuevas escalas de valores: sostenibilidad, ética, multiculturalidad, lucha contra las desigualdades sociales y las asimetrías en la distribución del poder y de la riqueza, compromiso, apertura, fomento de espacios de reunión y, sobre todo, potenciación de plataformas abiertas y diversas de aprendizaje e intercambio.

Después de un largo periodo de gestación iniciado con la *revolución cultural* de los años sesenta, los museos comenzaron a construir nuevos puentes con su entorno, buscando llegar a la sociedad, considerando la importancia de constituirse en mediadores entre el legado histórico-cultural que custodiaban y el público potencial al que podían dirigirse (Jiménez, 2010:17 y Moretín, 2010:1). Para poder cumplir esta misión desde los años ochenta del siglo XX comenzaron a constituirse en España los primeros departamentos o gabinetes pedagógicos siendo pioneros los nacidos en museos del País Vasco y Barcelona (García, Sanz, Macua y García-Ramos, 1980: 181), a los que pronto se incorporarían otros muchos nacionales y provinciales, con gran variedad de recursos y realidades particulares diversas, teniendo como uno de sus objetivos prioritarios el contacto directo con el mundo educativo por el enorme potencial de público que este colectivo suponía. Los museos, gracias a este nuevo recurso, se convirtieron desde entonces en escenarios informales idóneos para encontrar estímulos que favorecieran el aprendizaje.

Actualmente el panorama museístico español intenta orientarse hacia la nueva realidad europea, ofreciendo una gran variedad de proyectos educativos destinados a todo tipo de públicos, ocupando gran parte de su quehacer diario la atención a grupos procedentes de centros escolares de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Basta realizar un recorrido por las distintas páginas web de estos museos (Guggenheim, Museo del Prado, Thyssen, MUSAC, IVAM, MNCN, etc.) para obtener una visión clara de la gran variedad de programas educativos a disposición de profesores y alumnos, dando paso a nuevas estrategias pedagógicas encaminadas no solo a transmitir contenidos teóricos procedentes de las colecciones, sino a potenciar el desarrollo de actitudes y habilidades, buscando la participación activa, la flexibilidad, la adaptación y la versatilidad, y la progresiva adecuación a una nueva realidad eminentemente tecnológica (Rodríguez y Fernández, 2005).

3.1.1. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS MUSEOGRÁFICOS DE CASTILLA-LA MANCHA

En el caso de la región castellano-manchega los museos provinciales también se vieron inmersos en esta nueva realidad tomando como punto de partida los años ochenta del siglo XX, desarrollando sus primeros proyectos pedagógicos con un éxito muy limitado. Las principales razones que explican esta realidad son la falta de continuidad en la implantación de los programas derivada del carácter transitorio de los agentes que la desarrollaban, en su gran mayoría becarios o personal con contratos temporales, sin existir en general, una planificación a largo plazo, dificultando en gran medida el éxito y permanencia de las actuaciones desarrolladas (Cadarso, Crespo, Fernández, Muñoz y Molina, 2004:164 y ss.).

El año 1997 supuso una ruptura con la realidad anterior al aprobarse el *Primer Plan Estratégico de Cultura* por la entonces Consejería de Educación y Cultura. Su objetivo era comenzar ese mismo año con las actuaciones previstas, poniendo como meta 2006, fecha en la que debía haberse logrado que la sociedad castellano-manchega lograra conocer y valorar, en la medida de lo posible, su enorme riqueza patrimonial. La falta de interés por parte de los

ciudadanos derivada de la falta de conocimiento fue considerada en aquellos prolegómenos un grave peligro para la conservación de la propia identidad cultural y regional (Molina, 2011: 52). Se propuso entonces crear un nuevo tejido cultural gracias a distintas redes constituidas por recursos e infraestructuras adecuadas, buscando un desarrollo sostenible que, una vez asentado, se proyectaría exteriormente creando un foco de atracción turística muy necesario para garantizar la entrada de recursos económicos a la región. Pero además en esta conciencia de gestión se buscaba generar recursos reinvertibles capaces de promover experiencias educativas innovadoras, destinadas desde un primer momento a la comunidad escolar, en sus distintos niveles, aunando así las dos vertientes de actuación encargadas a esa Consejería. Así nacieron los DEAC (Departamentos de Educación y Acción Cultural) de los cinco museos provinciales, siendo 1999 el año clave para conseguir cierta estabilidad de personal, vinculando sus agentes a distintas fundaciones y empresas públicas (Fundación de Bienes Culturales, Fundación Cultura y Deporte CLM y recientemente Fundación Impulsa CLM).

3.1.2. EL GABINETE DIDÁCTICO DEL MUSEO DE CIUDAD REAL

El Museo de Ciudad Real había renovado sus instalaciones en 1995 contando con tres plantas de exposición permanente en las que se albergaban colecciones de Arqueología, Ciencias Naturales y Bellas Artes. El nuevo proyecto destacaba por un montaje didáctico y cercano, dando cabida también a múltiples exposiciones temporales de muy diversos temas, circunstancias que provocaron la rápida aceptación entre el público en general y particularmente entre la comunidad escolar. El DEAC, llamado en estos primeros años *Gabinete Didáctico*, se encargó de contactar con los centros educativos de la capital y provincia dando a conocer nuevos proyectos, fomentando las visitas guiadas, los talleres interactivos, los concursos, conciertos y todo tipo de recursos pedagógicos que pudieran contribuir a complementar los *curricula* escolares propios de los ámbitos educativos formales. A partir de 2005 el espacio físico del museo aumentó exponencialmente gracias a la anexión de un nuevo edificio, el antiguo Convento de la Merced, que albergaría la magnífica colección de Arte Contemporáneo, adquirida por la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha desde los años ochenta. De esta forma, la antigua sede quedaría especializada en Arqueología y Ciencias Naturales, dejando la Merced para Bellas Artes. Ambas sedes continúan acogiendo, desde entonces, muestras temporales de diversa temática.

3.2. EL MUSEO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El museo constituye un espacio expositivo que, al igual que el medio natural a través de itinerarios y de exhibiciones interpretativas presentes en ese medio, está dirigido hacia un público, según denominación de Guerra Rosado (2010), cautivo y no cautivo. Esto significa que el visitante potencial puede utilizar el museo como un lugar para recrearse, contemplar obras de arte, adquirir conocimientos y cultura, etc., de manera voluntaria y sin ningún tipo de planificación pedagógica previa (público no cautivo), o bien utilizar las colecciones y exposiciones como recurso didáctico en el contexto de una programación previa tanto en el ámbito educativo formal, como en el no formal (público cautivo). En el segundo caso, los museos constituyen recursos que pueden permitir el desarrollo de ciertas capacidades, conocimientos, habilidades y competencias de carácter cultural, pero también artístico. En este sentido, veamos qué tipo de competencias culturales propone el currículo de Educación Básica que adquiera el alumnado y, a partir de ellas, las relacionaremos con las competencias que se piden para el profesorado encargado de formar a ese *público cautivo* en la etapa de Educación Primaria.

3.2.1. EL MUSEO COMO MEDIO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS CULTURALES Y ARTÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El currículo de Educación Primaria de Castilla-La Mancha (*Decreto 54/2014, de 10 de julio de 2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*) está integrado por una serie de elementos, como los objetivos, contenidos, metodología didáctica, estándares y resultados de evaluación evaluables, criterios de evaluación y competencias. Las competencias se definen como las capacidades para activar y aplicar de forma conjunta los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. Hay siete competencias básicas o clave en el currículo, una de las cuales es la denominada como *conciencia y expresiones culturales*.

En este contexto curricular y normativo, en el que los escolares tienen que cursar, entre otras, una asignatura de Ciencias Sociales durante seis cursos y deben de adquirir unas competencias sociales y cívicas, pero también de conciencia y expresiones culturales, el currículo establece una serie de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Atendiendo exclusivamente a aquellas cuestiones relacionadas con las visitas a los museos, en el currículo se incluye el uso del museo, en el área de Ciencias Sociales, como un recurso material:

- Recursos del Patrimonio: parques arqueológicos, castillos, ciudades patrimonio, catedrales, museos (etnológicos, artísticos, científicos...) espacios naturales, parques naturales, parques tecnológicos, zonas mineras...
- Fuentes históricas: diarios, autobiografías, artículos, actas, novela histórica, romances, poemas, museos, películas, cuadros...

En cuanto a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, el currículo establece los siguientes criterios dentro del área de Ciencias Sociales:

- En 2º de Educación Primaria:
 - Conocer qué es un museo, saber cuál es su finalidad, valorar su papel, disfrutando con la contemplación de obras artísticas.
 - Valora los museos como lugares donde empezar a disfrutar del arte, explorar las obras y realizar actividades artísticas de una manera lúdica y divertida.
 - Respeto y asume el comportamiento que debe cumplirse cuando se visita un museo o un edificio antiguo.
 - Reconoce los museos como lugares para conservar la memoria del pasado.
- En 3º de Educación Primaria:
 - Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural y entendiendo la cultura propia como un elemento de identidad.
- En 4º de Educación Primaria:
 - Valorar la importancia de los museos, parques Arqueológicos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural y entendiendo la cultura propia como un elemento de identidad.
 - Respeto y asume el comportamiento que debe cumplirse cuando visita un museo, un edificio antiguo o un parque arqueológico.

- En 6º de Educación Primaria:
 - Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural.
 - Respeta y asume el comportamiento que debe cumplirse cuando se visita un museo o un edificio antiguo.

Queda manifiestamente patente la presencia del museo como recurso educativo en Educación Primaria y como medio para el desarrollo de competencias culturales. Pero dicha importancia, ¿está relacionada con la formación del profesorado? ¿Cómo se incluyen estos contenidos, objetivos, contenidos y competencias en los planes de estudio de magisterio? ¿Existe una correlación directa entre la formación de las maestras y maestros y los contenidos, competencias y objetivos requeridos en el currículum de Educación Primaria? Veamos cómo se organiza el plan de estudios de Maestro en Educación Primaria y qué objetivos, contenidos y competencias relacionados con el conocimiento de los museos y su valoración como recurso didáctico, si los hay.

3.2.2. EL MUSEO COMO MEDIO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS CULTURALES Y ARTÍSTICAS EN EL GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El título en el que se incluye la asignatura para la que presentamos esta actividad se denomina: Graduado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Castilla-La Mancha. Este grado se imparte en las Facultades de Educación de Albacete, Cuenca, Ciudad Real y Toledo, todos ellos centros propios de la UCLM. El título consta de 240 créditos ECTS. El número total de créditos para cada curso académico es de 60. Este grado habilita para el ejercicio de una actividad profesional regulada, Maestro en Educación Primaria, por lo que, según el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (art. 12.9), está sujeto a unas condiciones (reguladas por la Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Universidades e Investigación) que, a su vez, remiten a unos requisitos de verificación (regulados por la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre). El objetivo fundamental del título es formar profesionales que tendrán competencia en todas las áreas de la docencia en Educación Primaria. Estos profesionales han de conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos; habrán de ser capaces de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales. Los Graduados en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Castilla-La Mancha estarán habilitados para ejercer la profesión de Maestro de Educación Primaria, y también estarán formados para ejercer otras profesiones relacionadas con la Educación Primaria, tanto formal como no formal. Las competencias que deben adquirir los estudiantes se han dividido en dos bloques: competencias generales del título y competencias específicas de módulo.

De todas ellas, tan solo se citan competencias relacionadas con el aprendizaje en entornos no escolares, específicamente en espacios museográficos, en el cuarto grupo, en las competencias generales del grado. De esta forma, la competencia general 4.3.1.4. cita, textualmente, la capacidad que debe tener el alumnado de magisterio para *planificar actividades para que el alumnado tenga experiencias de aprendizaje en contextos no escolares, tales como visitas a museos, teatros, etc. con la colaboración del personal adecuado para cada actividad.*

Junto a estas competencias generales del título, existe otro conjunto de competencias fijadas para cada módulo en que se estructura el Plan de Estudios. El módulo que lleva por título

enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, consta de un total de 15 créditos, es de carácter obligatorio y se imparte durante el segundo curso, semestres 1º y 2º y el cuarto curso, semestre 1º. Este módulo se divide en tres materias: Geografía y su Didáctica (6 Créditos), Historia y su Didáctica (6 Créditos), Didáctica del Medio Social y Cultural (3 Créditos).

Hay que destacar que, entre las 24 competencias generales descritas que los estudiantes deben desarrollar en este módulo, en ninguna aparecen cuestiones relacionadas con la visita a museos y el uso didáctico de este tipo de espacios. Además, entre las 7 competencias específicas del módulo titulado: *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, no se cita ninguna relativa al uso didáctico del museo.

La materia *Geografía y su Didáctica* (asignatura *Ciencias Sociales I: Geografía y su Didáctica*) consta de 6 créditos y se imparte en el curso 2º de la titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria, en el primer semestre de dicho curso. Tras cursar esta materia, los alumnos y alumnas deberán haber alcanzado 5 competencias específicas de dicha materia relacionadas con las del módulo. Al igual que se acaba de apuntar respecto a las competencias del módulo, aquí tampoco se citan competencias específicas relacionadas con la capacidad de utilizar los espacios museográficos como recursos didácticos. Sin embargo, en los contenidos de la materia sí se incluyen estas cuestiones. Los contenidos desarrollados en esta materia para alcanzar los objetivos y competencias planteadas se han agrupado en 5 bloques y se organizan en un total de 16 temas. De ellos, el tema 13, integrado en el tercer bloque de contenidos, trata aspectos relacionados con el Patrimonio cultural. En relación con este tema, pero también de manera transversal con otros temas de la materia, se han planificado una serie de visitas al Museo de Ciudad Real con la finalidad de suplir estas carencias formativas en el plan de estudios, y contribuir al desarrollo de una competencia general de la titulación que, contradictoriamente, no se contempla ni como competencia específica del módulo ni como competencia específica de la materia. De esta forma, se ha incorporado en la planificación del curso una actividad práctica consistente en una visita guiada al Museo de Ciudad Real con la doble finalidad de desarrollar en el alumnado la competencia general consistente en *planificar actividades para que el alumnado tenga experiencias de aprendizaje en contextos no escolares, tales como visitas a museos, teatros, etc. con la colaboración del personal adecuado para cada actividad* y también la capacidad de desarrollar contenidos del currículum que incluya el uso de recursos del Patrimonio, como los museos, conocer qué es un museo, saber cuál es su finalidad, valorar su papel, disfrutando con la contemplación de obras artísticas, valorar los museos como lugares donde empezar a disfrutar del arte, respetar y asumir el comportamiento que debe cumplirse cuando se visita un museo, reconocer los museos como lugares para conservar la memoria del pasado, valorar la importancia de los museos como espacios donde se enseña y se aprende, mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural y entendiendo la cultura propia como un elemento de identidad, entre otros objetivos curriculares.

4. ESTUDIO DE CASO: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUSEO DE CIUDAD REAL

4.1. LA VISITA AL MUSEO COMO ACTIVIDAD FORMATIVA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

En el curso 2016/2017 la Facultad de Educación de la UCLM y el DEAC del museo de Ciudad Real iniciaron contactos para diseñar unas visitas didácticas en las que tomarían parte los alumnos que cursaban segundo del grado de Maestro en Educación Primaria. La actividad formaba parte de la asignatura de *Ciencias Sociales y su Didáctica*.

4.2. LA PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE LA VISITA: OBJETIVOS, COMPETENCIAS, CONTENIDOS, TEMPORALIZACIÓN, RECURSOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Como objetivo prioritario, el museo entendió la necesidad de mostrar a los futuros docentes las posibilidades educativas que sus programas ofrecían ya desde el mismo momento de su formación académica. Establecer este temprano vínculo sería fundamental a la hora de conseguir la difusión de los valores culturales de los que esta institución era depositaria apostando por el surgimiento de una conciencia positiva que redundaría en beneficio del legado patrimonial, su defensa, conservación y transmisión generacional. El proyecto apostaba también por conseguir distintas competencias entre sus participantes, destacando por ejemplo la necesidad de fomentar una profunda reflexión sobre la verdadera función de este tipo de actividades, superando la tentación de considerar al museo como un *mero lugar para el ocio*, en el que los docentes actuaran como simples espectadores, convirtiendo la experiencia en una salida lúdica más, sin proyección temporal ni espacial. Los estudiantes debían entender la experiencia como un nuevo recurso educativo, multicultural, accesible y plural, cuidadosamente planificado para lo que era fundamental conseguir su implicación directa y su participación activa.

A la hora de diseñar los contenidos se optó por elegir, en cada curso, una de las programaciones anuales que se estuviesen llevando a cabo con los centros escolares en esos momentos, destacando por ejemplo las visitas y talleres diseñados para dos muestras temporales: *La ostentación del poder: metalurgia en Castilla La Mancha* (2016) y *Vinum Vita Est: historia y arqueología del vino en Castilla La Mancha* (2017), así como el proyecto *Pequeños paleontólogos* basado en la colección permanente de Ciencias Naturales. Los alumnos debían entender todo el proceso de dinamización realizado por el DEAC y sus distintas fases, comenzando por el diseño de cada nueva actividad y su adecuación de contenidos a los distintos niveles y capacidades de los niños participantes, fruto de la experiencia, del contacto con los centros y de las distintas evaluaciones de resultados de cada programación.

Dado el gran número de alumnos que debían participar, y para lograr la correcta marcha de la experiencia, se optó por dividir las tres clases en seis grupos, con un máximo de 25 estudiantes por sesión. Fue necesario también adecuar los horarios de apertura del museo con los de las clases de la Facultad de Educación, llegándose a realizar alguna sesión a puerta cerrada (en lunes) para poder encajar correctamente a todos los grupos. Se estableció la duración aproximada de la actividad en dos horas, variando de una sesión a otra dependiendo de la participación e implicación de los universitarios.

Metodológicamente se comenzaba presentando a los jóvenes estudiantes el espacio físico en el que iban a trabajar, con una breve introducción sobre la historia del museo y sus colecciones más significativas. A continuación, se explicaba la naturaleza de los DEAC, sus funciones, recursos, posibilidades y limitaciones, pasando a exponer el esquema general de la actividad a realizar. Desde el primer momento se buscaba la participación activa del mayor número posible de alumnos, estableciendo lazos de empatía destinados a evitar la inhibición típica en este tipo de experiencias. Los universitarios debían adoptar simultáneamente un doble rol: por una parte verían la actividad como el profesor tutor de una clase de Educación Primaria y por otra intentarían sumergirse en la visita y posterior taller desde la mentalidad de distintos alumnos de 10 u 11 años, sin olvidar las diversas capacidades físicas y psíquicas habituales en una clase real. El objetivo de esta metodología era conseguir realizar los recorridos guiados seleccionados desde la doble perspectiva del profesor/alumno fundamental para el correcto desarrollo de la actividad. De esta forma los estudiantes podían comprender conceptos tan sencillos como la diferente perspectiva de visión de una pieza dentro de una vitrina dependiendo de la edad y capacidades

físicas del niño visitante, la necesidad de adecuar el lenguaje a la hora de transmitir contenidos o la importancia de elegir adecuadamente los materiales y recursos físicos (altura de las sillas, ascensores o escaleras, etc.) para abordar los talleres didácticos realizados después de las visitas.

En la práctica todos los grupos realizaron recorridos guiados a una u otra zona del museo siguiendo el circuito seleccionado. Se entablaron diálogos más o menos activos, dependiendo de la mayor o menor implicación de los alumnos. Se mostraron y utilizaron distintos recursos didácticos empleados habitualmente por el DEAC, desde fichas didácticas clásicas en papel hasta un juego interactivo kahoot, pasando por reproducciones a tamaño real de objetos y piezas singulares del museo y técnicas de reconstrucción arqueológica experimental (producción de fuego con piedras y palos). Finalmente, cada alumno participante recibió distinto tipo de material con el que debían realizar un trabajo manual cuya naturaleza dependía de la visita realizada (por ejemplo una tésera de hospitalidad, una lucerna romana o una chapa de metal personalizada con los dibujos de animales del Terciario).

5. VALORACIÓN FORMATIVA DE LAS VISITAS AL MUSEO

A lo largo del curso 2018/2019, durante el primer semestre, se han programado varias visitas al Museo de Ciudad Real desde la Facultad de Educación en el contexto de los estudios conducentes al Grado en Maestro en Educación Primaria, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Con el objetivo de evaluar la visita y conocer y valorar el grado de adquisición de ciertas capacidades y competencias por parte del alumnado, se les ha pedido que realicen una reflexión de la visita haciendo hincapié en cuatro puntos: descripción de la actividad; aportaciones de la misma para la propia formación como maestras y maestros; descripción de ideas, conceptos, recursos, métodos didácticos, materiales expositivos y actividades más significativas aprendidas durante la visita al museo. Se ha intentado organizar, sintetizar y sistematizar la información que aportan los estudiantes que han visitado el museo de manera más o menos estadística, considerando la dificultad de sistematizar la individualidad de las respuestas, que son muy descriptivas y cualitativas. Para ello, se han organizado en cuatro grandes grupos de respuestas, que se describen en los siguientes puntos.

5.1. PRINCIPALES APORTACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A partir de esta pregunta, la respuesta del alumnado ha sido muy variada, heterogénea y diversa pero, a la vez, muy enriquecedora, como elemento común. Después de analizar las 128 respuestas, las hemos agrupado en tres grandes conjuntos: aquellas relacionadas con el aprendizaje de una serie de conceptos y contenidos teóricos; las relativas a la adquisición de una serie de habilidades, destrezas y competencias de carácter más procedimental; y por último, las que describen capacidades de tipo actitudinal, normativo y relacionadas con valores. Veamos algunos ejemplos, citando algunas referencias textuales expuestas por los estudiantes.

5.1.1. APORTACIONES DE TIPO CONCEPTUAL

La visita al museo ha supuesto, para muchos estudiantes, conocer diversos contenidos relacionados con la historia, tanto natural, como humana. Esto se manifiesta en numerosas declaraciones del alumnado que exponen, entre otras aportaciones para su formación a partir de la visita al museo, la importancia de conocer a partir de objetos materiales las principales características del medio natural, social y cultural del pasado en el entorno. En muchos casos se ha valorado la importancia de adquirir conocimientos sobre historia a partir de la visita, así como de la importancia y cantidad de yacimientos arqueológicos y paleontológicos de la

provincia de Ciudad Real. Un estudiante considera que *el hecho de acudir al museo hace que se tome un aspecto más visual a la hora de aprender, ya que no solo escuchas la historia de un animal extinguido o de un territorio que ahora parece completamente diferente, sino que también lo ves con tus propios ojos mediante las recreaciones, los restos fósiles, etc..* Otro estudiante indica que *es de vital importancia que nosotros, como futuros docentes, conozcamos lo mejor posible nuestro entorno para una buena enseñanza del mismo.* En otro caso, se afirma que *es fundamental e imprescindible que nosotros, como futuros docentes, conozcamos lo mejor posible el entorno más próximo en el que estamos impartiendo enseñanza.* En este sentido, se valora la importancia de explotar más este tipo de recurso pedagógico pues *los museos son unos recursos llenos de conocimiento que se deberían de utilizar más. Es una manera práctica de aprender, además de que con ello despertamos la curiosidad en los niños sobre lo que ven y oyen, considerando en todo caso que la visita al museo no debe constituir una actividad exenta y disjunta del proceso educativo programado en el aula, sino que se deben trabajar los contenidos en el aula con una metodología activa en la que se produzca un feedback entre el profesorado- alumnado y viceversa.* Entre estos contenidos expositivos, el alumnado ha prestado mucha atención a la calidad de las exhibiciones, maquetas y objetos expuestos: *los materiales expositivos fueron de lo mejor de la visita, ya que estaban representados todo tipo de animales a tamaño real con todas sus características, simulando estar en su entorno natural y así, poder visualizar completamente a estas especies que ya no existen.*

5.1.2. APORTACIONES DE TIPO PROCEDIMENTAL

Este tipo de conocimientos de carácter más metodológico y competencial ha sido el más destacado en el conjunto de respuestas tras la visita al museo. Esta aportación se puede resumir perfectamente en la siguiente frase expresada por un estudiante: *lo principal que me ha aportado esta visita, no es el mero hecho de conocer y saber todo el ecosistema que hubo en Ciudad Real, aunque también es importante, sino la cantidad de formas y métodos que se pueden utilizar para la explicación a los niños y niñas de educación primaria e infantil.* En este sentido, se ha prestado especial atención al conocimiento de algunas técnicas necesarias para conocer cómo se organiza una visita fuera del aula y, especialmente, a un espacio museográfico, así como algunas estrategias y métodos para hacer más eficiente y eficaz dicha visita. Se ha valorado la importancia de adaptar los contenidos a los intereses, capacidades y desarrollo cognitivo del discente. Un estudiante lo expresaba de la siguiente forma: *según la edad de los niños, la visita se explica de diferente manera, ya que no se le puede explicar igual a un niño de 3 años que a uno de sexto de primaria.* En otro caso se dice que *pude observar que los museos están preparados para actividades dirigidas expresamente a niños de primaria en las que se adaptan a su nivel académico.* En otros casos, esta misma idea se expresaba de las siguientes formas: *la visita al museo no solo me ha aportado información histórica y la evolución de animales, sino que también la guía nos aportó muchas pautas, como futuros docentes. Por ejemplo, nos indicó al principio que un buen docente tiene que tener el control de su clase (...). Y también que a los niños las cosas no se les puede contar de la misma forma que lo harías a un adulto, hay que adaptarlas a la edad del alumnado. Por ejemplo, no es lo mismo que llegue un niño de primero de primaria, al que hay que explicarle las cosas con cuentos y de manera fácil y divertida, que a un alumno de secundaria con el que puedes utilizar un lenguaje más científico (...). También la guía nos enseñó las diferentes formas en las que llevaba a cabo la visita al museo según el curso y nos contó las diferentes actividades que hacía con los alumnos, y las apunté para futuras actividades en el prácticum o en mi carrera como maestra (...). Esta visita me ha servido para hacerme una idea de cómo y a donde organizar futuras excursiones con mi alumnado. Es muy importante tener en cuenta a que edad va a ir dirigida la excursión, ya que no es lo mismo organizar actividades y visitas para 1º o 2º de E.P que para 5º o 6º E.P. Los grupos no deben de ser muy numerosos (entre 20-25 alumnos y alumnas) pues si no va a*

ser muy complicado que todos presten atención a lo que la persona guía esté explicando. Por último, los talleres deben de ser dinámicos, y en los cuales el alumnado pueda interactuar directamente, para así fomentar su interés y la adquisición de los conocimientos que se quieren enseñar.

En este conjunto de aportaciones de tipo metodológico y procedimental, muchos estudiantes han prestado especial atención a la importancia de mantener durante toda la visita la curiosidad a partir de técnicas basadas en el asombro y la significatividad. De esta forma, en un caso se argumentaba: *he podido aprender cómo se debe de explicar a los niños lo que ven para crearles curiosidad, cómo podemos motivar a los alumnos desde el principio proponiéndoles una actividad final, la cual solo podrán realizar si están atentos a todo lo que ven.* En otro caso, se dice lo siguiente: *la visita al museo me hizo darme cuenta de que no solo el aula puede ser un espacio para aprender, los niños aprenden mucho más visitando museos, monumentos históricos... ya que de esta manera viajan en el tiempo y se les despierta la curiosidad y la imaginación, dos aspectos fundamentales para el aprendizaje. (...). Me di cuenta de que era muy importante mantener su atención desde el principio hasta el final, diciendo que hay que estar muy atentos ya que se van a ir dando pistas, pero no se dirá cuándo para más tarde hacer un juego que es lo que a los niños y niñas de verdad les gusta. También el poner nombres y hacerlo en grupos me pareció algo muy interesante, ya que con esto haces que cada uno de los niños y niñas se sienta integrado en esta actividad.*

En esta última frase entronca con otra metodología docente muy efectiva basada en la enseñanza y el aprendizaje personalizado. En este sentido, también se ha resaltado la importancia de tratar a cada estudiante de manera individualiza y personalizada, comenzando por llamarle por su nombre: *hemos aprendido cómo realizar la visita para nuestros futuros alumnos/as. Nos ha dicho que lo primero que hace es poner el nombre de los niños a cada uno porque así a la hora de tener que llamarlos, los podrá llamar por su nombre y así ellos se sentirán más especiales. Y después en cada cosa que nos iba explicando, nos iba diciendo cómo había que hacerlo para que los niños lo entendiesen (...). Es bueno dirigirse a cada alumno por su nombre, para que sientan cercanía (...). Se ha hecho hincapié en que todo docente debe saber qué le gusta al alumnado para poder explicar conceptos e ideas e incluso compararlas con otras para su mejor aprendizaje (como en la explicación de la evolución comparando esta idea con Pokémon).*

Esta última idea, a su vez, se relaciona con otro método de enseñanza y aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje lúdico y significativo. El uso del contexto sociocultural del alumnado como recurso didáctico se relaciona con la necesidad e interés por el juego manifestado por el discente infantil. Por eso, utilizar recursos como una serie de dibujos animados para explicar conceptos abstractos como la evolución, o el paso del tiempo, constituyen estrategias muy valoradas por la mayoría de estudiantes de magisterio que visitaron el museo. Esto se expresa en afirmaciones como: *tenemos que estar al día en los juegos de los niños, para ponerles ejemplos apoyándonos en eso, ya que a veces es difícil hacer comprender a un niño qué es la evolución y como fueron evolucionando los dinosaurios, entre muchas otras cosas, para que puedan comprenderlo (...). Este taller me ha servido mucho a nivel formativo, ya que exponiendo a los niños a una actividad que les sea divertida van a aprender mucho más que en las aulas tradicionales, es decir, que también en el medio ambiente o en otros espacios que no sean el aula pueden aprender mucho mejor que con otros métodos tradicionales a los que estamos acostumbrados porque les sirve mucho para fomentar su creatividad y la curiosidad sobre el tema que se está tratando (...). También vemos que si le contamos a los niños/as en forma de cuento o una historia lúdica van a prestar mucha atención y su aprendizaje va a ser muy positivo (...). Esta actividad me ha servido de ayuda para en un futuro tener una idea sobre qué puedo hacer con mis alumnos y, sobre todo, cómo enseñarles para que no se aburran y presten atención en clase (...). La visita al museo provincial es una gran herramienta para los centros escolares, ya que a través de ella los niños podrán conocer de una forma más divertida y visual conocimientos que estén trabajando en las aulas (...). He aprendido muchas técnicas para trabajar con los niños y*

enseñarles conocimientos que son un poco complicados para ellos, como crear cuentos para contar las historias (...). Durante toda la visita, nuestra guía nos dio diferentes consejos y trucos para poder hacer una visita interesante al museo. Además, nos aconsejó informar a los alumnos antes y después de dicha visita de diferentes datos para ir guiándoles en lo que aprendan y que les parezca mucho más llamativo. Vi de primera mano, la importancia de hacer salidas fuera del centro para que los niños aprendan, ya que a mi parecer son más enriquecedoras y divertidas estas sesiones (...). Para todo esto es imprescindible sorprenderle con juegos o premios que aumenten la motivación del alumnado (como es el caso del final de la visita, cuando tuvimos la oportunidad de realizar un taller para diseñar una chapa personalizada con lo que más nos había llamado la atención).

Por último, también se ha valorado la importancia del uso de estrategias activas, del aprendizaje basado no solo en ver y escuchar, sino también en tocar y manipular. En este sentido, los museos constituyen un recurso fundamental y, en concreto, el Museo de Ciudad Real cuenta con numerosos objetos, algunos originales, otros, reproducciones a la misma escala, que permiten acercar dichos objetos al visitante. Además, la programación e implementación de talleres monográficos también constituye un recurso de gran valor pedagógico. De esta forma, se manifiesta la necesidad de *programar más actividades complementarias a museos que engloban muchas actividades y experimentos donde nuestro alumnado podría manipular, descubrir y ampliar nuevos conocimientos a sus esquemas mentales.*

5.1.3. APORTACIONES DE TIPO ACTITUDINAL

La visita al museo no solo ha permitido adquirir ciertos conocimientos y desarrollar algunas destrezas metodológicas, sino que también ha servido para que algunos estudiantes manifiesten haber desarrollado algunas capacidades de tipo normativo, referido al orden y disciplina necesarios para el buen discurrir de la actividad, y de tipo valorativo y actitudinal por medio de algunas reflexiones y también de emociones. En algún caso se ha expresado que esta visita ha permitido *aumentar mi pensamiento crítico en aspectos sobre la extinción, el paso del tiempo y nuestro legado en este mundo.* Este tipo de actitudes y valores ecológicos y ambientales se complementan con otros valores de tipo cultural: *creo, además, que se nos ha inculcado a todos que los museos son una gran fuente de cultura a la que debemos acudir para que nuestros alumnos conozcan la historia de donde viven.* Pero también adquiere importancia la atención concedida a los sentimientos y emociones, pues tal y como se ha ideado este tipo de visita pedagógica al museo, permite desarrollar sentimientos de empatía y proactividad. Así lo expresaban algunos estudiantes: *en la visita al museo provincial hemos podido volver a ponernos en el papel de un niño al visitar una exposición de esa manera y, además, también se nos ha enseñado la estrategia de hacer estas actividades con niños tan pequeños (...). Puesto que la visita al museo teníamos que vivirla desde dos perspectivas: la de docentes en formación y la de alumnos/as de primaria, me ha servido para averiguar cómo enseñar en un futuro de una forma eficaz, captando la atención del alumnado en todo momento (...). Nos han hecho sentir como niños de 5º de primaria y nos ha explicado todo como se le explica a ellos (...). Me parece muy interesante el punto de vista que se le da a la visita desde el museo, al realizar nosotros la visita nos hacen ponernos en la piel de niños/as que se encuentran cursando primaria, para así poder llegar mejor a saber cómo se sienten al ir a un museo.*

5.2. RECURSOS Y MATERIALES

En este punto, y en relación con las principales aportaciones para la formación como profesorado descritas en el apartado anterior, los estudiantes que han visitado el museo han relatado numerosos recursos y materiales didácticos, cuya relación, intentando sistematizarlos, se expone a continuación.

-**Objetos materiales:** se trata de recursos tangibles que los estudiantes pueden manipular y con los que se puede interactuar: *los niños/as tienen curiosidad por tocar, oler e incluso chupar todo aquello que les parece desconocido (...). Un diente, una muela y un hueso de la cadera... Una forma muy buena para que comprendamos por nuestros propios ojos y manos lo que nos están contando (...). Los materiales expositivos que más llamaron la atención fueron mastodontes, tortugas gigantes, rinocerontes, bienas, guepardos o el Hipparion rocinantis; se reconstruyen en cuatro escenarios a tamaño natural, mostrándose además fósiles originales de un inestimable valor (...). Llaman la atención los materiales del museo como recursos expositivos, ya que los alumnos pueden ver más de cerca lo que ven en una foto de un libro, esto hará que se interesen más y les sea más cercano (...). Siempre se aprende mejor a través de los sentidos. El hecho de poder visualizar a través de recreaciones, imágenes y restos arqueológicos situaciones y contenidos trabajados en el aula, ayuda al alumnado a asentar mejor los conocimientos.*

-**Sentimientos y emociones:** la presencia de determinados objetos materiales y el adecuado tratamiento mayéutico puede hacer que se manifiesten ciertas emociones que constituyen una parte activa del aprendizaje. Lo que no emociona, no se razona, y lo que no se razona, no se comprende ni se aprende: *¿que sientes al ver el mastodonte? es importante trabajar con los sentimientos de los niños, saber lo que sienten y cómo están en determinadas situaciones.*

-**Narraciones, símiles, cuentos e historias:** se trata de recursos didácticos clásicos y muy eficaces que, basados en ciertas teorías pedagógicas y psicológicas constructivistas, permiten comparar el conocimiento presente con el conocimiento adquirido y recibido mediante el uso de diferentes tipos de narraciones que permitan establecer esas comparaciones y símiles entre lo que se conoce y el nuevo conocimiento que se va a construir: *uno de los recursos que se mostraron en la visita fue el de crear una historia o un cuento cuando se tuviese que explicar algo complejo y, así, captamos la atención de los niños y niñas, ya que les resulta más atractivo de esta forma (...). Es importante realizar explicaciones cortas, a modo de relato. ¿Cómo explicarías a un niño de primaria que el mastodonte es el antepasado del mamut? El concepto evolución es muy complejo para un niño, así que lo ideal es contarlo por medio de algunas historias basadas, por ejemplo, en series de dibujos animados como los Pokémon, así los niños lo comprenderán mejor.*

-**Talleres:** el desarrollo de talleres relacionados con algún tema de la visita permite desarrollar algunas capacidades y aprendizajes sobre todo de tipo procedimental: *en la actividad los/as niños/as deben ser participativos/as para que cada uno/a aporte su punto de vista diferente (...). Me parecieron interesantes los tipos de talleres que se realizan a final de la visita, y de recompensa, una chapa dibujada por ellos/as mismos/as durante el taller.*

-**TICyTAC:** el uso de las Tecnología de la Información y la Comunicación y de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento no es un recurso ajeno al museo, sino que constituye un instrumento más por medio del cual desarrollar y afianzar ciertos aprendizajes adquiridos a lo largo de la visita. Esta herramienta se incluye dentro de los materiales expositivos, en algunos casos, pero también se ha destacado su uso como recurso de evaluación, tal y como se realiza al final de la visita mediante la evaluación de la misma mediante aplicaciones como *Kahoot*, una plataforma móvil educativa que permite reforzar y evaluar diferentes actividades: *al finalizar alguna actividad de este tipo, siempre estaría bien ver qué y cuánto han aprendido los alumnos mediante algún juego o haciendo un kahoot (...). Esta actividad es un recurso muy positivo a la hora de tener que realizar una salida, ya que el alumnado aprende a la vez que disfruta, al ver dinosaurios a tamaño real, todo tipo de animales, y posteriormente acabar con un taller y un juego.*

5.3. MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El tercer grupo de preguntas se ha dedicado a responder qué métodos y estrategias didácticas se utilizan en este tipo de visitas guiadas y cómo pueden servir de inspiración para el desa-

rollo de futuras actividades educativas. Entre los diferentes métodos y estrategias didácticas descritos por el alumnado, los hemos organizado atendiendo a los siguientes tipos.

-Aprendizaje significativo: esta metodología didáctica pretende buscar el nexo de unión entre los contenidos de estudio, las necesidades personales del alumnado y la propia vida y el mundo real. Así lo expresan los estudiantes, destacando las *estrategias para captar la atención mediante símiles como series, libros, etc. actuales (...). Atraer la atención de los alumnos usando recursos que ellos ya saben, como por ejemplo explicar la evolución con los "Pokémon", viajar al pasado con la máquina del tiempo de "Doraemon" para explicarles las diferentes etapas (...). Una de las cosas que me ha llamado la atención de esta visita ha sido las comparaciones que ha hecho la guía de los dibujos animados con la historia para que los niños comprendan, por ejemplo, la evolución de un animal. Para ello utiliza los Pokémon (...). Un recurso que ha usado la guía y me ha parecido muy útil, es que debemos siempre intentar relacionar lo que queremos que aprendan con cosas que les resulten familiares, ya que les ayuda mucho a recordarlo. Un claro ejemplo es la comparación con los Pokémon, ya que al igual que evolucionan estos, también han evolucionado las diferentes especies de la tierra para sobrevivir.*

-Método de la mayéutica: esta técnica originada en la antigua Grecia, cuyo origen se atribuye a Sócrates, se basa en la aplicación de una serie de preguntas ordenadas que permitan al discente construir el conocimiento a partir de su propio bagaje cognitivo. Su utilización en la visita al museo se describe de la siguiente forma: *este método resulta muy interesante y es muy usado con el alumnado en la exposición, y consiste en hacer preguntas al alumnado para que reflexionen, al igual que ellos también pueden hacérselas a nosotros, realizándose así un feed-back que puede ser muy enriquecedor (...). Destaca el uso de la mayéutica, una forma de llegar al alumnado mediante el sistema pregunta-respuesta para que ellos/as mismos/as lleguen a la respuesta haciéndoles protagonistas de su aprendizaje (...). El método que ha utilizado la guía del museo de pregunta-respuesta a la hora de presentarnos ciertas cosas ha sido de agradecer ya que nos hace partícipes directos del tema tratado, captando nuestra atención al 100%.*

-Método expositivo e indagativo: en función del docente, podemos diferenciar dos grandes tipos de métodos: los métodos expositivos, basados en una comunicación entre el docente y el discente, y los métodos indagativos, donde el discente cobra protagonismo activo y participativo y, aunque es el docente quien guía y asesora su aprendizaje, el discente es quien irá aprendiendo a partir de descubrimientos y experiencias propias. Se trata de dos grandes conjuntos metodológicos clásicos cuyo uso es necesario y obligado en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Así los han descrito los estudiantes: *utilizamos tanto el método indagativo, cuando la guía nos invitaba a participar en la exposición; como el expositivo, en la parte de explicación de la visita al museo.*

-Metodología lúdica: el método lúdico es un conjunto de estrategias diseñadas para crear un ambiente de juego entre los estudiantes que están inmersos en el proceso de aprendizaje. Mediante el juego, a través de actividades divertidas y amenas, se integran objetivos, competencias y contenidos curriculares. Así lo describen los estudiantes: *estrategia didáctica que la guía nos enseñó en la que realizaban un teatro, en este caso para la exposición de la época de los romanos, en la que los niños interactuaban con los actores mientras que éstos les explicaban un poco la vida de su personaje, sus costumbres, cultura, etc. De esta forma los niños y niñas, creo que aprenden de una manera más lúdica adquiriendo mejor los conocimientos y llevándose un gran recuerdo de la exposición que visiten.*

-Aprendizaje personalizado: se basa en la adaptación de los programas, métodos y materiales de acuerdo a la capacidad y desarrollo de cada discente. Se desarrollan estos métodos atendiendo a diferentes cuestiones, como es realizando una serie de agrupaciones diferenciadas, reuniendo a los estudiantes en grupos más o menos homogéneos de acuerdo a su edad, a su capacidad intelectual, etc.: *poner el nombre al alumnado, ya que así puedes interactuar con él; de*

esta forma, el alumno ya no es un ser pasivo y pasa a ser un activo en la visita al museo (...). A la hora de organizar una visita es importante conocer las características del grupo y del alumnado, tener en cuenta si hay alumnos con necesidades educativas especiales, si alguno tiene alguna dificultad... y acondicionar la visita para que todo el alumnado pueda disfrutar de ella.

-Aprendizaje por descubrimiento: estrategia utilizada durante todo el proceso de visita en el museo pero, especialmente, a partir de las preguntas dirigidas y concretas sobre algunos objetos y exhibiciones (esqueletos, fósiles, maquetas, restos arqueológicos, etc.) así como por medio de recursos didácticos como el ya citado *Kahoot*: *también me ha parecido interesante que utilicen Kahoot al final de la visita para comprobar qué es lo que han aprendido los niños y además servirles de motivación obtener el premio de una chapa*. La manipulación de ciertos objetos, o la participación en actividades como encender fuego frotando dos palos de madera, permiten al alumnado aprender ciertos conceptos a partir de una metodología activa y participativa basada en el aprendizaje por descubrimiento.

-Brainstorming: se trata de una estrategia indagativa centrada en el estudiante, conocida también como torbellino de ideas, o lluvia de ideas (*brain storming*). Parte del principio de que ante una idea o un tema de conversación, surgen muchas propuestas que el resto de alumnos van enlazando e interrelacionando, todo lo cual produce un aluvión de ideas que deben ir reconduciéndose hasta llegar a alcanzar la finalidad didáctica o el objetivo propuesto. Esta estrategia de estimulación creativa basada en la asociación de ideas tiene como objetivo principal recopilar aquellas ideas que puedan servir de orientación para solucionar el problema planteado. Así la han descrito los estudiantes: *una estrategia didáctica que me gusta mucho es la lluvia de ideas o brainstorming al principio de empezar una charla, ya que así puedes saber qué conocimientos previos tiene el alumnado sobre el tema del que vas a hablar*.

-Empatía: se trata de una estrategia didáctica basada en la capacidad de participar de manera afectiva y emocional de los sentimientos e intereses cognitivos de los discentes. De esta forma, el docente intenta ponerse en lugar de su alumnado para así poder adecuar y adaptar todo el proceso educativo. Según expresan los estudiantes, *una de las estrategias o métodos que más me han llamado la atención durante la visita guiada, ha sido poder realizar el recorrido al museo como niños/as de 5º de primaria, ya que de esta manera podemos ver cómo debemos explicarles las cosas que ven para que no se aburran y estén atentos en todo momento (...). Ponerse en el lugar del niño en todo momento*.

-Educar en el asombro: estrategia basada en el aprovechamiento de la capacidad de asombro, admiración, sorpresa, fascinación y curiosidad ante un objeto, fenómeno o suceso, que permita mantener la atención y desarrollar su capacidad cognitiva. Esta estrategia se utiliza en ocasiones como, al principio de la visita, mostrar: *el esqueleto de un Anancus para centrar el interés desde el principio (...). Como método que me parece muy interesante es el del aprendizaje significativo, con el que constantemente se les pregunta a los alumnos para ver que saben sobre el tema del que se habla, para conocer desde donde partir y saber lo que enseñarles*.

-Organización del espacio, el tiempo y los grupos: otras estrategias se basan en la organización del espacio y del tiempo, proponiendo, en función de la finalidad, el trabajo individualizado, en grupos pequeños (generalmente no más de 5-6 miembros) o en grupos grandes, el grupo-clase, así como su disposición en el espacio (sentados en mesas, en grupos, en forma de "U", en fila, en círculo, en semicírculo, etc.) así como la utilización de los tiempos, generalmente no debiéndose dedicar más de 25-30 minutos seguidos a sesiones teóricas y conceptuales, alternando siempre con actividades prácticas y participativas; cómo organizaríamos el aula en función de los grupos; etc. Así lo han descrito los estudiantes: *disposición del grupo en semicírculo, con el fin de optimizar la acústica y la cuenca visual (...). Es bueno trabajar con el esquema "Pre-*

Durante- Post” para las actividades, de tal manera que en Pre: les introduzcamos la idea de lo que van a ver; Durante: mantengamos un ritmo claro, sencillo y fluido en las explicaciones que damos; Post: realicemos actividades para concretar de esas explicaciones (...). La forma estratégica del recorrido por el museo, mostrando primero algo impactante e impresionante, el esqueleto del mastodonte para hacer crecer el interés en el resto de la visita.

6. CONCLUSIONES

Los resultados observados tras las distintas sesiones fueron realmente positivos. La gran mayoría de los estudiantes asistentes demostraron una verdadera implicación en las distintas actividades propuestas, entablando diálogos, realizando preguntas, fabricando sus pequeñas manualidades con verdadero entusiasmo. Muchos, antes de la actividad, nunca habían visitado el museo desconociendo la existencia de estos proyectos didácticos anuales y sus múltiples aplicaciones en el mundo escolar. No obstante, la verdadera evaluación del proyecto pasará por determinar, en un futuro cercano, si los participantes en esta experiencia una vez aprobadas sus plazas y convertidos en docentes en activo vuelven a visitarnos, esta vez con sus propios alumnos.

Por otra parte, esta actividad ha permitido poner de manifiesto la interacción que debería existir entre la formación del profesorado de Educación Primaria y lo que se pide, a nivel curricular, que aprendan los estudiantes de esa etapa educativa. Si el currículo establece la necesidad de utilizar estos espacios museográficos en el proceso educativo de los estudiantes de Educación Primaria, no se contempla así en el plan de estudios de magisterio. De ahí que nuestra propuesta haya ido encaminada a suplir esta deficiencia en los estudios universitarios. Por lo tanto, consideramos que el acertado tratamiento curricular del museo en la Educación Primaria hace necesaria la revisión de algunas competencias culturales en la formación del profesorado.

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- ALMAZÁN FERNÁNDEZ DE BOBADILLA, L. y ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, M. D. (2005). Nuevas tecnologías y nuevos públicos. *Museo (número especial: VIII Jornadas de Museología, Alicante)*, nº 10, pp. 163-173.
- CADARSO VECINA, M.V., CRESPO CANO, M.L., FERNÁNDEZ VINUESA, P., MOLINA CHAMIZO, P. y MUÑOZ MARQUINA, A (2004). Los DEAC de los museos provinciales de Castilla La Mancha. Su visión del ocio, en: *Actas de las XII Jornadas DEAC* (pp. 159-172). Junta de Castilla León: Salamanca.
- GARCÍA BLANCO, A., SANZ MARQUINA, T., MACUA DE AGUIRRE, J. I. Y GARCÍA-RAMOS SÁNCHEZ, P. A (1980). *Función pedagógica de los museos*. Madrid: Ministerio de Cultura, Secretaria General Técnica.
- GUERA ROSADO, J. (2010). *Itinerarios en el medio natural*. Colección: Guías prácticas. Voluntariado Ambiental. Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía: Sevilla.
- JIMÉNEZ LOSANTOS, E (2010). *Cómo enseñar un museo*. IVAM, Documentos, 14: Valencia.
- MOLINA CHAMIZO, P (2011). Patrimonio y didáctica en el Antiguo Convento de la Merced (Ciudad Real). *Her&Mus: Heritage & Museography*, Vol. 3, nº1, pp. 52-59.

RODRÍGUEZ, C. y FERNÁNDEZ, C. M. (2005): Educación formal, no formal e informal en el espacio europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, nº 85, pp. 45-56.

WEBGRAFÍA

ICOM, CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS (2019). *Definición de museo*. <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/> [Consulta 15 de febrero de 2019].

INSTITUTO VALENCIANO DE ARTE MODERNO (2019). *Programas educativos*. <https://www.ivam.es/es/actividades/> [Consulta 14 de febrero de 2019].

MORETÍN PASCUAL, M (2010). Tesis doctoral «*Los museos interactivos de ciencias como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria*», Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/6874> [Consulta 16 de febrero].

MUSEO GUGGENHEIM, BILBAO (2019). *Programación educativa*. <https://www.guggenheim-bilbao.eus/aprende/> [Consulta 12 de febrero de 2019].

MUSEO DEL PRADO, MADRID (2019). *Programación educativa*. <https://www.museodelprado.es/en/learn> [Consulta 12 de febrero de 2019].

MUSEO NACIONAL THYSSEN-BORNEMISZA, MADRID (2019). *Proyecto Musaraña*. https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana?_ga=2.9108853.1737333376.1549885967-2089975106.1549885967 [Consulta 13 de febrero de 2019].

MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE CASTILLA-LEÓN (2019). *Programas educativos*. <https://musac.es/#programacion/educacion/> [Consulta 14 de febrero de 2019].

MUSEO NACIONAL DE CIENCIAS NATURALES, MADRID (2019). *Programas educativos*. http://www.mncn.csic.es/Menu/Actividades/seccion=1188&idioma=es_ES.do [Consulta 15 de febrero de 2019].

Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural

Joana Matos

Escola Superior de Educação de Lisboa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5406-8340>

Joana Ferreira

Escola Superior de Educação de Lisboa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5382-3367>

Teresa Matos Pereira

Escola Superior de Educação de Lisboa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4028-4891>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.03

1. INTRODUÇÃO

Este texto incide sobre os processos inerentes à estruturação de planos curriculares nas Unidades Curriculares (UC) de Artes Plásticas I e II integradas na Licenciatura em Educação Básica (Escola Superior de Educação de Lisboa) nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019. Por um lado, aborda as bases de natureza teórica que possibilitaram a reformulação dos conteúdos e das metodologias de lecionação. Por outro, faz um balanço de algumas das práticas desenvolvidas no âmbito da implementação dos programas criados, considerando práticas docentes e práticas criativas levadas a cabo para o efeito.

Através de uma estreita articulação entre o pensamento teórico e a prática criativa é possível o desenvolvimento de aprendizagens integradas e coerentes posto que se fundamentam na aquisição de conhecimento cultural e artístico, através de processos de natureza reflexiva, estruturados em etapas interdependentes e que associam saberes técnicos, fruição estética, comunicação de ideias e capacidade de intervir em processos educativos de natureza vária. Aqui a importância do desenvolvimento de processos criativos por parte de futuros educadores é afirmada como componente da formação por forma a conjugar desenvolvimento pessoal com desenvolvimento profissional.

Neste sentido, o desenho curricular das UC tem como princípios a promoção de i) um contacto com diferentes técnicas de exploração plástica, atendendo à sua integração em processos de trabalho amplos; ii) abordagens criativas que envolvam questões de natureza conceptual, formal, técnica, estética, comunicacional e iii) a articulação entre os campos artístico e didático. O desenvolvimento de processos criativos no campo das artes plásticas permite assim a integração de conhecimentos de natureza variada de modo a estruturar as aprendizagens tendo em vista as práticas profissionais em contextos educativos formal e não formal.

2. PERSPETIVAS TEÓRICAS

O desenvolvimento de processos criativos assume uma importância central nos diferentes contextos educativos, formais e não formais, entendidos enquanto espaços de pesquisa, problematização, geração e comunicação de ideias. Considerando este papel fundamental, foi proposta uma revisão das metodologias de abordagem às artes visuais no âmbito da formação inicial de professores e atores educativos considerando em primeiro lugar a formação integral de um “sujeito cultural” capaz de desenvolver, no futuro uma prática educativa de contornos abrangentes e multiculturais. Segundo Pereira (2018) este “sujeito cultural (...) é aquele capaz de ser um interventor na sociedade, com projetos sociais, mediante uma consciência social, cultural e artística, em diálogo constante com as realidades” (Pereira, 2018, 63).

Uma das realidades do presente que, em larga medida influencia a percepção de ajuizamento que cada um tem do mundo em seu redor, é o “assédio” exercido pelas imagens (Acaso & Megías, 2017: 51). Na verdade, não basta falar de cultura visual ou literacia visual tendo apenas como referência a história da arte, mas há que considerar o poder atual de formas de comunicação não verbais como as linguagens visuais, capazes de traduzir diferentes versões da verdade (numa era de “pós-verdades”). Segundo Maria Acaso,

Las imágenes no sólo relatan o enuncian discursos, sino que las imágenes hacen: hacen que nos sintamos mal, que vayamos al gimnasio, que nos enfademos con quienes vivimos, nos hacen odiar, gritar y fundamentalmente, nos hacen comprar. (Acaso & Megías, 2017: 51)

Não obstante este poder de persuasão exercido pela imagem, as práticas artísticas desenvolvidas com crianças entre os 6 e os 10 anos de idade continuam, no contexto português, a ser subalternizadas face a outras áreas disciplinares (como a matemática ou a língua portuguesa) e encaradas numa perspetiva instrumental, decorativa e essencialmente tecnicista (como uma atividade manual). Importa mais do que nunca, refletir e redimensionar as práticas educativas com vista a incutir-lhes uma dimensão crítica no âmbito da qual, as artes visuais sejam encaradas como espaços de exploração, conhecimento, compreensão e questionamento da realidade.

Neste sentido, há que repensar a educação artística num contexto sociocultural marcado pela propagação exponencial da imagem e conseqüente complexificação dos conteúdos que ela dissemina, procurando processos de desenvolvimento de literacias visuais, capazes de estabelecer uma ligação mais próxima entre arte e vida como espaço de indagação acerca da realidade e dos modos como nos relacionamos com ela (numa perspetiva cultural, social, ambiental...). Maria Acaso defende que é necessário, no contexto atual, “*conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística*” (Acaso & Megías, 2017, 29). Deste modo é possível uma transposição de barreiras disciplinares rígidas e propor uma re-significação do papel das artes visuais no âmbito de contextos educativos mais amplos (formais e não formais), incorporando, nos processos de ensino - aprendizagem a capacidade crítica face às mudanças sociais e culturais.

A compreensão do fenómeno artístico e as aprendizagens no âmbito da educação artística em particular implica a observação de um leque de manifestações, desenvolvendo-se sobre um vasto e diversificado território que se prolonga para além dos objetos reconhecidos como arte, incluindo artefactos culturais como conjunto de imagens produzidas, partilhadas, consumidas pela sociedade e que, no seu conjunto perfazem modalidades diversas de comunicação e expressão visual, inseridas num determinado contexto espaço-temporal (Viadel, 2003). Hernández havia igualmente partilhado esta conceção de cultura visual ao afirmar que:

Este enfoque trata de acercarse a todas las imágenes y estudia la capacidad de todas las culturas para producir imágenes en todas sus manifestaciones sociales. Lo que supone reconocer a todas las culturas como productoras de imágenes en el pasado y en el presente y valorar la importancia de conocer sus significados, para reconocer su valor cultural (...) la cultura visual tendría, por tanto, un objeto de estudio caracterizado por los artefactos materiales (...) producidos por el trabajo o la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas. (Hernández, 2000;140)

A educação artística integra igualmente uma dimensão transformadora tendo necessariamente de acompanhar e responder de forma adequada às mudanças sociais, culturais, políticas, educativas, contribuindo para uma melhoria da sociedade em geral e do indivíduo em particular. Neste caso, através do desenvolvimento de processos criativos as artes propõem a transformação de informação sensorial em conhecimento; a percepção da realidade transforma-se assim em conhecimento do mundo.

Considerando as práticas artísticas enquanto espaços de construção, discussão e comunicação de conhecimento, procurámos introduzir no âmbito das Unidades Curriculares de Artes Plásticas I e Artes Plásticas II, processos de pesquisa educacional baseados em arte (*Art-Based Educational Research*). Neste caso as práticas e linguagens artísticas são consideradas como meios privilegiados de observação, participação, descrição, análise, descoberta, simbolização, demonstração, reflexão e comunicação de conhecimento (Leavy, 2015). A centralidade dos processos criativos e das linguagens integradas nos domínios das artes visuais como modalidades de conhecimento e comunicação, constituem-se assim como eixos estruturantes que permitem organizar e fundamentar as práticas educativas.

A partir destes princípios orientadores é possível o desenvolvimento de uma visão holística da educação, baseada no cruzamento disciplinar, que proponha formas de aprendizagem nas quais a intuição e a empatia são observadas como modalidades válidas de entendimento, que permita estabelecer a ligação entre experiências individuais e coletivas e que contribua para a inclusão e o desmantelamento de estereótipos, elegendo, finalmente, formas de pensamento crítico, capazes de desafiar ideologias dominantes (Leavy, 2018).

3. PERSPETIVAS PRÁTICAS

Considerando estas questões, foi levada a cabo, nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019 uma revisão dos programas das Unidades Curriculares de Artes Plásticas I e Artes Plásticas II, integradas nos planos de estudos da Licenciatura em Educação Básica existente na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Esta licenciatura encontra-se voltada para a formação de atores educativos (docentes e não docentes) com a capacidade de atuar em diversos contextos educativos (formais e não formais), pelo que, foram tidos em atenção quatro pilares fundamentais:

- a) O contato direto com diferentes modalidades no âmbito das artes visuais (desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, instalação) que, através da prática artística e pedagógica, possam contribuir para ampliar a visão da arte como espaço de conhecimento técnico, formal, estético e educativo.
- b) O desenvolvimento de uma cultura e literacia visuais, entendidas como espaços de questionamento da realidade, contribuindo para desmantelar estereótipos e hábitos pedagógicos baseados na repetição acrítica de modelos.

- c) A promoção de processos criativos, entendidos enquanto domínios de pesquisa, indagação da realidade, resolução de problemas, comunicação de ideias, e que atravessam transversalmente todo o campo educativo;
- d) O desenvolvimento de metodologias de pesquisa e intervenção assentes na prática artístico-pedagógica, capazes de se constituir como modalidades introdutórias à investigação educativa baseada em arte.

Atendendo a estes pilares que alicerçam a filosofia subjacente ao desenvolvimento das Unidades Curriculares, foi definido um conjunto de princípios chave, que possibilitaram organizar o seu curriculum de forma articulada e fundamentada. Neste sentido, uma vez que a Unidade Curricular de Artes Plástica I se integra no 1º semestre do plano de estudos da licenciatura e Artes Plásticas II no 4º semestre, foram constituídos blocos temáticos de conteúdos que abrangem diversas dimensões das artes visuais designadamente i) a comunicação visual, na qual são contempladas questões referentes à literacia, cultura visual e teoria da imagem; ii) o contacto direto com diversas técnicas de exploração plástica, atendendo a sua mobilização em processos de trabalho abrangentes nos domínios bi e tridimensional; iii) o desenvolvimento de processos criativos que envolvam questões de natureza conceptual, formal e técnica e iv) a integração de conhecimentos de natureza artística num campo mais alargado da pedagogia, das didáticas específicas das artes plásticas ou da educação não formal.

Numa vertente metodológica são propostas abordagens às artes visuais que através da prática artística, do contacto direto com a obra de arte, da leitura, análise, discussão e interpretação da imagem, possibilitem desenvolver competências ao nível da cultura e linguagens visuais, tendo em consideração as dimensões plásticas, formais, estéticas, contextuais, culturais e sociais que lhes estão subjacentes. Assim propõe-se i) o desenvolvimento de práticas que articulem as dimensões experimental e discursiva do objeto artístico com a sua integração em diferentes contextos espaciais; ii) a realização de projetos, capazes de integrar conhecimento artístico e intencionalidade educativa.

Finalmente houve ainda uma preocupação transversal ao desenho das Unidades Curriculares de promover momentos de estímulo à criatividade numa dupla dimensão individual e coletiva que possibilite a integração de conhecimento de forma consequente, significativa, cujo processo seja marcado pelo prazer de atingir objetivos, superar dificuldades e conquistar um sentimento de autoconfiança partilhada, tal como descreve Csikszentmihalyi, através do conceito de *flow* (Csikszentmihalyi, 2002)

4. PROCESSOS E RESULTADOS

A implementação dos programas definidos para as Unidades Curriculares de Artes Plásticas I e Artes Plásticas II assumiu como ponto de partida algumas linhas orientadoras que possibilitam o desenvolvimento das aprendizagens de forma a articular a teoria e a prática. Deste modo cada unidade de trabalho integrou uma introdução aos pressupostos, objetivos, problemáticas e etapas a observar, bem como a apresentação, discussão e análise de obras de autores de referência que mantenham uma ligação com os temas e conteúdos a trabalhar em cada uma delas.

A esta exposição e discussão inicial seguem-se processos de trabalho baseados na experiência e pesquisa através da prática artística. Deste modo, propõe-se o contacto direto com processos de ideação, procedimentos técnicos, soluções formais, opções estéticas, com vista à aquisição de

saber artístico baseado na prática. Num terceiro momento é promovida a partilha de resultados em grupo atendendo às possibilidades de gerar discurso sobre os processos e os produtos finais.

Seguidamente iremos abordar algumas das práticas desenvolvidas nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019 que assumindo a linguagem visual enquanto espaço de pesquisa artística, procuraram articular a dimensão individual e coletiva bem como complementar a auto-referencialidade da prática artística e a articulação com outras problemáticas de natureza social ou ambiental.

4.1. MICROSCÓPICO/MACROSCÓPICO

Considerando a dimensão comunicacional de cada elemento estruturante da linguagem plástica, foi proposta no ano letivo 2018/2019 uma abordagem à linha que permitisse explorar as diferentes formas de comunicar visualmente através deste elemento essencial, associando diferentes registos de interpretação. Deste modo foi solicitado aos estudantes que dividissem uma folha de papel, formato A3, em 6 partes iguais. Em cada um dos espaços da grelha, foi pedido que comunicassem, através da linha, diferentes emoções/ações como “serenidade”, “agitação”, “rigor”, “confusão”, “estabilidade”, etc., usando para tal, diferentes instrumentos riscadores como grafite, carvão, caneta, aguada. (Figura 1)

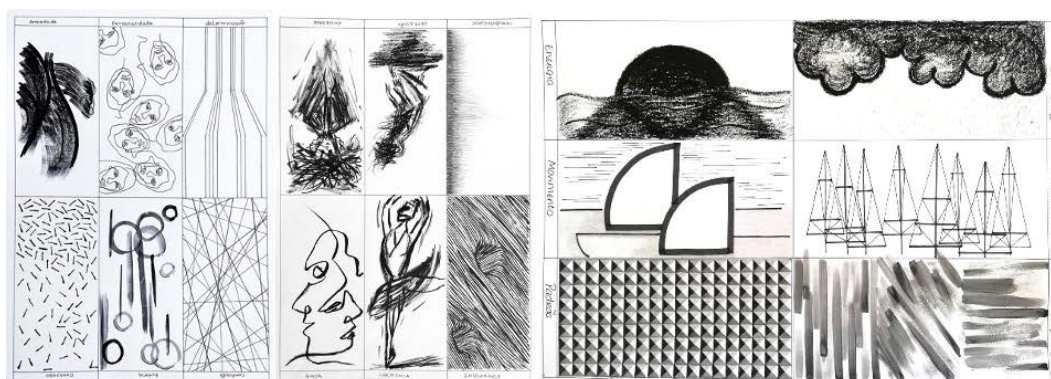


Figura 1. Desenhos.
(Fonte: Própria)

Num segundo momento, foi proposta a realização de registos fotográficos dos desenhos, considerando as diferentes possibilidades de enquadramento, fragmentação, sobreposição, recomposição, etc., com vista à realização de uma sequência visual. Esta sequência, desenvolvida sob a forma de animação *stop motion*, a preto e branco, deveria descrever uma narrativa (contínua ou fragmentada), utilizando para tal *software* de animação digital de utilização gratuita (Figura 2). Deste modo foi levado a cabo um processo de trabalho que, do ponto de vista técnico, possibilitou articular diferentes modos de apropriação da linguagem do desenho, ampliando a percepção que os estudantes têm desta forma elementar de comunicar visualmente. Permitiu, ainda, realizar uma abordagem à abstração quer sob a forma de composição gráfica, quer sob a forma de animação digital, nas quais a dimensão simbólica, expressiva e narrativa de interseccionam em múltiplos pontos.

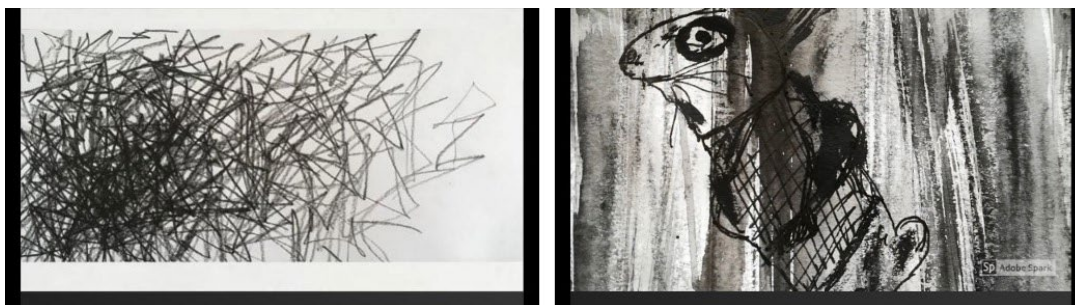


Figura 2. *Frames* retirados de alguns vídeos.

Na verdade, a realidade é que muitos dos estudantes e jovens em geral, têm um acesso facilitado a recursos de captação de imagem pela fotografia, bem como a aplicações (de utilização cada vez mais intuitiva e algumas delas gratuitas) de edição, composição e produção de vídeo.

Se por um lado detetamos fragilidades no âmbito da literacia e cultural visual entre alguns grupos de jovens, por outro lado, não poderemos ignorar o *know-how* que é muitas vezes utilizado no dia-a-dia na construção, edição e publicação da imagem visual e virtual destes mesmos jovens. Neste sentido, torna-se cada vez mais pertinente desenvolver estratégias pedagógicas que envolvam essas tecnologias por forma a promover perspectivas na utilização da imagem que integrem uma visão crítica da realidade que elas parecem retratar.

Na atividade proposta, a utilização destas ferramentas surgiu como uma oportunidade de provocar novas leituras e criar novos significados. Os estudantes que optaram por introduzir música ou algum tipo de som às suas narrativas, acabaram por trabalhar outras dimensões, tais como o ritmo, a sincronização da imagem com o tempo, o que originou resultados mais surpreendentes.

4.2. *NATURALIA*

Esta proposta de trabalho procurou conjugar a análise e leitura da obra de arte, com uma abordagem essencialmente experimental e formal à linguagem e composição gráfica, capaz de desbloquear a resistência de muitos estudantes face à prática do desenho em particular e do projeto artístico em geral. Assim, assumindo como base a análise da obra “Tentações de Santo Antão de Jheronymus Bosch”, obra patente no Museu Nacional de Arte Antiga em Lisboa foi desenvolvida uma abordagem à textura, enquanto elemento estrutural da linguagem plástica/visual.

Num primeiro momento procedeu-se à observação, análise e interpretação da pintura, considerando as suas referências históricas, plásticas e simbólicas. O segundo momento, centrou-se no estudo das personagens que nela habitam e nos seus atributos formais, propondo-se aos estudantes que selecionassem um desses personagens, de modo a proceder a uma análise e síntese formal que permitiu, finalmente a sua recriação e integração numa composição gráfica. Através de processos de decalque, transposição, translação, rotação, multiplicação, acentuação, simplificação, simetria, foram construídas composições que, partindo de uma interrogação e reformulação de hipótese, possibilitaram a criação de novos seres híbridos a partir do imaginário de Bosch.

Num terceiro momento foi introduzida a técnica de *frottage*, considerando as suas dimensões instrumentais, plásticas, artísticas e estéticas. Através da abordagem à obra dos surrealistas designadamente de Max Ernst, colocou-se em evidência o potencial desta técnica enquanto princípio de automatismo que permite tirar partido e materializar o acaso, como indutor e

estímulo à imaginação. Para além das dimensões plásticas e estéticas foram igualmente referidas outras modalidades de apropriação de uma técnica tão elementar como a *frottage* por forma a ampliar o conhecimento artístico e percepção que os estudantes desenvolvem acerca dos processos e das técnicas. Neste sentido, foi mencionada a dimensão utilitária desta técnica ao serviço da arqueologia, por permitir a transferência direta de imagens gravadas sob relevos de superfícies e materiais diversos e assim facilitar a recolha de informação a ser estudada, e no desenho científico como complemento na representação de detalhes de superfícies que por vezes escapam à observação direta e ao olhar do ilustrador.

Os estudantes desenvolveram processos de recolha de texturas naturais e artificiais, de modo a conseguir um conjunto de exemplos que variam entre a organicidade e irregularidade das texturas naturais e o cariz padronizado e organizado das texturas de origem industrial (Figura 3).



Figura 3. Recolha de texturas e realização das composições gráficas.
(Fonte: Própria)

Seguidamente foram desenvolvidas composições gráficas que integraram as personagens anteriormente criadas e as texturas recolhidas considerando uma coerência estrutural e plástica na caracterização de um universo imaginário mas que, mantém alguma ligação com o real. Incentivou-se, deste modo, a interrogação, observação e interpretação das manchas texturais enquanto elemento gráfico capaz de aumentar, transformar/alterar o carácter dos diversos seres, através de processos, marcados pela dimensão exploratória e experimental.

Inspirado nos *Gabinetes de curiosidades*, espaços de coleções que também ao tempo de Bosch emergiam na Europa, em época de grandes explorações e descobrimentos, e que incluíam além de espécies naturais e variados artefactos também representações visuais, organizados segundo as categorias *naturalia*, *artificialia*, *exótica* e *científica*, o nome *Naturalia* apresentou-se sugestivo para o projeto expositivo a divulgar junto da comunidade. (Figura 4)



Figura 4. Cartaz e exposição dos trabalhos.
(Fonte: Própria)

4.3. PROJETOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS

No presente ano letivo, foram lançadas propostas, no âmbito da UC de Artes Plásticas II, para a realização de projetos de natureza artístico-pedagógica que possibilitassem um aprofundamento e mobilização dos conhecimentos adquiridos anteriormente no âmbito da UC de Artes Plásticas I, considerando as ligações entre as questões de natureza estética, artística e pedagógica.

Neste sentido foi proposto aos estudantes do 2º ano da licenciatura em Educação Básica a realização de um projeto artístico-pedagógico, sob a forma de uma instalação site specific. Este projeto, realizado em grupo deveria estar devidamente fundamentado numa problemática de natureza social, pessoal, política, ambiental ou outra, considerando as dimensões artísticas, discursivas e educativas que lhes estão subjacentes. Deste modo

são criadas estruturas básicas de iniciação à investigação educacional baseada em arte, considerando momentos de pesquisa de informação acerca de problemáticas atuais, desenvolvimento de respostas através de processos criativos em artes visuais, apresentação e discussão de propostas, bem como a apresentação de resultados sob a forma de objeto artístico devidamente fundamentados.

4.3.1. “TURTLUTION”

Denominado por “Turtlution”, este objeto artístico-pedagógico foi desenvolvido por duas estudantes com o propósito de refletir sobre a arte e os respetivos meios de expressão utilizados, tendo em conta uma mensagem de cariz ambiental.

Esta proposta, assume como problemática os impactos significativos da atividade humana sobre os oceanos - a poluição marinha - preocupação que as estudantes destacaram nas suas pesquisas iniciais. O agravamento progressivo deste problema ambiental tem proporcionado a extinção de diversas espécies de animais por todo o mundo. Neste sentido, as estudantes realizaram uma intervenção que retratasse a *tartaruga-marinha-comum*, uma das espécies portuguesas que está em vias de extinção, devido ao excesso lixo nos oceanos.

O processo de trabalho caracterizou-se pela execução de um conjunto de tarefas que se desenvolveram em simultâneo, desde pesquisas sobre as temáticas que contemplaram escritos e imagens, recolha de lixo por diversas praias e experimentação de técnicas e dos materiais recolhidos (Figura 5). É importante salientar que, no decorrer do trabalho, foram surgindo dúvidas e anseios, por parte das estudantes, quanto à eficácia de toda a estrutura do objeto artístico e aos meios de expressão pretendidos.



Figura 5. Recolha de materiais e construção do objeto.
(Fotografias de Mariana Dias e Mariana Santos)

No que diz respeito aos meios de expressão usados na componente prática, as estudantes optaram pela utilização da apropriação, da *assemblage*, na perspetiva de que este contribuísse para uma maior fluidez da mensagem. Tendo como inspiração os artistas portugueses de *street art*, Bordalo II e Xico Gaivota, devido às técnicas, temáticas e materiais que utilizam, as estudantes transformaram os resíduos de lixo encontrados em algumas praias portuguesas, na matéria-prima que utilizaram na sua produção. Ao aproveitar o lixo recolhido para a construção da tartaruga (Figura 6), as estudantes tinham como objetivo alertar o público para esta situação que, de acordo com a organização Greenpeace, é um dos maiores impactos ambientais provocados pela intervenção humana.



Figura 6. Montagem do objeto artístico com 115cmx97cmx30cm.
(Fonte: própria)

Nos processos artísticos e criativos, a dimensão ecológica de um objeto artístico poderá estar patente na tentativa de exercer influência sobre o domínio da ecologia. Como refere (Youngblood, 1970: 41) o artista pode ser observado como um indivíduo que estuda as relações dos seres vivos com o ambiente, compreendendo o biosistema no conjunto de interdependências com a arte. Neste sentido, acreditamos que qualquer atividade estética poderá estar alicerçada na seleção e reflexão sobre conceitos e práticas existentes.

Identificamos neste trabalho a interdisciplinaridade da temática, escolhida pelas estudantes, aliado ao facto de esta estar associada aos paradigmas históricos que advém da arte modernista (práticas artísticas ecológicas desenvolvidas desde a década de 60, nomeadamente através da *Environmental Art*) no que concerne às preocupações ambientais e as técnicas utilizadas.

Foi-nos proposto o planeamento e construção de uma instalação, onde tínhamos de definir uma problemática, fazer uma pesquisa sobre a mesma, fazer os estudos e a elaboração da instalação e conseqüentemente a concretização e exposição a mesma. Durante todo este processo ficámos familiarizadas com a metodologia de trabalho de projeto e com a aplicação dos seus princípios à conceção de projetos de natureza artística. (Mariana Santos)

4.3.2. “O PARALELO”

“O Paralelo” é um projeto artístico pedagógico que pretende transmitir a mensagem de que as plantas tal como o ser humano têm estágios de desenvolvimento comparáveis e de que existe uma estreita ligação entre ambos na partilha daquilo que é a fragilidade da vida. Neste sentido, o projeto coloca em evidência três estágios, o nascimento, o desenvolvimento e a morte, representadas as plantas sob diversas fases de desenvolvimento, e o ser humano através

de roupas que simbolicamente remetem para as várias etapas da vida. Penduradas em cordas de sisal que representam o tempo cronológico, atadas em árvores no espaço exterior da escola, as plantas tal como as roupas colocam em paralelo e em igualdade as diferentes fases da vida.

«...se a corda das plantas se partir, a corda do ser humano irá também ceder. Pretendemos assim relembra o ser humano de que faz parte da natureza e que tem de a preservar.» (Matilde Ascensão e Sara Reis)

A decisão de integrar a instalação num espaço exterior com elementos naturais foi decisão pensada e premeditada pelas estudantes tendo em conta a mensagem que queriam passar, de respeito e consciência social e ambiental; por outro lado o próprio espaço considerando os elementos naturais que o compõem para além da sua contribuição enquanto espaço de envolvimento tornam-se eles próprios parte do conjunto expositivo.

Escolhemos duas árvores de espécies diferentes que se encontram a aproximadamente 6 metros uma da outra, remetendo também para a diversidade de formas de vida. Uma árvore tem um tronco mais grosso, é mais alta e tem mais ramificações que a outra que aparenta ser mais jovem, estando segura com duas estacas de madeira ao solo, para lhe fornecer sustentabilidade. (Matilde Ascensão e Sara Reis)

O espaço verde foi escolhido em face de estar localizado numa zona de passagem com bastante frequência, e desta forma poder transformar os transeuntes em espetadores, e permitir que estes pudessem circular e se aproximar dos objetos; foi escolhido por ser um espaço que na opinião das estudantes é diferente dos habitualmente destinados à exposição de trabalhos que costumam acontecer no interior da escola, o que poderia dar maior destaque por contraste ao meio envolvente.

O mesmo espaço foi também observado ao longo do tempo que implicou o desenvolvimento do projeto, enquanto cenário vivo e mutante. A imagem (Figura 7) atesta esta diferença de paisagem de inverno com árvores despidas, fundo sobre o qual foi desenvolvida a fotomontagem do projeto com desenhos realizados em aula com recurso a técnica de recorte e colagem, e a paisagem de primavera sobre a qual foi construída a instalação, facto aliás constatado na reflexão entregue pelas alunas:

«Apesar do local parecer constante para as pessoas que lá passam regularmente constatámos, através de fotografias, uma grande diferença na aparência (...) Este local, sendo parte da natureza está sujeito às mudanças naturais das estações do ano.» (Matilde Ascensão e Sara Reis)



Figura 7. Projeto - fotomontagem com desenhos, processo de germinação, construção e montagem da instalação. (Fonte: Matilde Ascensão e Sara Reis)

Entre os objetos representativos do ser humano encontramos pendurados em primeiro um babygrow de bebé, seguido por cinco camisolas de dimensão crescente, um xaile e um cabide

vazio. Para além da escolha criteriosa algumas roupas foram pintadas pelas estudantes. Às fases de desenvolvimento humano foram atribuídas roupas de género alternado; o último cabide sem roupa simboliza a morte.



Figura 8. Instalação do projeto “O Paralelo”, pormenor de planta e do último cabide vazio.
(Fonte: Própria)

No que respeita às plantas, são todas de espécies diferentes uma vez que na natureza se encontra grande variedade e cuja analogia se pretende encontrar na diversidade humana. O último recipiente tem apenas terra e simboliza igualmente a morte. No momento em que o projeto se tornou mais objetivo as estudantes iniciaram um processo de germinação e plantação que pudesse servir o projeto final.

Neste trabalho encontramos a exploração artística como meio de investigação de uma temática atual e que é escolhida pelos próprios estudantes com possibilidade de aprendizagem de outras matérias correlacionáveis, e que resultou num envolvimento e verdadeiro compromisso com o projeto.

4.3.3. “ESTÚDIO DAS MEMÓRIAS”

A diversidade de práticas artísticas que provêm da participação ou colaboração da comunidade, remetem-nos para temáticas relevantes que estão na base para o questionamento nos processos de criação.

Neste sentido, “Estúdio das Memórias” propõe, em formato de instalação, a criação de um diálogo com a comunidade, mais concretamente com estudantes, docentes e não docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa que facultaram histórias, memórias e vivências pessoais através de suporte fotográfico. A temática “Memória”, escolhida pelas estudantes, integra-se na metodologia *community-based art* que se refere

a um conjunto de práticas artísticas, desenvolvidas com o objetivo de envolver uma determinada comunidade (balizada por critérios de natureza territorial, demográfica, etária, cultural, etc.) no âmbito de um diálogo mais alargado com vista proporcionar uma mudança positiva na forma como esta se relaciona internamente ou com contextos mais amplos (regionais nacionais, globais). (Pereira & Sá, 2016; 26)

Estes fragmentos de memórias individuais, partilhados pela comunidade, deram origem a uma narrativa coletiva que integrou a instalação, montada no interior de um antigo estúdio de fotografia simulado pelas estudantes (Figura 9).



Figura 9. Parte da Instalação “Estúdio das Memórias”.
(Fonte: Ana Saldanha e Inês Carvalho)

Esta instalação, surge como “um lugar de memórias” que representam as vivências de um coletivo caracterizado pela heterogeneidade no que diz respeito às suas idades, épocas e histórias de vida. A última fase deste processo de trabalho resultou numa exposição e num diálogo com o público (Figura 9).

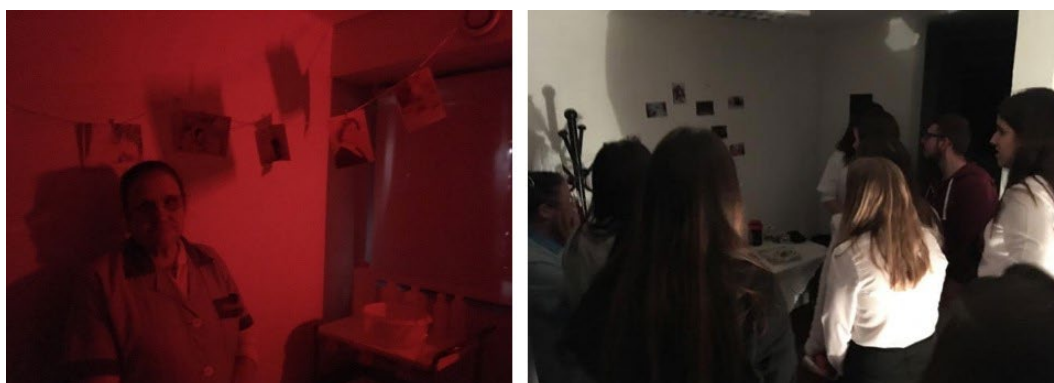


Figura 10. Apresentação da instalação à comunidade.
(Fonte: Própria)

São projetos muito enriquecedores e cativantes para desenvolver com as crianças, pois permite que haja a colaboração de todos na recolha de materiais, permite desenvolver competências como o trabalho em grupo e a cooperação, e ainda, a dimensão criativa relacionada com o processo artístico, nomeadamente a escolha, a tomada de decisão e elaboração do produto final. (Ana Saldanha)

5. NOTA FINAL

As práticas desenvolvidas com futuros atores educativos (docentes e não docentes) no âmbito da educação artística pretenderam dar alguns contributos para a desmontagem de uma visão pueril da arte quando se trata do trabalho a desenvolver com públicos infantis ou que não possuam um contacto profissional com as artes. Na verdade, esta visão é partilhada por muitos dos estudantes que ingressam na licenciatura em Educação Básica e cuja perceção das artes visuais se restringe à técnica manual, à livre expressão, ou ao talento inato.

Durante o percurso realizado nas várias atividades propostas, os estudantes são incentivados a explorar, a compreender, a reinterpretar e a comunicar através de meios técnicos diversificados (materiais e digitais) por forma a estimular processos criativos, aquisição de conhecimento técnico e fruição estética.

Deste modo há a considerar um conjunto de questões que se prendem quer com as formas de aquisição e mobilização de conhecimento quer a uma reflexão acerca dos processos desenvolvidos.

Em primeiro lugar assume-se que as modalidades de aquisição de conhecimento assentam nas práticas artísticas e que estes compreendem uma dupla dimensão conceptual e técnica. Na verdade, através de propostas de trabalho baseadas em metodologias projetuais é possível o desenvolvimento de competências integradas no domínio da cultura e literacia visuais, capazes de incorporar intervenções de natureza artístico-pedagógica de modo fundamentado, consequente e significativo.

Em segundo consideram-se os processos criativos enquanto momentos de pesquisa artística que articulam pensamento divergente e pensamento convergente com vista a atingir um determinado objetivo. A prossecução e cumprimento de um objetivo concreto mostram-se como etapas fundamentais no processo que Csikszentmihalyi, designa como *flow* e que traduz simultaneamente prazer estético e autoconfiança na superação dos obstáculos e na obtenção de resultados.

Finalmente procurámos contribuir para repensar o estatuto dos processos pedagógicos, distanciando-nos de uma visão convencional da educação enquanto transmissão acrítica de conhecimento e incentivando a entendê-la enquanto produção cultural. Deste modo é possível conferir ao processo educativo uma espessura intelectual, incutir-lhe uma dinâmica projetual e cooperativa/colaborativa que, em última análise, suportam uma ação do educador com diferentes públicos e em contextos formais e não formais, considerando-o um verdadeiro agente, empenhado na transformação social.

REFERÊNCIAS

- ACASO, M. & MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación
- ARNHEIM, R. (1973). *Arte & Percepção Visual – Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002) *Fluir*. Lisboa: Relógio d'Água
- ERNST, M. (1987). *Livros e Obra Gráfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HERNANDEZ, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- LEAVY, P. (2015) *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York, London: The Guilford Press
- LEAVY, P. (ed) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York, London: The Guilford Press
- NICOLAÏDES, K. (Cop. 1941). *The Natural Way to Draw*. Boston: Houghton Mifflin Company Boston.
- PEREIRA, T., SÁ, K. (2016). *Artes Visuais e Comunidade: práticas artísticas com estudantes do ensino superior*. In Artes, Comunidade e Cidadania. Revista Medi@ções. V.4, nº 2, (pp. 24-50). Setúbal: ESE-IPS. Disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/129>
- PEREIRA, C. M. (2019). *A Educação artística: Breve análise do aprendizado e do ensino. A importância desta disciplina na formação do 'sujeito cultural'*, in Queiroz, J.P. & Oliveira, R. *Arte e Ensino: Propostas de Resistência* (pp. 61-77). CIEBA: Lisboa.
- YOUNGBLOOD, G. (1970). *Expanded Cinema*. Nova Iorque: P. Dutton & Co., Inc.
- VIADEL, M. R. (2003) (coord). *Didácticas de La Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación, S.A. ISBN: 978-84-205-3457-2.
- WONG, W. (1995). *Fundamentos del diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.

Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares

Pedro V. Salido López

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3447-5365>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.04

1. INTRODUCCIÓN

Hace algo más de una década, el concepto de competencia fue causa de una destacada metamorfosis en el panorama educativo de todo el territorio de la Unión Europea. Esta moda curricular supuso un nuevo enfoque en las propuestas pedagógicas y didácticas de las diferentes áreas de conocimiento y etapas de la educación formal. Con la referencia de las principales novedades experimentadas en el mundo laboral y profesional, el nuevo enfoque formativo pretendió establecer directrices para que los individuos alcanzaran un pleno desarrollo personal y social acorde con las demandas de un mundo cada día más globalizado.

Como no podía ser de otra manera, la formación artística no permaneció ajena a esta revolución educativa. La flexibilidad de los contenidos del área fue objeto de reflexiones pedagógicas de diferente índole por facilitar el desarrollo transversal de las competencias referidas al fomento de habilidades para un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, para el desarrollo de la iniciativa personal y de una necesaria educación en valores.

Ante este potencial del arte y sus lenguajes para atender las demandas de un aprendizaje íntegro y de calidad, desde la formación inicial de docentes debe plantearse una reflexión en torno al pasado, presente y futuro de esta disciplina. En este sentido, son ya numerosos los trabajos que, frente a la asociación de las enseñanzas artísticas con prácticas manuales que poco tienen que ver con la mencionada formación competencial, han dado a conocer tendencias pedagógicas que han establecido nuevas perspectivas temáticas y metodológicas ante el potencial pedagógico de las artes (Acaso, 2009: 129).

Conscientes de esta realidad de cambio, en este trabajo se recogen los resultados de un proyecto que, con un carácter interdisciplinar, pretende colmar la formación artística en el contexto de las competencias clave establecidas en la recomendación europea para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018). Este proceso formativo parte del conocimiento del currículo y de las finalidades de la Educación artística como estrategia para una reflexión compartida en torno a la pedagogía del arte. El resultado final de este proyecto incluye el establecimiento de las directrices básicas para el diseño de propuestas didácticas en

nuestra área de conocimiento que permitan integrar los diferentes elementos curriculares en un contexto curricular vertebrado por una formación competencial.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los cambios manifestados en el diseño del currículo educativo para todo el territorio español en los últimos años han supuesto un nuevo concepto de escuela. La entrada en escena de términos como el de competencia, entre otros muchos aspectos, ha sido causa de la revisión de los modelos pedagógicos y didácticos precedentes en todas las etapas educativas y áreas de conocimiento (Coll, 2007; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; Salido-López, 2017).

Ante esta situación, el rol del docente de Educación artística debe ser revisado con especial interés ante el nuevo enfoque competencial del currículo. Frente a las clásicas metodologías asociadas a la práctica artística de aula, el docente de la segunda década del siglo XXI ha de otorgar un lugar privilegiado al conocimiento y la valoración crítica de las obras más representativas del patrimonio cultural y artístico, así como al tratamiento de las posibilidades expresivas que ofrecen los lenguajes del arte. Desde esta perspectiva se conseguirá dar una respuesta de éxito a una formación artística renovada y acorde con los más novedosos planteamientos pedagógicos y didácticos.

En esta orientación formativa, no se ha de olvidar que el papel del museo como “catalizador de actividades educativas” (Huerta, 2010, 13) juega un papel fundamental. La vinculación de un nuevo concepto de los entornos museísticos, más pedagógicos y didácticos que expositivos, a la escuela se presenta como un recurso de especial interés para atender las demandas curriculares, pues de sobra son conocidas las fortalezas que ofrecen los programas didácticos ofertados por aquellas para el público escolar (*gr.* Calaf y Gutiérrez, 2017). Además, el acercamiento al museo debe ser una referencia de primer orden ante las nuevas perspectivas pedagógicas. En este sentido, se han presentado propuestas que evidencian el importante papel de un enfoque teórico-práctico que facilita la interacción del alumnado y el profesorado con la obra de arte como estrategia para el desarrollo de la cultura y la inteligencia artística (Acaso y Megías, 2017; Huerta, 2019; Salido, 2020). Desde esta perspectiva, el arte y sus lenguajes, se convierten en el trampolín necesario para poner en funcionamiento destrezas perceptivas, comunicativas y de sentido estético que permitan comprender, valorar y disfrutar un importante legado artístico y cultural.

En nuestro caso, el desarrollo de estas destrezas pedagógicas en la formación inicial de docentes se ha llevado a cabo atendiendo a las posibilidades de un proyecto interdisciplinar que, desde la experiencia del currículo, pretende acercar al aula los planteamientos geométricos del Universalismo Constructivo. El lenguaje visual de la obra de artistas como Torres García o Francisco Matto, fundamentado en formas geométricas simples y en la simplificación del color, se presenta en la escuela como una herramienta idónea para el afianzamiento de conceptos propios del área de Matemáticas.

Este enfoque pedagógico en geometría, caracterizado por un importante peso de lo visual, guarda una estrecha relación con la teoría de los niveles de razonamiento propuesta por el matrimonio holandés Van Hiele. Según este modelo, el conocimiento geométrico transcurre por cinco estadios diferentes caracterizados por un aprendizaje progresivo (Jaime y Gutiérrez, 1990; Vargas y Gamboa, 2013; Almendros, 2016). El individuo, en este sentido, parte del reconocimiento visual de las figuras para desarrollar un razonamiento matemático lógico-formal cada vez más complejo. La observación, la experimentación y la comunicación con formas geométricas, por tanto, juegan un papel determinante en las primeras etapas educativas.

3. EL PROYECTO DE AULA DESDE LA METODOLOGÍA DE TALLER: MUSEO Y ESCUELA PARA UNA FORMACIÓN ARTÍSTICA COMPETENCIAL

3.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los nuevos enfoques pedagógicos y didácticos conciben el aprendizaje a partir de modelos metodológicos en los que el discente construye su propio conocimiento de forma activa. Para el caso que nos ocupa, el de la pedagogía del arte, esta renovación debe pasar por atender una correcta formación de docentes con la finalidad de que los principales objetivos de esta disciplina primen sobre el resto de ideales y conceptos que tradicionalmente la han caracterizado. En este proceso formativo, se parte del convencimiento de que el acercamiento del museo a la escuela y el diseño de proyectos educativos que buscan referencias formativas en otras áreas de conocimiento permiten colocar a la Educación artística en el contexto competencial del currículo actual.

Con este planteamiento como referencia, los objetivos perseguidos con esta experiencia formativa son los siguientes:

- Vincular museo y escuela como estrategia para atender las exigencias curriculares y metodológicas de la Educación artística: el concepto de competencia.
- Desarrollar entre los futuros docentes estrategias para diseñar, poner en práctica y evaluar proyectos que permitan enseñar las artes plásticas desde una perspectiva constructorista e interdisciplinar.
- Fomentar entre los futuros profesionales de la Educación actitudes críticas y reflexivas ante el uso del arte y sus lenguajes como herramienta para un aprendizaje colaborativo.

3.2. GRUPO DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la experiencia que da cuerpo a este trabajo se ha llevado a cabo con estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria impartido en la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha) durante el curso académico 2017-18. Como futuros docentes, y desde la reflexión compartida, han participado en el proyecto diseñando, resolviendo y generando materiales para la evaluación de un modelo de taller didáctico que, partiendo de las propuestas de la educación no formal, responde a los retos planteados por una Educación artística renovada.

3.3. METODOLOGÍA

Atendiendo a los principios de la investigación cualitativa, se ha llevado a cabo un proyecto para la formación inicial de docentes que incluye el diseño, la resolución y la evaluación de talleres didácticos. En el proceso se han utilizado técnicas de recogida de datos muy variadas (registros anecdóticos, notas de campo, observación participante o recopilación de materiales de aula como fuente documental), otorgando un papel destacado a su carácter práctico y contando con la participación de los miembros del grupo de investigación para mejorar la calidad de la enseñanza desde la intervención en el escenario educativo.

3.4. DISEÑO, RESOLUCIÓN Y EVALUACIÓN DE TALLERES DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

3.4.1. EL DISEÑO: ESTRUCTURA E ÍTEMS DE CALIDAD

Con la finalidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado tenga éxito, es imprescindible que esta fase de pre-taller se fundamente en la formación psicopedagógica y didáctica recibida por los integrantes del grupo de investigación y futuros profesionales de la Educación en los dos primeros años de sus estudios de grado. A grandes rasgos, esta formación básica pretende desarrollar competencias para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al papel que en la sociedad actual ejercen los contextos familiar, social y escolar.

Dada la necesidad de vincular este tipo de propuestas a un contexto educativo y desarrollo curricular concretos, nos hemos servido en este caso del planteamiento curricular que la comunidad de Castilla-La Mancha, en el ejercicio de sus competencias en Educación, ha diseñado para la etapa de Primaria y el área de Educación artística (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2014).

La estructura del taller y los estándares de calidad que el grupo de investigación fijó para cada uno de sus apartados son los siguientes:

1. Título

El título debe ser claro, aportando los datos necesarios para motivar al destinatario y, desde la presentación de la temática, predisponerlo positivamente para enfrentarse al tema a tratar (Tabla 1).

| |
|--------------------------------------------------------------------------------|
| Jugando con la abstracción de las formas: el <i>Universalismo Constructivo</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 1. Ejemplo de título

2. Justificación

La justificación debe hacer referencia al marco legal que rige la etapa de la educación a la que se dedica la propuesta didáctica, concretando aspectos derivados de las características del área de conocimiento. Además, resulta de utilidad formular un objetivo general y dar a conocer el medio que planteamos para conseguirlo. Por último, y como estrategia para un aprendizaje constructivista, es obligatorio reflejar la relación de los contenidos con los conocimientos propios de otras áreas ya adquiridos por el destinatario de la propuesta didáctica (Tabla 2).

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esta propuesta de taller se ha formulado atendiendo a las demandas del currículo de Educación Primaria para el área de Educación artística en su 5º curso, determinadas por la <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</i> (LOMCE), normativa desarrollada para esta etapa en el <i>Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria</i> y el <i>Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha</i> para el caso del contexto educativo en el que pretendemos aplicar esta propuesta didáctica. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Atendiendo a este marco legal, formularemos un taller didáctico en Educación artística con un claro perfil competencial y fundamentado en los tres bloques de contenidos del lenguaje artístico-plástico (educación audiovisual, expresión artística y dibujo geométrico), en los estándares de aprendizaje evaluables y en los criterios de evaluación. Asimismo, se tendrán en cuenta las orientaciones metodológicas recogidas en el mencionado marco legal.

El objetivo general es fomentar entre los estudiantes una cultura eminentemente artística desde el conocimiento, análisis y estudio de estéticas contemporáneas. Para ello, formularemos una propuesta creativa de geometrización de formas con el referente del lenguaje universal, geométrico y abstracto que centra los criterios creativos del Universalismo Constructivo de autores como Torres García o Francisco Matto.

Por último, cabe destacar que este proyecto guarda relación con los conocimientos básicos de geometría incluidos en el área de Matemáticas. Desde el primer año de esta etapa de la Educación se pretende que el discente desarrolle y afiance unos conocimientos geométricos básicos -figuras planas, escala...- para describir, comprender e interpretar situaciones de la vida cotidiana. En este proceso de aprendizaje y afianzamiento de contenidos, el reconocimiento visual de las formas y su representación juegan un papel fundamental, tal y como puso de manifiesto el modelo del matrimonio holandés Van Hiele. Además, y ante la necesidad de vincular el acercamiento al Universalismo Constructivo a un contexto social y cultural concreto, la propuesta establece una estrecha relación con el área de Ciencias Sociales.

Tabla 2. La justificación y su estructura

3. Objetivos de etapa

Toda propuesta didáctica debe fundamentarse en unos objetivos de aprendizaje formulados desde lo general a lo particular. En este caso, hemos de partir de las metas formativas fijadas para la etapa educativa en el marco legal de referencia. Con la finalidad de concretar estos objetivos, es aconsejable seleccionar aquellos que guarden una relación con los contenidos a tratar en nuestro planteamiento didáctico, haciendo especial énfasis en aquel que haga referencia directa al área de conocimiento en la que se ubique el proyecto de enseñanza-aprendizaje diseñado (Tabla 3).

De los objetivos que el Real Decreto de enseñanzas mínimas establece para la etapa de Educación Primaria, en esta propuesta didáctica abordaremos los siguientes, con especial incidencia en el objetivo “j” (MECD, 2014, 18502):

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- 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.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- 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.

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 3. Selección de objetivos de etapa

4. Objetivos didácticos

Con la entrada en vigor de la LOMCE, la relación de objetivos específicos debe fundamentarse tanto en los estándares de aprendizaje evaluables fijados en los decretos de enseñanzas mínimas, como en los objetivos de etapa. Estas metas deben cumplir una serie de características que permitan clarificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que destacan las siguientes: guardar una relación directa con los contenidos y las competencias; estar formulados en infinitivo; ser concretos y no superar las veinticinco palabras; incluir los ámbitos del concepto, la destreza y la actitud; y no exceder el número de diez (Tabla 4).

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características de la creación bidimensional: proporcionalidad, composición y equilibrio. 2. Utilizar Internet y diferentes recursos bibliográficos para buscar imágenes, seleccionar información y organizar el proceso creativo. 3. Dominar diferentes técnicas e instrumentos artísticos: procedimientos secos y húmedos. 4. Conocer y aplicar correctamente la teoría del color: clasificación, gamas y armonías cromáticas. 5. Apreciar y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural. 6. Utilizar el lenguaje geométrico como recurso compositivo. 7. Presentar trabajos con limpieza y sentido estético. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 4. La formulación de los objetivos didácticos

5. Competencias clave

Las competencias clave hacen referencia a capacidades para saber desenvolverse en la vida y continuar aprendiendo en contextos que, evidentemente, sobrepasan el marco conceptual de las áreas de conocimiento que estructuran la educación formal. Así lo establece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España), considerando que “las competencias (...) se conceptualizan como un saber hacer que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (2017: 2). Su adquisición debe ser gradual a lo largo de los cursos que comprende la etapa educativa.

Teniendo en cuenta estas directrices, la recomendación dada para la presentación de las mismas en propuestas didácticas como la planteada es que, de manera breve, se dé a conocer en qué consiste cada competencia y cómo se va a trabajar cada una de ellas en relación con los contenidos del taller (Tabla 5).

La orientación del currículo con un enfoque competencial tiene como base la *Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18/12/2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Desde las directrices marcadas por esta normativa, y conscientes de la necesidad de desarrollar en el discente las habilidades de diferentes competencias de manera paralela, planteamos las siguientes estrategias de trabajo:

- *Competencia para aprender a aprender (CPAA)*: supone el desarrollo de habilidades para un “aprendizaje permanente (...) en contextos formales, no formales e informales” (MECD, 2017b). La propuesta de taller permitirá al estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje ante el carácter constructor dado al enfoque teórico-práctico que lo caracteriza. Además, la motivación a través de las metas creativas planteadas a lo largo del proyecto se presenta como trampolín para la formación competencial en este ámbito del aprendizaje.
- *Conciencia y expresiones culturales (CEC)*: “implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas” (MECD, 2017b). Además, incluye un componente expresivo en el que la estética o el dominio de los códigos artísticos de comunicación cobran protagonismo. En este proyecto, la CEC se abordará a través de la adquisición de los nuevos conocimientos vinculados al marco cultural en el que surge la obra de artistas como Joaquín Torres García o Francisco Matto y de la creación de obras que, con sentido estético, respondan a una síntesis de forma y color.
- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)*: la competencia matemática implica el desarrollo de la capacidad de aplicar el razonamiento matemático para describir e interpretar fenómenos de naturaleza diferente en su contexto (MECD, 2017b). Desde la propuesta creativa del Universalismo Constructivo se trabajarán aspectos ligados al razonamiento matemático-geométrico como estrategia compositiva.
- *Competencias sociales y cívicas (CSC)*: suponen el desarrollo de habilidades para “interpretar fenómenos y problemas sociales” (MECD, 2017b). La lectura de la obra de arte o el planteamiento de tareas grupales en torno al lenguaje artístico son una estrategia para fomentar el respeto al trabajo y a las producciones tanto propias como ajenas, aspecto este extensible a otras situaciones personales en diferentes contextos.
- *Competencia digital (CD)*: implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en cualquier contexto o situación a la que tenga que hacer frente el individuo. En este caso, la utilización de Internet para seleccionar la información y organizar el proceso creativo permitirán formar estudiantes competentes digitalmente hablando desde el punto de vista del uso de medios digitales, así como en lo que al tratamiento de la información se refiere.
- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)*: el trabajo en equipo y las destrezas necesarias para la planificación de la obra artística suponen el desarrollo de habilidades como la responsabilidad, la autocritica, la autoestima o la capacidad para adaptarse a los cambios producidos por el contexto, capacidades todas ellas directamente relacionadas con esta competencia.
- *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*: “es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (MECD, 2017b). En nuestro caso, la necesidad de interactuar y describir los proyectos de trabajo artísticos facilita la puesta en marcha de las habilidades de esta competencia.

Tabla 5. Las competencias clave en una propuesta didáctica

6. Contenidos

Los contenidos son el medio para conseguir las capacidades expresadas en los objetivos y, por extensión, formar individuos competentes para resolver situaciones en contextos diversos. Atendiendo a la organización dada a los mismos en el marco legal educativo, los contenidos deben permitir alcanzar el objetivo principal de esta área de conocimiento: desarrollar estrategias para la comunicación desde el lenguaje artístico, sin olvidar un importante componente que afecta a la formación cultural.

En la legislación actual, aparecen organizados en tres bloques: educación audiovisual (BL1), expresión artística (BL2) y dibujo geométrico (BL3). El tratamiento de estos no se debe realizar de manera aislada, por lo que hemos de seleccionar y conectar aquellos que afectan al curso en el que hemos colocado la propuesta didáctica y concretarlos en relación con la temática de la misma (Tabla 6).

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) BL1: La imagen digital: búsqueda, selección y tratamiento de imágenes. 2) BL2: Elaboración de una composición visual grupal respetando las fases del proceso creativo. 3) BL2: Clasificación y cualidades del color. 4) BL2: Técnicas artísticas: procedimientos secos y húmedos. 5) BL2: Aproximación al concepto de museología. 6) BL2: Patrimonio cultural y artístico: el Universalismo Constructivo. 7) BL3: Valoración de la obra de arte: cambios estéticos. 8) BL3: El lenguaje geométrico: representación en escala y figuras planas. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 6. Contenidos y su estructura en el marco legal

7. Metodología

La metodología de enseñanza-aprendizaje de esta propuesta de taller se fundamenta en los principios construccionistas, centrados en la necesidad de otorgar al destinatario el protagonismo requerido en la construcción de su propio aprendizaje. Esta teoría pedagógica fue desarrollada por Seymour Papert, psicólogo discípulo de Jean Piaget (Papert, 1995). Desde esta perspectiva, se modificarán los preceptos de una Educación artística caduca con el pretexto de formar docentes capaces de entender “el arte como parte del conocimiento humano” (Arañó, 2005: 26). La formación cultural y artística, pues, queda colocada entre los eslabones fundamentales de una formación íntegra del individuo (Tabla 7).

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Atendiendo a los principios legamente establecidos para la práctica docente en la etapa de Educación Primaria, proponemos un método construccionista del conocimiento que responde a los siguientes criterios:</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento interdisciplinar basado en las estructuras de conocimiento preexistentes. - Aproximación a la museología virtual para el desarrollo de la conciencia cultural. - Análisis crítico del contexto artístico, social y cultural en el que se inscribe la obra de arte. - Creación y experimentación artístico-plástica. - Evaluación formativa. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 7. Propuesta de metodología

8. Actividades y temporalización

Las actividades son uno de los medios esenciales para conseguir los objetivos de cualquier propuesta didáctica y, en consecuencia, desarrollar las competencias clave. Concretan los contenidos para facilitar su interiorización y deben posibilitar la participación del discente como protagonista de su aprendizaje. Partiendo de la obviedad de que deben ser motivadoras, cabe señalar la necesidad de graduarlas en dificultad para atender a los principios constructoristas y la diversidad de aprendizajes en el aula (Tabla 8).

SESIÓN 1. Actividad 1 (Motivación y conocimientos previos): *Aproximación al Universalismo Constructivo*

Visionado de un audiovisual y debate en asamblea para presentar la obra de artistas como Torres García y sus aportaciones al arte geométrico.

| Contenidos | Objetivos / Estándares | Competencias clave |
|------------|------------------------|---------------------|
| 6) BL2 | 1, 5 | CEC / CSC/ CMCT/CCL |
| 7) BL3 | 5 | CEC/CCL |

SESIONES 2 Y 3. Actividad 2 (Desarrollo). *La investigación artística: de la selección de la obra a la ficha informativa*

- Selección de obras de artistas vinculados al Universalismo Constructivo.
- Realización en grupo de una ficha de información sobre la obra elegida que incluya una imagen de la misma; una breve descripción sobre el contexto social, cultural y artístico en el que surgió; así como los datos identificativos (título, autor, cronología y medidas).
- Reflexión sobre los cambios estéticos incluidos con el lenguaje geométrico.

| Contenidos | Objetivos / Estándares | Competencias clave |
|------------|------------------------|--------------------|
| 1) BL1 | 2 | CEC/CPAA/CSC |
| 5) BL2 | 2, 5, 7 | CPAA/CEC/CD/CSC |
| 7) BL3 | 5, 7 | CEC/CSC/CCL |

SESIONES 4 A LA 8. Actividad 3 (Desarrollo). *El proceso de abstracción: la propuesta creativa propiamente dicha*

La geometrización de la creación desde la investigación desarrollada en la actividad 2 se realizará atendiendo al siguiente esquema de trabajo:

- Diseño de formas abstractas desde figuras planas con la referencia de la obra de artistas como Joaquín Torres García o Francisco Matto.
- Aplicar colores planos: técnica mixta.

| Contenidos | Objetivos / Estándares | Competencias clave |
|------------|------------------------|-----------------------|
| 2) BL2 | 1, 5, 7 | CPAA/CEC/CMCT/CSC/SIE |
| 3) BL2 | 4, 7 | CEC |
| 4) BL2 | 3, 7 | CEC |
| 7) BL3 | 5 | CEC |
| 8) BL3 | 6 | CEC |

SESIONES 9 Y 10. Actividad 4 (Desarrollo y síntesis). *El museo en el aula*

Conscientes de la necesidad de destacar el papel didáctico de la exposición artística en la escuela, el taller finaliza con una muestra de las obras realizadas a lo largo del proyecto. La actividad permitirá generar prácticas reflexivas de síntesis tras finalizar la propuesta didáctica.

| Contenidos | Objetivos / Estándares | Competencias clave |
|------------|------------------------|----------------------|
| 5) BL2 | 1, 6, 8 | CPAA/CEC/CSC/CCL/SIE |
| 6) BL2 | 4, 5 | CEC/CSC/CCL/SIE |
| 7) BL3 | 4, 5 | CEC/CSC/CCL/SIE |

Tabla 8. Actividades y su relación con los elementos curriculares

9. Recursos

La selección y elaboración de materiales y recursos es un aspecto esencial para un buen planteamiento metodológico. Tanto los espacios como los materiales didácticos deben adecuarse a los objetivos de la propuesta didáctica y ofrecer al discente la posibilidad de ser el artífice de su propio aprendizaje (Tabla 9).

1. Espacios: aula específica de Educación artística y espacio expositivo.
2. Recurso audiovisual. El docente podrá hacer uso de software como *Celtx* para el diseño del guion del audiovisual y *Sony Vegas* o *Windows Movie Maker* para realizar el montaje final de un recurso didáctico ajustado a las exigencias del grupo-aula (Cfr. Salido, 2017).
3. Internet (museología virtual) y recursos de la biblioteca del centro.
4. Materiales para la experimentación artística:
 - Reglas de diferentes tamaños y compás.
 - Soporte adecuado a la técnica (A3).
 - Materiales para la aplicación de la técnica mixta.

Tabla 9. Recursos

10. Evaluación

La evaluación tiene como finalidad verificar el cumplimiento de los objetivos educativos y constatar que el proceso de enseñanza-aprendizaje previsto se ha llevado a cabo correctamente. La normativa que regula este proceso requiere una correcta adecuación de los estándares de aprendizaje evaluables y la integración de las competencias clave (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2015: 6690).

Partidarios de hacer de esta fase un proceso formativo, consideramos oportuno formar docentes con competencias para el uso de la rúbrica como un instrumento de evaluación que da a conocer diferentes niveles de logro. El diseño de esta herramienta debe partir de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables recogidos en la legislación de la etapa educativa a la que se refiere cada propuesta didáctica, integrando tanto contenidos como competencias clave (Tabla 10).

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables deben concretarse en actitudes que evidencien diferentes niveles de logro para medir cuantitativamente el grado de consecución de los distintos objetivos y, en consecuencia, de las competencias relacionadas. Para ello, proponemos el uso de matrices organizadas en torno a tres grados de consecución: nivel básico (5 a 6,9), nivel intermedio (7 a 8,9) y nivel avanzado (9 a 10). Esta herramienta debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y valorar el carácter interdisciplinar de la propuesta. Estará disponible para los destinatarios del proyecto con la finalidad de llevar a cabo procesos de coevaluación y autoevaluación y, de esta manera, otorgar a este proceso un carácter más formativo que de control.

Tabla 10. Evaluación

II. Referencias

Por último, es necesario aportar un corpus de referencias de apoyo a la docencia.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2014). *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. DOCM, Núm. 132, 18498-18909.

MECD (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE Nº 52, Sec. I, 19349-19420.

MECD (2020). *Museo Thyssen-Bornemisza. Joaquín Torres-García*. Recuperado de: <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/torres-garcia-joaquin>

Montealegre, S. (2017). El reino del universal constructivo, Joaquín Torres García. *Illapa Mana Tukukuq*, (4), 33 - 38. <https://doi.org/10.31381/illapa.v0i4.1136>

Tabla 11. Referencias de la propuesta didáctica

3.4.2. LA EXPERIENCIA DEL CURRÍCULO COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES: FASES DE INTERVENCIÓN

En la formación inicial de docentes se ha de tener en cuenta que el diseño de propuestas didácticas de manera aislada, es decir, sin conocer los detalles y el resultado de su puesta en práctica, dificulta el diseño de herramientas de evaluación válidas y ajustadas a las necesidades del grupo aula. Conscientes de esta necesidad de vivenciar y experimentar el currículo educativo, la puesta en práctica en este proyecto se ha estructurado en tres momentos clave:

1. Presentación de los principales representantes del Universalismo Constructivo

El objetivo principal de esta fase, vinculada a la actividad 1 del diseño expuesto en el capítulo anterior, es acercar a los destinatarios de la propuesta didáctica al conocimiento de las características estéticas del Universalismo Constructivo y del concepto de abstracción geométrica en el arte. Para hacer más atractiva y dinámica esta primera parte teórica, y siguiendo las recomendaciones de Salido-López (2017), hemos hecho uso de recursos audiovisuales que, de manera amena y didáctica, permiten introducir a los discentes en el contenido del taller

2. Puesta en práctica: la experimentación artístico-plástica

Una vez desarrollada la parte conceptual, es obligatorio el diseño de propuestas de experimentación artística que faciliten la interiorización de los contenidos (Salido-López, 2017: 357). Teniendo en cuenta la necesidad de partir de los conocimientos previos de los destinatarios

de la propuesta didáctica, la segunda fase la hemos organizado en dos momentos claramente diferenciados, tal y como se ha dado a conocer en el diseño de la propuesta didáctica: por un lado, el acercamiento al patrimonio artístico desde los aportes de la museología virtual y, por otro, la experimentación artística desde el lenguaje del Universalismo Constructivo.

3. El museo en el aula

La última fase de trabajo en el aula vuelve al concepto de museo como espacio educativo de primer orden, abierto a un público anónimo y variado. Conscientes de las posibilidades para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos e histórico-artísticos desde el concepto de exposición museística, planteamos la organización de una muestra que incluyera el resultado de un proceso creativo llevado a cabo tras la investigación desarrollada en torno a los principales representantes del Universalismo Constructivo. En este sentido, se trataron con los futuros docentes conceptos museológicos para llevar a cabo el montaje de la exposición.

3.4.3. EL POST-TALLER: LA EVALUACIÓN

De un tiempo a esta parte, la forma de evaluar ha experimentado un significativo cambio ante la llegada a la palestra de la Educación de nuevos métodos que no están basados de manera exclusiva en la función del docente. El destinatario de cualquier proyecto didáctico debe ser un elemento activo en la evaluación, por lo que es requisito fundamental aportar los medios para una más que necesaria tarea de autoevaluación que permita mejorar la formación y el proceso de aprendizaje desde el concepto de competencia.

En este contexto evaluativo, en el que el enfoque de aprendizaje basado en competencias debe cobrar especial relevancia (Bezanilla y Arranz, 2016), recurrimos al uso de la rúbrica como instrumento de enseñanza, aprendizaje, evaluación y calificación pues, por sus características, supone un incremento del rendimiento académico (Fraile, Pardo y Panadero, 2017). De manera concreta, es necesario formar docentes competentes para concretar en diferentes niveles de logro de los estándares de aprendizaje evaluables que vertebran una propuesta didáctica (Salido, 2020). Desde la relación de aquellos con el resto de elementos curriculares (contenidos, objetivos/estándares, competencias y criterios de evaluación), y con la referencia de los principales errores detectados en la fase de experimentación llevada a cabo por los integrantes del grupo de investigación, se plantearon las mejoras a conseguir para alcanzar el grado máximo de consecución de cada uno de los estándares de aprendizaje evaluables.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

De un tiempo a esta parte, la formación artística se ha colocado en un lugar preeminente ante la necesidad de modelar la mirada de colectivos de diferente clase y condición mientras se avanza en el desarrollo cultural. Esta nueva orientación, dada desde una mirada curricular, ha permitido fortalecer las vías propicias para el desarrollo de la inteligencia y el conocimiento artísticos ya desde las primeras etapas educativas. Es por ello por lo que las enseñanzas artísticas deben fundamentarse en proyectos didácticos propios de un aula dinámica que permita materializar las exigencias curriculares de una educación competencial que abarca los ámbitos social, personal y profesional mientras se atienden los verdaderos objetivos de esta área de conocimiento.

La propuesta de taller a la que se refiere esta investigación evidencia cómo la formación de docentes debe orientarse en dos direcciones: por un lado, en una línea didáctico-disciplinar

que permita atender las particularidades de los destinatarios de un proceso de enseñanza-aprendizaje ante las peculiaridades de la disciplina; y, por otro, en una vertiente artística que facilite hacer uso del patrimonio y de los diferentes lenguajes artísticos como recurso para promocionar una creatividad en la escuela válida a la hora de resolver situaciones que van más allá de lo puramente artístico.

En otro orden de cosas, cabe señalar cómo el docente de la segunda década del siglo XXI deber ser consciente de la necesidad de plantear una Educación artística alejada de una mera manipulación de materiales que no tiene en cuenta la combinación de teoría y práctica que defienden algunos trabajos sobre pedagogías contemporáneas (Huerta, 2019), pues ha sido este un modelo que ha marcado a esta disciplina en la escuela desde años atrás y que no responde a las exigencias competenciales que deben formar parte del día a día del aula. De la experiencia derivada de los periodos de prácticas realizadas por los integrantes del grupo de investigación se evidencia que esta situación tiene su origen en las carencias en la formación de especialistas en esta área de conocimiento.

En este camino hacia un nuevo modelo educativo, hemos de formar docentes capaces de aprovechar las posibilidades del modelo pedagógico que hemos colocado bajo la etiqueta de taller, pues reviste especial interés para una formación competencial. Con la rúbrica de evaluación por competencias diseñada por Salido López (2017), obtenemos que a través de una propuesta didáctica como la que da cuerpo a este informe el estudiante de Educación Primaria puede alcanzar los niveles de excelencia de cada una de las competencias, pues son numerosos los recursos que esta metodología pone a disposición del discente para su formación íntegra.

Por otro lado, del proceso de diseño, puesta en práctica y evaluación de esta propuesta se desprenden otros aspectos a tener en cuenta en la formación de docentes de Educación artística. Cabe destacar, por ejemplo, cómo el grupo de investigación mostró su beneplácito al hecho de abordar la labor formativa para una correcta pedagogía del arte desde una metodología que abarca el ciclo de vida completo de un proceso de enseñanza-aprendizaje: el diseño de la propuesta didáctica, la experimentación/resolución de actividades ajustadas al nivel educativo en el que impartirán su docencia y fundamentadas en los conocimientos previos de los destinatarios como estrategia para vivenciar el currículo, y el establecimiento de estrategias de evaluación deben ir de la mano en la formación del profesorado. Este planteamiento, pues, requiere de un estudio minucioso de cada etapa educativa para acercar al aula un aprendizaje significativo e interdisciplinar.

Por otro lado, resulta fundamental reflexionar sobre cuáles son los materiales didácticos de los que el docente dispone para su práctica de aula, pues en la mayoría de ocasiones estos no se ajustan a las necesidades pedagógicas mínimas de un área de conocimiento renovada. Dadas estas carencias, resulta crucial formar docentes capaces de seleccionar con criterio estos recursos y, cuando se requiera, diseñar sus propios materiales didácticos. En el primer caso, la lectura, análisis y adaptación curricular de las publicaciones didácticas de organismos para la educación no formal, caso este de los museos, puede ser una vía para dar a la Educación artística un nuevo enfoque metodológico en la escuela. En el segundo caso, la introducción a los contenidos del taller se ha apoyado en un medio audiovisual protagonizado por títeres, recurso ajustado a los contenidos del taller en cuya formulación intervino todo el grupo de investigación. Si bien es cierto, y a pesar de que la formación de docentes requiere del desarrollo de competencias digitales para la creación de productos artísticos, las carencias y dificultades encontradas en el contexto tecnológico se presentan como uno de los principales hándicaps para la puesta en práctica de este tipo de recursos didácticos.

Por último, cabe reflexionar acerca de los problemas derivados de la necesidad de evaluar. En este sentido, se valoró positivamente la concreción de los estándares de aprendizaje y competencias clave curriculares en diferentes conductas de aprendizaje con la referencia de modelos como el establecido por Salido (2017; 2020). Como señalábamos anteriormente, las matrices se presentan ante el docente como instrumento para la evaluación compartida que permite al discente avanzar en el camino a la excelencia y ayuda al docente en el proceso de calificación para una evaluación por competencias lo más objetiva posible.

REFERENCIAS

- ACASO, M.^a (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- ACASO, M. Y MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- ALMENDROS, S. (2016). La didáctica de la geometría y el modelo de van Hiele. *PublicacionesDidacticas.com*, 71, pp. 432-481. Disponible en: <http://cort.as/-AyHJ> (Consulta: 06 de junio de 2020).
- ARAÑÓ, J. C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín (ed.). *Investigación en Educación Artística* (pp. 19-42). Granada: UGR; US.
- BEZANILLA, M.^a. J. y ARRANZ, S. (2016). Sistema de evaluación de competencias en Educación Superior utilizando Moodle. *Opción*, Año 32, 80, pp. 290-310. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/310/31047691013/> (Consulta: 06 de junio de 2020).
- CALAF, R. Y GUTIÉRREZ, S. (2017). El Museo Thyssen-Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (1), pp. 39-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39. Disponible en: <https://www.grao.com/es/producto/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio> (Consulta: 06 de junio de 2020).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2014). *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*, DOCM, n.º 132, pp. 6986-7003.
- (2015). *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*. DOCM, n.º 25, pp. 18498-18909.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en: <https://cutt.ly/lfchLlf>
- FRAILE, J., PARDO, R. Y PANADERO, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, n.º 28 (4), pp. 1321-1334. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- HUERTA, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: UVA.
- HUERTA, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- IRIGOYEN, J. J.; JIMÉNEZ, M. Y Y ACUÑA, K. L. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), pp. 243-266. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011 (Consulta: 25 de febrero de 2019).

- JAIME, A. Y GUTIÉRREZ, A. (1990). Una propuesta de fundamentación para la enseñanza de la geometría. El modelo de van Hiele. En S. Llinares y M. V. Sánchez (eds.). *Teoría y práctica en educación matemática* (pp. 295-384). Sevilla: Alfar.
- MECD (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE n.º 52, Sec. I, pp. 9349-19420.
- (2017b). *El currículo. Competencias clave*. Disponible en: <http://cort.as/-Ax82> (07-106-2019).
- (2020). *Museo Thyssen-Bornemisza. Joaquín Torres-García*. Recuperado de: <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/torres-garcia-joaquin>
- MONTEALEGRE, S. (2017). El reino del universal constructivo, Joaquín Torres García. *Illapa Mana Tukukug*, (4), pp. 33 - 38. <https://doi.org/10.31381/illapa.voi4.1136>
- PAPERT, S. (1995). *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- SALIDO-LÓPEZ, P. V. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), pp. 349-368. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.54655>
- SALIDO-LÓPEZ, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 120-143. DOI: [10.30827/profesorado.v24i2.13565](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565)
- VARGAS, G. Y GAMBOA, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. *Uniciencia*, 27 (1), pp. 74-94.

Processo Criativo, Aprendizagens e Conhecimento: uma abordagem interdisciplinar em artes visuais

Teresa Matos Pereira

Escola Superior de Educação de Lisboa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4028-4891>

Sandra Antunes

Escola Superior de Educação de Lisboa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0579-0665>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.05

1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta um processo de trabalho baseado na articulação interdisciplinar cujo contexto de atuação é a licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Este processo assume como ponto de partida uma proposta de trabalho com um tema comum, «Identities» lançada nas Unidades Curriculares (UC) de Teoria da Imagem e Cultura Visual, Desenho I e Pintura I que integram, por seu lado, o 1º semestre da licenciatura.

A licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias constitui-se como uma formação superior de banda larga que abrange as áreas das artes visuais (escultura, pintura, desenho, fotografia, vídeo, instalação, videoperformance) do design (design de comunicação e de produto) e das tecnologias artísticas e multimédia, privilegiando-se o desenvolvimento de metodologias de ensino que possam concorrer para uma articulação de conhecimentos transversais às várias áreas. Neste sentido, procura-se a aquisição de conhecimento teórico, tecnológico e artístico consubstanciado num saber fazer, capaz de fundamentar uma reflexão crítica e desenvolver respostas criativas que articulam as dimensões estética, funcional e comunicacional.

A proposta de trabalho desenvolvida com estudantes de licenciatura do 1º ano, subordinada ao tema «Identities», assumiu a articulação interdisciplinar como eixo estruturante do processo criativo, o qual passou pela criação de um ensaio visual e de uma pintura, entendidos como parte de um processo investigativo baseado na prática que complementa pesquisa visual, exploração plástica e reflexão crítica. Nesta comunicação, analisar-se-ão os processos de trabalho levados a cabo, os resultados, bem como o feedback dos estudantes. Finalmente, argumenta-se que propostas desta natureza, situadas num cruzamento entre as práticas docentes, práticas criativas e processos investigativos, assumindo como enquadramento teórico-metodológico a arts practice-based research, pretendem desenvolver nos estudantes um conjunto de competências ao nível da iniciação à investigação no âmbito de um primeiro ciclo de estudos em artes visuais.

2. ARTS-PRACTICE-BASED RESEARCH

A proposta de trabalho desenvolvida baseia-se num conjunto de premissas que sustentam a produção e aquisição de conhecimento através da prática artística, considerando que os processos criativos implicam necessariamente processos de investigação. Na verdade, nas últimas décadas, a investigação em arte tem assumido um protagonismo crescente com a diversificação de metodologias e paradigmas de abordagem, como a *art-based research*, *art-based educational research*, *art-led research* ou a *art-practice research* que mantêm como eixo central a mobilização dos processos criativos e das práticas artísticas como espaços de cognição. Este protagonismo é acompanhado de uma relativização da visão formal do saber, e valorização de outras racionalidades e representações da experiência humana, de entre as quais o pensamento criativo e a arte (Borgdoff, 2011)

Segundo Sullivan a emergência de novas práticas artísticas no domínio das artes visuais baseia-se em quatro razões de natureza histórica. A primeira consiste na visão crítica que os artistas assumem perante a realidade quotidiana e a forma como questionam as nossas perceções através da construção da imagem. A segunda traduz-se numa ação reflexiva pela forma como artistas e teóricos influenciam e são influenciados pelas transformações dinâmicas da experiência e do conhecimento. A terceira diz respeito às condições de natureza tecnológica que medeiam as práticas artísticas e a construção de uma cultura visual decorrente da expansão das tecnologias da imagem. Finalmente a quarta razão é de ordem educativa e refere-se ao ensino artístico e ao modo como as conceções pedagógicas abandonaram a submissão a um modelo ou *canon* e enveredaram por outras modalidades que esbateram as fronteiras entre prática, aprendizagem e conhecimento (Sullivan, 2005).

O mesmo autor sublinha que, o domínio da cognição em causa, na construção do conhecimento através da prática artística, é mediado por aquilo que poderíamos designar por uma racionalidade visual. A cognição artística é descrita como a fusão do ver e do pensar, sendo parcialmente informada pela cultura que determina o que vemos e pela biologia que afeta o modo como vemos (*i.e.* a percepção visual). A prática artística vem associar assim o conhecimento e a criatividade enquanto parcelas indissociáveis num processo investigativo baseado, no caso das artes visuais, numa racionalidade própria que extrai conhecimento a partir dos dados da percepção, da cultura e da literacia visuais.

Para Sullivan, «Visual cognition creates ideas and insights that connect ‘within’ and ‘across’ individual dispositions and experiences, and produces cultural capital that questions existing knowledge systems and structures ‘between’ and ‘around’ discipline boundaries and cultural contexts» (Sullivan, 2011, 100).

O processo de cognição artística interliga pesquisa e prática como parcelas interdependentes e complementares de modo a que processo e resultados contribuam para uma criação de conhecimento, capaz de ser disseminado e escrutinado. Contudo, a ligação entre prática artística e investigação nem sempre é cabalmente esclarecida pelo que há que clarificar estes dois termos. Assim, a prática artística não se resume ao fazer algo (eventualmente novo), mas considera o potencial transformador inerente ao processo que lhe está na origem e que não termina no objeto de arte, mas desencadeia novas questões (conceptuais, formais, discursivas). Trata-se de um ciclo iterativo que Smith e Dean (2009) designam por *practice-led research* e *research-led practice* onde a prática orienta a pesquisa e esta, por sua vez, conduz a prática. Candy & Edmonds propõem a seguinte distinção : «if a creative artifact is the basis of the contribution to knowledge, the research is practice-based» ao passo que «If the research leads primarily to new understandings, about practice, it is practice-led.» (Candy & Edmonds, 2018, 64)

Da mesma maneira a investigação não se resume a uma dimensão individual. Na verdade, ao desenvolver um processo criativo, o artista realiza uma pesquisa que pode articular conhecimento de natureza variada (técnica, teórica, compositiva) mas que de algum modo assume *a priori*, uma importância individual. Contudo a legitimidade da investigação reside no seu contributo público para o conhecimento partilhado, pelo que no caso particular dos processos de investigação em arte baseados na prática, estes pressupõem um contributo para novas compreensões culturais que ultrapassam o saber individual do artista.

Neste sentido, a articulação entre prática e pesquisa como produção deste conhecimento, bem como os resultados, assumem uma importância acrescida quando se trata de um contexto formativo, pois há que garantir espaço para as aprendizagens essenciais no domínio das artes visuais, introduzindo gradualmente processos de pesquisa que interliguem as dimensões individual, coletiva e pública.

Os processos de investigação em arte baseados na prática estão tradicionalmente associados a ciclos de estudo ao nível do mestrado ou doutoramento. No entanto, na nossa perspetiva, estes processos podem ser introduzidos mais cedo, ao nível dos cursos de licenciatura, ainda que salvaguardando as aprendizagens técnicas, teóricas, formais, estéticas e artísticas, que integram estes graus de ensino. Tal ação será possível quando consideradas as técnicas como ferramenta de indagação do meio (seja ele científico, natural, cultural), integradas que estejam num processo metodológico projetual, escapando-se, por esta via, à mera instrumentalização da técnica, sem conceito, por determinação marcadamente formalista.

3. METODOLOGIA

A introdução de modalidades de pesquisa em artes visuais baseadas na prática convocam uma clara articulação entre o saber-fazer e o saber-pensar e implicam uma atitude reflexiva dos estudantes (e docentes) face os processos de trabalho desenvolvidos. Com raiz nesta convicção, foi desenhada uma proposta de trabalho alicerçada na articulação interdisciplinar entre as Unidades Curriculares (UC) de Teoria da Imagem e Cultura Visual, Desenho I e Pintura I considerando um cruzamento entre as diferentes dimensões conceptuais, técnicas e formais que as três áreas integram.

Neste sentido, a proposta assumiu como objetivos i) a compreensão das dimensões material, ótica, perceptiva, mental e textual da imagem; ii) a aquisição de conhecimentos de natureza técnica e compositiva no âmbito do desenho e da pintura relativos à cor, forma, enquadramento, equilíbrio e representação; iii) a exploração plástica e gráfica das potencialidades expressivas dos materiais, técnicas, suportes, formas, dimensões e espaços, na realização de composições visuais; iv) a problematização dos modelos de construção e compreensão da imagem; v) o desenvolvimento de processos criativos integradores de conhecimento, capazes de potenciar reflexão acerca de questões individuais e coletivas e que culminem na realização de composições visuais em vários suportes.

Por forma a possibilitar uma articulação ampla entre questões de ordem individual e coletiva, foi lançado como tema genérico para a proposta de trabalho «Identidades». Este tema permitiu garantir uma estrutura mínima em termos conceptuais, mas, ao mesmo tempo, constituiu-se como espaço amplo de pesquisa capaz de convocar memória, vivências, referências de natureza variada e sobretudo uma reflexão acerca do Eu e do Outro (Figura 1).



Figura 1. Composições visuais e integração no espaço - trabalho de Ailêma M.
(Fonte: Própria)

Esta proposta de trabalho incluiu um faseamento das atividades o qual percorreu transversalmente as três UC anteriormente mencionadas. Assim, num primeiro momento e no âmbito da UC de Teoria da Imagem e Cultura Visual, foi realizada uma abordagem reflexiva, do ponto de vista conceptual e material, às questões que integram a imagem e a gramática visual, articulando noções desenvolvidas pela semiótica com aspetos práticos da composição/contextualização, manipulação, dimensionamento e análise das imagens propostas pelos estudantes para o tema «Identities» – tendo em conta a sua materialidade e temporalidade. Esta introdução permite a aquisição de ferramentas para uma leitura da imagem, conceção e criação de espaços visuais – em vários suportes –, compreendendo as suas múltiplas dimensões e condicionantes técnicas, sociais, institucionais, ideológicas e estéticas. Assumindo estas noções como ponto de partida, bem como a referência à obra de Aby Warburg (*Mnemosyne*), foi proposta a realização de um ensaio visual a partir do conceito de «Identities». Neste ensaio os estudantes desenvolveram uma cartografia visual/conceptual capaz de revelar a sua visão acerca do tema, considerando as possíveis ligações entre as imagens (formais, conceptuais, temporais, espaciais), as dimensões tangíveis e intangíveis que estas comportam e outras dimensões de sentido, que emergem nos seus interstícios a partir da sua disposição espacial. Potenciando a dimensão conceptual, o citado ensaio visual foi acompanhado de um texto descritivo e reflexivo acerca do processo de pesquisa realizado e das opções assumidas.

Num terceiro momento, o ensaio visual migrou para os domínios do desenho e da pintura, tendo sido solicitado aos estudantes a interpretação gráfica e pictórica das imagens produzidas anteriormente. Nesta etapa, onde prevaleceram as metodologias de projeto, interessou o aprofundamento das questões de natureza técnica e compositiva, as conexões entre a linguagem do desenho e a linguagem da pintura, bem como a perceção e compreensão das ligações entre imagem fotográfica, imagem gráfica e imagem pictórica, no desenvolvimento de um processo criativo mais amplo o qual culminou com a concretização de objetos artísticos.

Num quarto momento o processo de trabalho foi concluído com a apresentação dos trabalhos em grupo de turma, a respetiva apreciação/discussão pelos pares, seguida da realização de um ensaio escrito que complementa o texto anteriormente realizado no final do ensaio visual. Finalmente foi realizada uma apresentação pública dos trabalhos no âmbito de uma exposição coletiva.

4. PROCESSOS E RESULTADOS

Considerando as etapas anteriormente referidas, as quais integram uma metodologia de trabalho de natureza projetual, iremos seguidamente apresentar alguns dos resultados, atendendo às diferentes perspetivas construídas em torno do tema central «Identities». Neste sentido, o processo de trabalho foi iniciado com a pesquisa e recolha de imagens em diferentes linguagens (fotográfica, gráfica, pictórica...) que se articulassem com um feixe de ideias que gravitam na órbita do conceito de Identidade. Num momento seguinte, estas referências foram organizadas em mapas visuais (Figura 2).

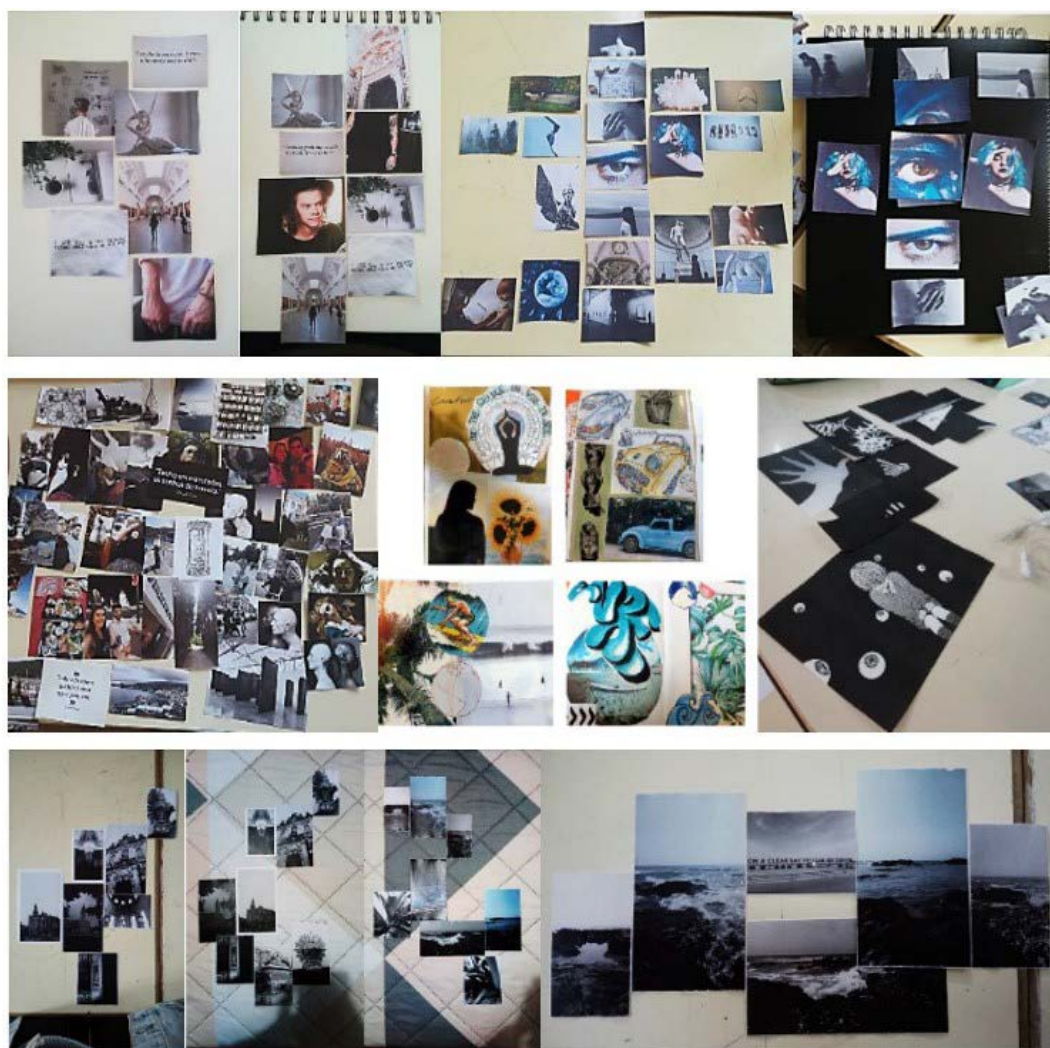


Figura 2. Mapas visuais - trabalhos de Raquel G., Vera, A., Ana S., e Raquel D.
(Fonte: Própria)

Estes mapas visuais proporcionaram matéria-prima para a realização de composições, uma vez que possibilitaram a pesquisa de um conjunto de informação visual, posteriormente organizada segundo critérios de natureza discursiva, por forma a cartografar diferentes perspetivas acerca da temática em causa. Seguidamente, a partir da seleção de imagens coligidas no mapa visual, foi pedida a criação de uma composição. Convocaram-se por via desta tarefa conhecimentos de natureza formal relacionados com a construção da imagem (considerando a

estrutura ordenadora do plano visual, enquadramento, colocação, equilíbrio) e questões de natureza discursiva que se referem aos significados intrínsecos e extrínsecos da imagem produzida.

Criada a composição visual, explorou-se pela prática as potencialidades do espaço e dos diversos suportes, no quadro material e conceptual, enquanto fatores compositivos e veículos de significado. Um projetor e um computador portáteis constituíram-se meios expeditos para a reprodução e manipulação eloquente da imagem, no diálogo com a poética do espaço e a dinâmica proporcionada da multidimensionalidade do espaço-tempo.

Estas composições deveriam contemplar a integração no espaço bem como a transposição para outros suportes. Neste sentido, muitos dos estudantes optaram por projetar as suas composições no corpo ou no espaço arquitetónico da Escola Superior de Educação de Lisboa (Figuras 1, 3, 4 e 5)



Figura 3. Composições visuais e integração no espaço - trabalhos de Ana S., e Raquel D.
(Fonte: Própria)

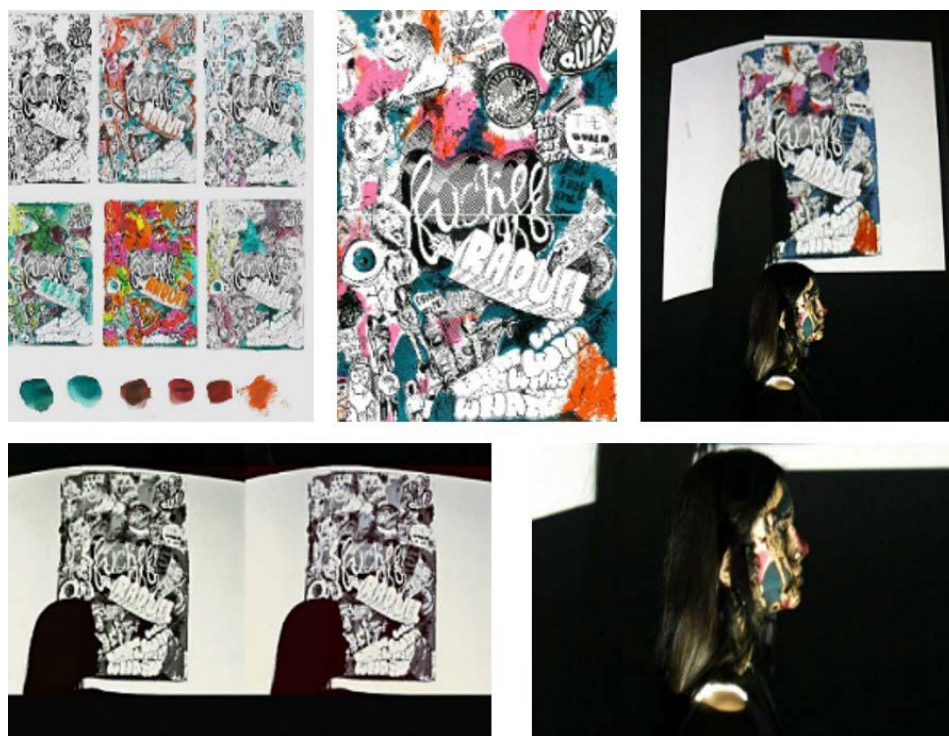


Figura 4. Composição e integração no espaço - trabalho de Ana Raquel S.
(Fonte: Própria)

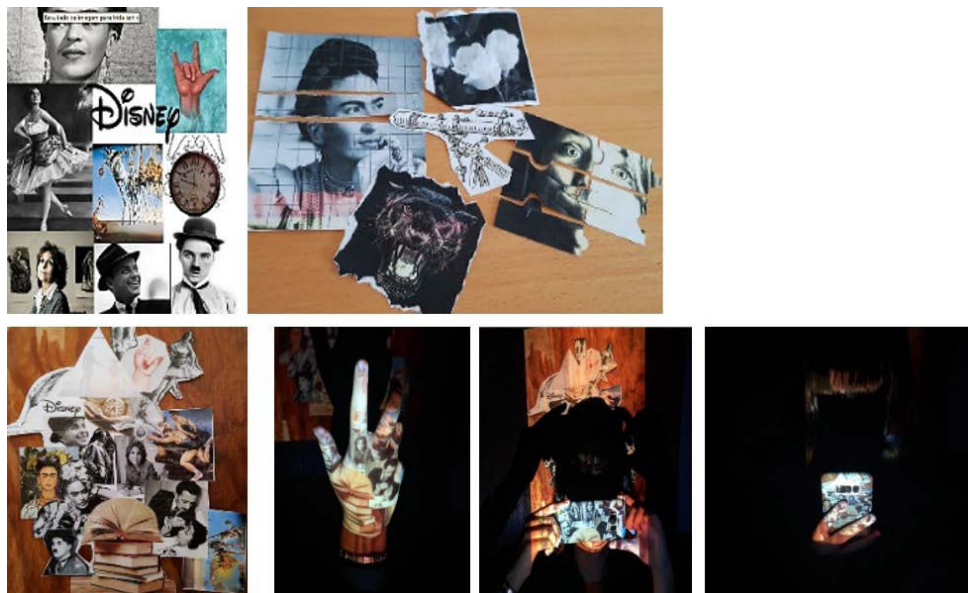
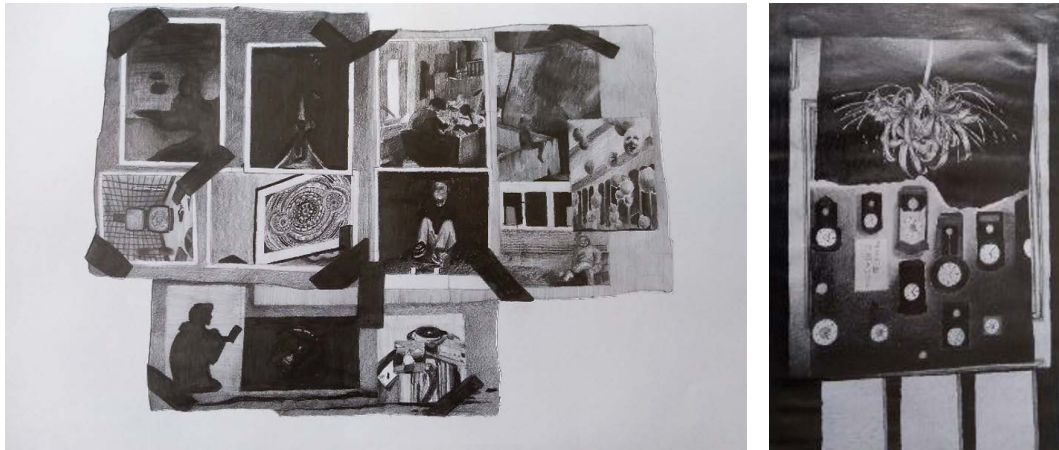


Figura 5 - Composição e integração no espaço - trabalho de Matilde, S.
(Fonte: Própria)

De todo este processo destaca-se a dimensão experimental, que marcou o seu desenvolvimento enquanto laboratório de pesquisa. Na verdade procurou incentivar-se a articulação entre a pesquisa, a criação de nexos (a partir da própria imagem e/ou dos sentidos que esta foi adquirindo por manipulação técnica, formal ou cromática, redimensionamento, reenquadramento, integração espacial) mas também a sua apropriação para a construção de um discurso individualizado.

Numa fase posterior, as composições realizadas no âmbito do ensaio visual foram sujeitas a uma apropriação gráfica e plástica que culminou com a realização de objetos de pintura e desenho. Neste momento, destacam-se: por um lado, a interpretação das imagens através das linguagens gráfica e pictórica, no âmbito da qual são mobilizados os conhecimentos relacionados com o domínio técnico de ferramentas e materiais, a reflexão estética e plástica acerca de uma referência visual e conceptual; por outro lado, o estabelecimento de diálogos entre diferentes linguagens visuais e, finalmente, a aquisição de conhecimento a partir de todo o processo de trabalho, assumindo a prática criativa como espaço de investigação e reflexão.

Neste sentido, a partir da análise dos textos acerca dos processos, realizados por cada estudante, podemos destacar algumas ideias exploradas, assumindo o suporte imagético como base reflexiva e/ou crítica. Assim as ideias de memória, “caminho percorrido”, gostos pessoais, cultura, experiência vivencial como elementos que suportam a construção da identidade pessoal, complementam-se com as noções de mudança, fragmento, projetos, sonhos e expectativas futuras, num cruzamento de perspetivas as quais entrelaçam diferentes dimensões temporais (passado e futuro) e sublinham a natureza “líquida” dos processos identitários (figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11).



Figuras 6 e 7. Desenhos de Tiago A. e Ana S. (Fonte: Própria)



Figura 8. Desenho e Pintura de Margarida G. (Fonte: Própria)



Figura 9- Ensaio Visual e Pintura de Catarina R. (Fonte: Própria)



Figura 10. Pintura - trabalhos de Ana Raquel S. e Matilde S. (Fonte: Própria)



Figura 11. Desenho e Pintura de João M. (Fonte: Própria)

No final foi realizada uma apresentação dos trabalhos, no âmbito da qual todos os estudantes puderam discutir e fazer uma apreciação acerca dos processos desenvolvidos, bem como dos resultados. Desta discussão emergiram algumas perspectivas acerca da metodologia utilizada, as quais apontam: por um lado para as vantagens da articulação interdisciplinar, dado que esta permite o aprofundar do tema e o alcançar de resultados mais consistentes, percebendo-se através da prática as subtilezas de sentido entre as diferentes linguagens, a plasticidade da imagem e os diálogos que esta pode estabelecer com o corpo e com o espaço; por outro lado foram igualmente consideradas algumas desvantagens na utilização do mesmo núcleo de imagens em várias Unidades de Trabalho, o que torna, segundo alguns estudantes, o processo algo repetitivo.

Contudo, observando os resultados e os processos desenvolvidos, poderemos afirmar que esta metodologia de trabalho possibilitou uma melhor gestão do tempo disponível para a realização dos processos criativos, permitindo que estes assumissem uma maior dimensão reflexiva, já que os resultados de fases intermédias foram alvo de análise sistemática, por forma a constituir-se como ponto de partida para a fase seguinte. Este encadeamento de etapas, que previram uma articulação constante entre imagem e pensamento, permitiu finalmente que o tratamento do tema “Identidade” fosse marcado por um aprofundamento conceptual, o qual se distanciou de abordagens mais imediatistas e simplistas.

5. CONCLUSÕES

Os conteúdos das UC de Desenho I e Pintura I encontram-se sistematizados em três níveis complementares: funcionalidades e potencialidade expressiva dos instrumentos, dos meios atuantes, das técnicas e dos suportes, análise iconológica e codificação semiótica.

Iniciando o projeto no enquadramento teórico/prático da UC de Teoria da Imagem e Comunicação Visual, salvaguarda-se uma abordagem e posterior consideração formalista, meramente, da imagem. Por este processo e *por via da prática* observaram-se os elementos básicos do processo semiótico; escrutinou-se a imagem nas suas múltiplas dimensões; problematizaram-se os modelos subjacentes à sua compreensão; proporcionou-se investigação pela prática ao nível da estruturação de múltiplas dimensões de mensagens visuais, implícitas e explícitas, decorrendo elas de diversos suportes. Mobilizou-se conhecimento do âmbito da gramática e da significação da imagem. Analisou-se e interpretou-se a imagem (meio operativo do qual haveria o estudante de socorrer-se nos estádios subsequentes do desenvolvimento do seu projeto) sob diversas dimensões.

No estádio seguinte, através de uma abordagem prática às diversas modalidades do desenho e da pintura (materiais, suportes códigos de representação gráfica do real) desenvolveram-se e consolidaram-se competências de natureza técnica e linguagem gráfica que se relacionam com a aquisição de conceitos, conhecimento de materiais e processos bem como a compreensão das suas potencialidades expressivas e comunicacionais.

Assim, foram adquiridos, aplicados e incrementados, de forma estruturada e sistemática, conhecimentos tanto a nível teórico como prático, propiciando um desenvolvimento abrangente e fundamentado das capacidades de análise, representação e expressão gráfica. À chegada do percurso proposto, a ação de estudantes e professores constituiu-se pensamento crítico, iniciou-se e efetivou-se investigação por via da prática.

REFERÊNCIAS

- CANDY, L. EDMONDS, E. (2018). Practice-Based Research in the Creative Arts. Foundations and Futures from the Front Line. *LEONARDO*, 51 (1), pp. 63–69.
- BORGDORFF H. (2011). The Production of Knowledge in Artistic Research. En Biggs, M. & Karlsson H. (Ed.). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London and New York: Routledge
- ESTROCK, E.J. (1994). *The reader's eye: Visual imaging as reader response*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press
- GOMBRICH, E. H. (2000). *The uses of images*. Londres: Phaidon
- MIRSOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós
- MITCHELL, W.J.T (1986). *Iconology, image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- RAMPLEY, M. (2005). *Exploring visual culture*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- SMITH H., DEAN, R.T. (2009). *Practice-Led Research, Research-Led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- SULLIVAN, G. (2006). Research Acts in Art Practice. *Studies in Art Education*, 48 (1), 19-35. <http://www.ijea.org/v7r3/v7r3.pdf>
- SULLIVAN, G. (2005). *Art Practice Research. Inquiry in the Visual Arts*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, Washington DC: SAGE
- SULLIVAN, G. (2011). Artistic Cognition and Creativity. Biggs M., Karlsson, H. *The Routledge Companion To Research in the Arts* (pp. 99-119). London and New York. Routledge.

Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas

M^a del Mar Bernabé Villodre

Universidad de Valencia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8983-6602>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.06

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de la audición musical en el aula específica de Educación Infantil (EI, en adelante) no es habitual por parte del docente tutor quien, en todo caso, deja esta tarea en manos del especialista de Música. Sin embargo, durante esta etapa, no siempre se puede contar con profesorado especialista que pueda trabajar con el alumnado, debido a diversos motivos como compatibilidad o disponibilidad horaria, recursos del centro, etc. Ruiz y Santamaría (2013) han mostrado cómo sólo un 37,14% de profesorado de Infantil cuenta con ayuda del especialista de música de Primaria. A esto vendría a sumarse el hecho de que una revisión bibliográfica previa muestra cómo no es una práctica habitual, encontrándose más experiencias relacionadas con otros procedimientos musicales: canto (Blanco, 2011; Ruiz, 2013), interpretación instrumental (Rodríguez Lorenzo, 2015), movimiento (Conde, Viciano y Martín, 1997) e, incluso, improvisación (Malagarriga y Gómez, 1998). Y, ante esta situación, ¿qué puede hacer el docente? ¿Cómo puede actuar si carece de especialización para ello? Ante esta situación, adquiere especial importancia la formación inicial del profesorado: las materias musicales del Grado de Maestro/a en Educación Infantil deben prepararles para afrontar el reto intrínseco a los objetivos musicales contenidos en la normativa vigente para primer (Conselleria de Educación, 2008a) y segundo ciclo (Conselleria de Educación, 2008b) de EI: “Descubrir ritmos sencillos con el cuerpo, con objetos y con instrumentos sencillos” (Conselleria de Educación, 2008a: 55016) y “f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo. j) Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno, mostrando interés y respeto hacia ellas, así como descubrir y respetar otras culturas próximas. k) Valorar las diversas manifestaciones artísticas” (Conselleria de Educación, 2008b, p.55019). Estos objetivos darían respuesta a los contenidos establecidos en el área de “Los lenguajes: comunicación y representación”, donde se situarían aquellos elementos relacionados con la expresión artística musical: el “Bloque 6. El lenguaje musical” (p.55017).

Ante esta organización y objetivos de EI, el especialista de Educación Primaria (EP, en adelante) se enfrenta con una formación orientada a garantizar el desarrollo y la adquisición

de unas competencias musicales que responden al desarrollo de tres bloques de contenidos (escucha, interpretación y movimiento) desde procedimientos que no se terminan de ajustar a las necesidades, características y posibilidades cognitivas y corporales del infante. Nuevamente, ¿qué puede hacerse ante esta situación? ¿Puede la formación inicial del profesorado dar respuesta a todos estos interrogantes? En epígrafes siguientes, se tratará de responder a ellos, presentando una experiencia didáctica en el aula universitaria orientada a trabajar elementos musicales desde una intencionalidad de concienciación cultural del alumnado, al tiempo que de desarrollo de hábitos atencionales de escucha.

De manera que, desde la asignatura de “Procesos Musicales en la Educación Infantil” del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia, se plantearon unas actividades formativas orientadas a dotar de recursos, no ya suficientes sino adecuados a las necesidades del alumnado y del profesorado de esta etapa educativa; en la línea de las consideraciones presentadas por Ruiz y Santamaría (2013), cuya investigación llegó a la conclusión de que hay que formar más en procesos musicales que en contenidos musicales. Así, las propuestas didácticas desarrolladas partieron de la construcción de diaporamas como herramientas de trabajo básicas para la introducción a la audición musical, desde una selección musical actual y variada, puesto que “En la diversidad está lo complejo, pero en ello también está la riqueza de lo que hoy somos” (Podestá, 2004: 134). Así, se pretendía mostrar cómo lo más importante del proceso auditivo musical para el alumnado de Infantil sería el autocontrol durante una audición, el descubrimiento de los sentimientos que puede hacer aflorar, y no tanto la distinción y educación específicamente musicales. Y todo esto, sin dejar de lado que, es en esta etapa cuando el alumnado de Educación Infantil comienza a concienciarse de la cultura que le rodea y de la que formará parte como ciudadano activo en un futuro.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. ENFOQUES EDUCATIVOS DE LA PLURICULTURALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

La terminología derivada del fenómeno migratorio ha supuesto muchos debates en distintas áreas de investigación y formación, que han terminado centrándose en la importancia de la misma para una correcta concreción de los modelos educativos susceptibles de aplicación en el aula, en las distintas etapas educativas (obligatorias o no). A este respecto, quedémonos con las palabras de Leiva (2015: 49), cuando concluye que la interculturalidad es un “concepto pedagógico polisémico” y, por tanto, sus interpretaciones son muy variadas. Entonces, educar en actitudes interculturales podría suponer el favorecer una formación en puntos de vista no racistas y predisponer afectivamente a los niños hacia la diversidad cultural con conductas respetuosas (Díaz, 2010); también, podría ser un proceso educativo que gire alrededor de un eje de cultura-conocimiento-educación (De la Cruz y Santos, 2013); y, podría ser una estrategia educativa que permitiría hacer visible la diferencia cultural como punto de partida para establecer relaciones interculturales y educar para la interculturalidad (Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, 2016). Desde esta última interpretación, también presente en la legislación vigente (como podrá comprobarse en el epígrafe siguiente), se ha derivado una muy extensa producción investigadora relacionada con la atención a la diversidad cultural desde áreas musicales (Bernabé, 2017, por ejemplo), plásticas (Revilla, 2013, por ejemplo), matemáticas (López Herrera, 2016, por ejemplo) literarias (Kastelic y Ambroz, 2017, por ejemplo), etc.

Cuando el proceso educativo se convierte en intercultural, pretende la diferencia como enriquecedora (Llopis, 2014). En esta línea, Zapata-Ros (2014) defiende un abordaje intercultural

del proceso educativo, consistente en analizar las diferencias en la comunicación producidas dentro de grupos conformados por estudiantes de diversa procedencia cultural; únicamente así podrían identificarse aspectos que necesiten ser trabajados para que aprendan a comunicarse mejor entre sí. De manera que, hablaríamos de una competencia intercultural, definida por Gómez, Gil y Martínez (2017) como clave en la formación del profesorado y atributo imprescindible de aquellos que se están formando como docentes, y todo porque el dominio de esta competencia posibilitará el afianzamiento de la identidad (Codina, 2015).

Gómez, Gil y Martínez (2017) analizaron la sensación de competencia intercultural del futuro profesorado de Educación Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha, concluyendo que los planes de estudios no contribuyen demasiado a dicha adquisición. Y ese diseño será fundamental para garantizar el desarrollo de esa competencia (Gómez, Medina y Gil, 2011). En el caso valenciano, Bernabé (2016) ha comparado los planes de estudios del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de las tres universidades públicas valencianas, llegando a una conclusión similar a la de los autores citados anteriormente: se hace necesaria una importante revisión para adecuar estos planes de estudios a la realidad pluricultural que se encontrará el alumnado del Grado de Maestra/o en Educación Infantil en su posterior desarrollo profesional. Como se verá en el epígrafe siguiente, si la legislación estatal y autonómica concretan unas líneas de actuación interculturales, la formación inicial del profesorado debería responder a ellas para adecuarse al alumnado de esta etapa educativa. El reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad en la formación del profesorado de EI, también, ha sido señalado por Lobato, Ladrón de Guevara, Adame, Soria y Salazar (2018). Atendiendo a esta necesidad de formación específica para una mejor atención a la diversidad cultural, el contenido del currículo universitario, así como la legislación deben presentarse como oportunidad de generación de cambios de perspectivas y tratamientos de asignaturas como la música (Espejo, 2011), que pasaría a convertirse así en una muestra de cómo el fenómeno sonoro es fruto de un contexto cultural digno de estudio.

Boronat (2002) y Segura y Ortells (2005) consideraron que durante la EI era el momento idóneo para formar al alumnado en unos valores y competencias sociales (añadamos que) después deberán trabajar más detalladamente en EP; es decir, es justo ahora y no en la etapa siguiente, donde ya resultará más complicado el hecho de no contar con unos “cimientos” adecuados. Muñoz, Bocanegra, Curquejo, García, Gómez, Mateos, Mulero, Párraga y Salas (2010: 3), también han defendido que es en EI donde se “modelan los prerrequisitos” para posteriores aprendizajes y competencias, lo que podría decirse que obligaría al profesorado de esta etapa a plantearse un trabajo por competencias.

2.2. LA FORMACIÓN CULTURAL EN LA LEGISLACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL

Molina (2010) ha señalado la importancia de la diversidad cultural a raíz de los informes PISA, junto con la necesidad de que el profesorado se implique en las reformas legislativas, puesto que sólo así la formación del alumnado responderá a sus necesidades y el profesorado podrá concretar sus propuestas atendiendo a esto y, al mismo tiempo, cumpliendo con la legislación pertinente.

El primer ciclo de EI está regulado por el *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*, en el que se establece que “Se deberá contemplar un nuevo concepto de cultura escolar adaptada al conjunto de cambios sociales, entre los que adquiere especial relevancia el carácter pluricultural producido por los movimientos migratorios” (p.55003). Esto vendría a traducirse en el aula de EI, en prácticas comprensivas con la alteridad cultural, que permita al alumnado

una concienciación sobre esta realidad tan plural. Aunque, resulta en cierto modo contradictorio que después exponga que “El centro de Educación Infantil debe [...] ofrecer valores de acuerdo con el contexto cultural en el que se van a desarrollar sus vidas” (p.55507), puesto que, aunque el alumnado hijo de inmigrantes deba aprender a convivir en una cultura que pueda resultarle más o menos ajena, también debe aprender la propia y ser respetado por ello.

El alumnado de este primer ciclo es formado para la vida cultural en sociedad gracias a que se insiste en contenidos que les permitirán la participación en “las fiestas, celebraciones y actividades culturales” (p.55014). De manera que, “A través de la intervención educativa las niñas y los niños desarrollan sus capacidades expresivas y creativas. [...] Todo esto constituye el inicio de la apropiación de las convenciones sociales que permiten la comunicación y representación en nuestra cultura” (p.55016). Y, aquí la expresión musical tendrá mucho que aportar como lenguaje artístico que permitirá al alumnado no sólo comunicarse a través de ella, sino conocer las características “comunicativas” de esta manifestación artística presente en toda cultura; de hecho, entre los objetivos del área “Los lenguajes: comunicación y representación”, destacan: “Conocer y experimentar las formas culturales y lingüísticas heredadas, en la construcción de la propia identidad, y al mismo tiempo, aprender a vivir en una sociedad plural en continuo cambio y evolución” (p.55016) y “El descubrimiento de la diversidad lingüística y cultural del entorno, y la adquisición de las realizaciones, valores y normas de la propia cultura” (p.55017).

Atendiendo a la referencia legislativa vigente para el segundo ciclo de EI, el *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*, en su “Bloque 3. La cultura y vida en sociedad” fija algunos contenidos claramente relacionados con la formación-desarrollo cultural del alumnado:

“d) El descubrimiento de las diferentes formas de organización humana según su ubicación en los distintos paisajes: rural y urbano. g) El conocimiento de otros modelos de vida y de culturas en el propio entorno, y el descubrimiento de otras sociedades a través de los medios de comunicación. h) La participación en manifestaciones culturales, en la vida social, en las fiestas, en manifestaciones artísticas, costumbres y celebraciones populares” (p.55030).

Cuando se presta más atención a las referencias a la música que pueden encontrarse en ambos decretos, puede observarse cómo se configura como herramienta educativa orientada a la concienciación cultural del alumnado. Ahora bien, este desarrollo cultural del alumnado es visto desde una respetuosa consciencia de la diversidad cultural propia no sólo del territorio autonómico, sino de la diversidad derivada de las migraciones, como se señaló en páginas anteriores.

2.3. LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

De acuerdo con el Decreto 37/2008, la formación musical del educando es recogida con la denominación de “La educación musical en la etapa de infantil” (p. 55015); sin embargo, García Herrera (1995) ya señalaba que esto era un error científico y pedagógico porque podía hablarse de expresividad musical, más que de educación musical. Es decir, que estaba partiendo de que dicho concepto implicaba planteamientos más próximos a los desarrollados para Primaria que los adecuados o necesarios para Infantil, atendiendo a sus características psicoevolutivas. Fernández (2009) y Sigcha, Constante, Defaz, Trávez y Ceiro (2016) también han defendido el término de expresión musical para esta etapa de EI, en lugar de educación musical. Desde nuestra perspectiva pedagógica y formativa, estamos de acuerdo ante el escaso acierto en el uso de la nomenclatura para EI, pero no compartiríamos la propuesta de las autoras anteriores y consideraríamos la denominación de “procesos musicales” puesto que serían éstos los que llevarían a la mejora de ciertas capacidades en el niño, como se ha comentado con anterioridad.

ridad y como se verá seguidamente. No obstante, utilizaremos el término establecido en la legislación vigente. Así, atendiendo al *Decreto 37/2008*, comprende la educación musical para el primer ciclo de EI como “un medio de expresión y como sistema de representación, donde podrá desarrollar sus capacidades expresivas, creativas, su oído musical, su sensibilidad hacia la música, su capacidad para escucharla, entenderla y para practicarla como instrumento de comunicación de sentimientos” (p.55015) y todo esto mediante procesos como la interpretación vocal e instrumental y el movimiento rítmico. Principalmente, se persigue que experimenten con objetos sonoros las distintas cualidades del sonido (timbre, duración, intensidad y altura).

Entre los contenidos de esta referencia, el “Bloque 6. El lenguaje musical” comprende como contenidos que deben trabajarse:

“El descubrir las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. El ruido, el silencio y la música. Las cualidades del sonido: ritmo e intensidad. Las canciones populares, danzas, canciones de folklore, contemporáneas, de baile y las audiciones musicales. El interés y la iniciativa para participar en representaciones musicales” (p.55017).

De modo que, estaríamos ante una educación musical en EI que defendería el descubrimiento de la música por experimentación, mediante la vivencia práctica adaptada a las características cognitivas del alumnado de esta etapa. También, debe destacarse que se señala especialmente lo popular y el folklore para que ese proceso educativo musical les ayude a tomar conciencia de su cultura de pertenencia y de la diversidad cultural característica del territorio, tal como se señaló en epígrafes anteriores. Así, quedaría refutado con el criterio de evaluación: “Expresarse y comunicarse utilizando técnicas sencillas y materiales propios de las producciones propias y ajenas de los diferentes lenguajes y desarrollar actitudes de gusto y disfrute hacia las producciones artísticas” (p.55017). En este sentido de disfrute de distintas producciones artísticas, cabrían las palabras de Sánchez y Epelde (2013), que han considerado la música como una de las expresiones de la diversidad cultural y, por tanto, una herramienta educativa del profesorado para la concienciación cultural del alumnado. No puede olvidarse que, si se conciencia al alumnado para vivenciar su cultura a través de la música se debe a que, de acuerdo con Martín y Neuman (2009: 156), la educación musical pretende capacitar para vivir gracias a que proporciona “hábitos de pensamiento y percepción” de esa realidad cultural de la que forman parte.

Ya en segundo ciclo, el *DECRETO 38/2008*, en su “Artículo 3. Objetivos del ciclo” incluye referencias a la utilización de esos procesos educativos musicales en EI que permitirán “Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno, mostrando interés y respeto hacia ellas, así como descubrir y respetar otras culturas próximas” (p.55019) y “Valorar las diversas manifestaciones artísticas” (p.55019). Porque, para este momento de la EI, la educación musical será entendida como un

“Medio de expresión y como sistema de representación por la que podrán desarrollar sus capacidades creativas, su oído musical, su sensibilidad hacia la música, su capacidad para escucharla, entenderla y para practicarla como medio de comunicación de sentimientos e ideas a través del canto, del movimiento rítmico y de la expresión instrumental” (p.55030).

Autores como López Cassá (2005) y Sigcha, Constante, Defaz, Trávez y Ceiro (2016) han incidido en la importancia de educar musicalmente comprendiendo esto como un proceso de desarrollo integral del educando, que incluye también lo afectivo y lo emocional. De manera que, la educación musical en el aula de EI posibilitaría ese desarrollo integral comentado por el autor y respaldado por la legislación para dicha etapa. En esa misma línea, la educación musical

(tal como es presentada en el citado documento legislativo) sería una forma de trabajar la inteligencia emocional desde lo que García Lago (2008) ha denominado el currículum implícito: si nos conocemos a nosotros mismos, si somos conscientes de nuestros sentimientos y emociones, podremos reconocerlos en los demás y seremos competentes de nuestras similitudes y diferencias como elementos de enriquecimiento. Todo esto muy en la línea de la interculturalidad comentada en epígrafes anteriores.

En cuanto a los objetivos del área de “Lenguajes: comunicación y representación”, no sólo incluirían referencias suficientes para comprender el lenguaje de la música como una forma de fomentar la consciencia en la diversidad cultural, sino también como una forma de “Expresar sentimientos deseos e ideas mediante la expresión artística a través de los distintos lenguajes” (p.55034); de ahí uno de los contenidos del “Bloque 6. Expresión musical”: “El conocimiento de la música como medio de expresión y como sistema de representación” (p.55047). Relacionado con esto mismo (expresión al tiempo que concienciación) estaría su referencia a la utilización de la “educación vocal, rítmica, auditiva y de expresión corporal, para expresar y comunicar el repertorio de cultura musical y de expresión corporal que la sociedad transmite y descubrir el mismo como medio en la búsqueda de la propia identidad” (p.55047). En este sentido, los procesos musicales promovidos desde EI facilitarán no sólo la “adquisición” de una identidad cultural, sino su comprensión y respeto; de hecho, González Alonso (2005) mencionaba competencias específicas para saber hacer desde una perspectiva intercultural y ahí estaban las vinculadas con el trabajo en el aula, entre las que destacaba la utilización de canciones y juegos con música.

2.4. LA AUDICIÓN MUSICAL: GENERALIDADES Y POTENCIALIDADES PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Las referencias a la audición en la legislación vigente para EI son habituales, como ha podido verse en epígrafes anteriores. Esto se debe a que la escucha está considerada el fundamento de la educación musical (Fernández, 2009). Respecto a ese proceso de escucha, Sánchez y Epelde (2014) han señalado que las audiciones propuestas para éste deben ser de música diversa; por tanto, estaríamos hablando de alejarse de la música academicista y posibilitar el acceso a otras músicas de raíz no occidental e, incluso, popular urbana y tradicional. Ceular (2009) ha defendido la variedad de estilos, de ritmos y de melodías para que se aprenda a discriminar desde edad temprana. Ahora bien, ¿cómo debería trabajarse? ¿De qué forma podría aprovecharse mejor todo su potencial educativo? ¿Estaría preparado el profesorado especialista de EI?

López Casanova y Nadal (2018) han mostrado en sus investigaciones que el profesorado de esta etapa no se siente capacitado para trabajar la audición musical, principalmente, debido a que su instrucción musical no parece prepararles para ello y demandan una mayor formación musical para poder enfrentarse a ese proceso de estimulación auditiva a través de la música, que puede beneficiar el desarrollo del lenguaje del infante. Investigaciones anteriores como las de Herrera (2003), entre otras, confirmaban este mismo supuesto. Entonces, ¿qué potencial educativo tiene para esta etapa? Cabezas (2009) ha señalado que su utilización supondrá una estimulación de las habilidades perceptivas del alumnado de Infantil, así como cognitivas. Además, permitirá trabajar la memoria auditiva y las capacidades atencionales y de concentración, desarrollándose así el área cognitiva. Pero, no puede olvidarse otro aspecto que es, precisamente, el que ocupa este documento: favorecerá la conciencia cultural del educando, imprescindible para su desarrollo social en condiciones de igualdad.

A nivel metodológico, cuando se trata de audición fuera del ámbito de estudios específicos musicales (conservatorios), la audición siempre debe plantearse de una forma activa y variada, como ha indicado Fernández (2009). De la Ossa (2015) señala tres momentos propios de la

audición: oír, escuchar y entender. En el caso de Infantil y, concretamente, de los objetivos formativos pretendidos para el futuro profesorado, ese último momento de “entendimiento” de la pieza escuchada sería fundamental para comprender no sólo la pieza en sí, sino lo que ésta supondrá para la visión de la cultura propia y de la alteridad cultural. Si se siguen los planteamientos de alfabetización para la lectura de imágenes sonoras, propuestos por Ortega (2003), podemos extraer algunos principios interesantes y perfectamente aplicables para trabajar la audición musical en EI mediante el uso de diaporamas, que favorecerán el desarrollo de capacidades como: “reaccionar de forma creativa ante música, (...) analizar fragmentos sonoros y obras musicales (sintáctica, semántica y emotivamente)” (Ortega, 2003: 100).

Entonces, la utilización de materiales relacionados con los medios de comunicación audiovisual ofrece alternativas interesantes de trabajo al tradicional musicograma o al más actual musicomovigrama, por ejemplo, al tiempo que facilitan el reconocimiento de los elementos musicales (Ceular, 2009). Así, los diaporamas ofrecerían multitud de posibilidades, tanto en el proceso formativo del profesorado (que entendería mejor el Lenguaje Musical del que se valdrá en el aula de Infantil para formar globalmente al educando) como en el del alumnado de EI. El diaporama es definido como una secuencia de imágenes que tienen un significado en su conjunto y se presentan sincronizadas por una grabación de audio (Curdu, 2016), en nuestro caso, musical; y, la calidad del mismo dependerá siempre del programa informático utilizado para su montaje (Casajús, 2014). Pero, de un modo u otro, con unas herramientas u otras, puede considerarse un hecho que el diaporama podrá convertirse en una de las herramientas más atractivas para iniciar al alumnado en los mecanismos característicos de la audición musical, sobre todo, en lo referente a la actitud y comportamiento que deben desarrollarse ante dicho proceso: silencio y atención.

2.5. LA FORMACIÓN MUSICAL DEL/DE LA MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL: ENTRE LA TRADICIÓN FORMATIVA Y LA NECESIDAD DE CONCIENCIACIÓN CULTURAL

En el aula de Educación Infantil, puede trabajarse con un sistema de fichas, por proyectos, por rincones... Tanto en unos casos como en otros, la música puede estar presente en mayor o menor medida, atendiendo a las capacidades musicales del profesorado especialista de EI. Como ya se comentó en epígrafes anteriores, habitualmente, se depende del especialista de música de EP, que trabaja con el alumnado de Infantil el número de horas que le permite su horario del centro. El trabajo que realiza con ellos suele moverse en la línea de lo que se trabaja en el primer ciclo de Primaria, pero facilitado atendiendo al desarrollo cognitivo y motor de la etapa de Infantil: es decir, una formación musical más en la línea del futuro músico que del desarrollo globalizado que favorecen los procesos musicales a edad temprana, como ha señalado Sarget (2003). Pero, el alumnado de EI necesitaría un trabajo específico, orientado a encaminar sus capacidades en desarrollo (cognitiva, socioafectiva, motora, cultural...), entonces, ¿no debería formarse al profesorado de Infantil para que supiese atender estas necesidades evolutivas del discente? López de la Calle (2009) recoge los elementos musicales que el profesorado de EI considera significativos para educar musicalmente al alumnado: discriminación auditiva, reproducción de las cualidades del sonido, distinción auditiva de melodía y armonía, e identificación de estructuras musicales básicas. Por tanto, de acuerdo con esto, debería formarse al docente de EI para que aprovechara estos elementos para la mejora de otras áreas del desarrollo del infante y, casualmente, todas las mencionadas anteriormente (salvo las estructuras musicales) serían susceptibles de utilizarse para mejorar la concienciación cultural, como se comentará en epígrafes siguientes a partir de los diaporamas realizados.

La organización de un rincón musical con propuestas de audición y de improvisación de acompañamientos con instrumentos de pequeña percusión de sonido indeterminado con esas audiciones como base, puede ser muy positiva para la concienciación cultural del alumnado, al trabajarse una selección de audiciones adecuada para ello, así como también posibilitará el desarrollo de otras áreas y capacidades que necesita el educando, como ha defendido Sarget (2003). Aquí debe recordarse que para la organización del rincón hay que tener en cuenta la realidad del grupo-clase (Fernández, 2009). Precisamente, los diaporamas que se desarrollaron durante la formación del profesorado de EI estarían destinados a este rincón musical. Por tanto, durante su proceso formativo inicial se hace necesario mostrar cómo los diaporamas pueden convertirse en un primer contacto con la audición musical, que en Primaria tendrá otras herramientas y otras intencionalidades, igual que en los conservatorios tiene otros objetivos.

Las palabras de García Herrera (1995) vendrían a justificar lo que trata de mostrarse no sólo en este marco teórico previo a la propuesta formativa desarrollada, sino lo que se debería considerar durante la etapa de EI: se pretende enseñar a través de la música y no enseñar música. Lo importante será mostrarles cómo hay que alejarse de las antiguas consideraciones sobre la educación musical para la educación obligatoria, porque perpetuando esos “estereotipos formativos” no se responderá a las necesidades de concienciación cultural, de concienciación emocional, de concienciación corporal, que tanto pueden verse facilitadas con la práctica de determinados procesos musicales; así ha sido señalado también por otros autores como Torres (2002).

López de la Calle (2009) investigó sobre la percepción que el profesorado tiene de su formación musical, si se consideran capacitados para utilizar la música adecuadamente en el aula: llegó a la conclusión de que no habían adquirido conocimientos suficientes sobre elementos básicos de la música como para poder recurrir a procedimientos musicales con suficiente seguridad. Ruiz y Santamaría (2013) han investigado sobre la formación inicial del profesorado de EI respecto a la educación musical que reciben y, atendiendo a esto, propusieron acciones formativas adecuadas a esta etapa. Lo más importante de esta investigación ha sido que se demanda una formación más práctica y realista atendiendo, sobre todo, al hecho de que son educandos en un estadio de desarrollo cognitivo que no les capacita para los planteamientos musicales habituales para EP.

Si se toman las palabras de Rodríguez Cruz (2015), veremos que la inclusión de la diversidad cultural en la legislación no garantiza el cumplimiento de los principios y elementos que la caracterizan. Es decir, que la legislación defiende una formación en competencias culturales e interculturales, mientras que la formación inicial del docente sigue su propia tradición más clásica de centrarse en la transmisión de contenidos puramente musicales y no tanto transversales. Entonces, ¿qué sucede con la formación del educando de EI? ¿Qué realidad viven y qué necesidades trae aparejadas? ¿Pueden los procesos musicales en EI ayudar al alumnado a ser competente cultural e interculturalmente?

Segura y Ortells (2005) ya proponían programar interculturalmente desde la educación musical para educar en esa concienciación hacia la diversidad cultural. Martín (2009) presentaba un recorrido por experiencias musicales desde una intencionalidad intercultural, pero criticaba que no habían resultado todo lo exitosas que se había esperado. Las canciones infantiles, por ejemplo, podían convertirse en una herramienta clave para la concienciación cultural de la diversidad, tal como proponía Epelde (2011). Pérez-Aldeguer (2014) consideraba la música como herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural en el centro educativo. González Mediel, Berríos y Vila-Fagundes (2015) propusieron experiencias formativas para la concienciación intercultural que toman como desencadenante recursos musicales. Rodríguez Lorenzo (2017) recurre a *soundscape* para fomentar espacios de convivencia cultural desde la

formación inicial del futuro profesorado, en la línea de las propuestas aquí recogidas: el profesorado en formación necesita experimentar para desarrollar sus competencias en esta línea, acorde con las necesidades reales del alumnado, pero no del todo plasmada en los planes de estudios del Grado (Bernabé, 2016). Todos estos autores están dando muestras de la necesidad de caminar hacia una concienciación cultural que promueva una “atención” respetuosa de la diversidad del territorio y, ante esta situación, la formación del profesorado debe alejarse de los patrones-cánones más tradicionalistas y ser consciente de que ni el aula de EI ni la de EP están destinadas a instruir instrumentistas, sino personas social y culturalmente competentes. Ésta sería la principal necesidad del alumnado: ser consciente de su ser como social y cultural en un entorno, para lo que necesitará trabajar distintas áreas de desarrollo destinadas a propiciar y garantizar dicha consciencia cultural. Y esto, desde estas páginas, hemos considerado que será factible si se utilizan procesos musicales específicos: audiciones con diaporamas especialmente diseñados para favorecer la concienciación cultural del alumnado (tanto en formación como el de EI), por ejemplo.

3. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA

Desde la formación del futuro docente de Educación Infantil, se pretende conseguir que comprendan el considerable potencial de la fusión de la música con la imagen para la concienciación cultural del alumnado. Los elementos auditivos que se presentan respaldados por imágenes, son más fáciles de entender por el discente de Educación Infantil, que muchas veces necesita ser guiado en la exploración y descubrimiento del mundo emocional y cultural. Ante esto, el profesorado en formación necesita contar con recursos, no sólo suficientes, sino adecuados para hacer comprender al alumnado la música y, al mismo tiempo, lo que su audición puede reportar a las distintas áreas de desarrollo (mejora de la atención y de la concentración, mejora del equilibrio socioafectivo, etc.). Por tanto, estaríamos ante un doble objetivo: por una parte, uno centrado en lo pretendido con esta experiencia de formación inicial para el profesorado; y, por otra, lo que se pretendería conseguir con la aplicación de este tipo de propuestas didácticas en la propia aula de Educación Infantil. De manera que, con esta propuesta:

- 1) Se perseguirá concienciar al profesorado en formación de la importancia de la diversidad para comprender y respetar la alteridad cultural.
- 2) Se perseguirá mostrar el potencial del trabajo de la audición para las distintas áreas de desarrollo del infante.
- 3) Se perseguirá mostrar el potencial de la audición para el trabajo emocional y atencional del alumnado de Infantil.

4. METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

Se contaba con un total de 83 estudiantes durante el curso académico 2017/2018, correspondientes a dos grupos de la asignatura de “Procesos Musicales en Educación Infantil” de tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia. Un grupo estaba formado por 48 estudiantes, todas mujeres. Y el otro grupo por 35, también mujeres, únicamente. Cada uno de esos grupos, se dividió en subgrupos de 6-7 estudiantes, conformándose así los equipos de trabajo del aula.

4.2. SELECCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE TRABAJO AUDITIVO

La utilización de canciones para trabajar la audición y, con ella, el refuerzo de distintas áreas que trae apareada, se debió a que las canciones tienen la misión de formar la identidad del alumnado (González Barroso, 2013). Por ello, se consideró que la audición debía trabajarse como herramienta de concienciación cultural y no sólo como forma de trabajar la atención, la concentración, etc. Entre todo el repertorio posible, se optó por favorecer la selección de la denominada música popular urbana, alejándose de la académica y de la tradicional, más complicada de comprender en cuanto a los materiales compositivos característicos de toda obra musical (armónicos, formales, melódicos).

4.3. FASES EN EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Seguidamente, se presentan los distintos momentos de la experiencia desarrollada, una vez que fueron constituidos los grupos de trabajo. Este tipo de materiales estaría destinado para un rincón musical en EI, además de para trabajarlos con el profesorado en determinados momentos, puesto que favorecen la atención y la concentración, además del autocontrol, lo que se sumaría a la concienciación cultural que posibilitarían y que es lo que ha motivado su realización. Debe señalarse que, aunque se muestran algunos de los momentos de la experiencia formativa que se llevó a cabo en el tema de audición musical, durante el curso académico señalado, continúa trabajándose de este modo y, por tanto, puede considerarse un *work in progress* que terminará demostrando la utilidad de una formación específica en procesos musicales para la especialista de EI que la capacitará para desarrollarlos en el aula sin apoyo del especialista de Primaria.

4.3.1. PRIMERA FASE: SELECCIÓN DE LOS MATERIALES AUDITIVOS

Las piezas musicales seleccionadas respondieron a los siguientes criterios: música popular urbana, canciones (nada de música instrumental), textos con mensaje relacionado con los parámetros de la educación intercultural, elementos musicales occidentales-orientales diferenciables (fusión). De manera que, se seleccionaron cantantes como Rozalén, Macaco, Katy Perry y Smash Mouth; concretamente, se eligieron canciones de esa selección que encerraban un mensaje significativo para comprender esa diversidad cultural y elementos asociados a la misma (respeto entre iguales, aprecio de la diferencia, etc.).

4.3.2. SEGUNDA FASE: SELECCIÓN DE LOS MATERIALES VISUALES

Aunque son muchos los autores que defienden el uso de acompañamientos rítmico corporales e instrumentales para el proceso de audición y/o de interpretación de las canciones (Ceular, 2009), desde esta experiencia, se ha pretendido mostrar otra forma más de trabajarlas (diaporamas). Esto llevó a cuidar especialmente las imágenes que iban a utilizarse: no sólo se limitaron a búsquedas de imágenes de acceso libre en internet (rostros, paisajes, representación de acciones...), sino que también incluyeron imágenes de su niñez que consideraron podían potenciar el efecto pretendido con el diaporama.

4.3.3. TERCERA FASE: PREPARACIÓN DE LOS DIAPORAMAS

Se concibió el proceso de diseño y elaboración de estos diaporamas como actividad didáctica grupal que tendría como objetivo final en el aula no sólo el establecimiento de diálogos para la reflexión (Carbonero y García, 2012), sino el iniciar al alumnado de Infantil en la audición musical y lo que ésta implica en cuanto a normas y actitudes. Cada grupo utilizó una herramienta diferente

para la organización del material auditivo y visual seleccionado: *Moviemaker* y presentación de *Powerpoint*, principalmente. Todos los grupos trabajaron combinando sus dispositivos móviles, tabletas digitales y ordenadores portátiles, de forma que ninguna persona del grupo quedaba ociosa esperando a que otros concluyeran su “parte” del trabajo porque se planteó como un trabajo cooperativo sin reparto de tareas específico. Esto se debió a que se quiso evitar ese planteamiento para que aprendiesen lo que implicaba una auténtica cooperación grupal.

4.3.4. CUARTA FASE: REFLEXIÓN SOBRE LOS DIAPORAMAS VISUALIZADOS

Carbonero y García (2012) han reflexionado sobre cómo la elaboración de diaporamas en el aula formativa no sólo respondería a cubrir contenidos curriculares, sino que promovería el enlace con acontecimientos socioculturales externos. En el caso que nos ocupa, se trataría de promover con esos diaporamas la concienciación cultural desde el aula de EI y, atendiendo a ello, se planteó el momento final de reflexión de la experiencia y los resultados obtenidos.

La reflexión realizada sobre los diaporamas partió de los principios de la pirámide de la lectura visual de Ortega (1999): primero, una lectura analítico-morfológica (para comprender los elementos del alfabeto visual); segundo, una lectura analítico-sintáctica (para conocer las funciones desempeñadas en el texto visual); tercero, una lectura sintético-semántica (para conocer los significados presente y latente de las imágenes); cuarto, una lectura crítica (en cuanto al contenido y la forma de las imágenes); y, finalmente, una lectura emotiva (a nivel psicológico). En nuestro caso, cada uno de esos niveles de la pirámide se vio facilitado por el elemento auditivo, característico del diaporama.

4.4. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DIAPORAMAS

Un análisis previo de las propuestas planteadas por el alumnado mostraba cómo no se trataba tanto de partir de músicas tradicionales como de plantear propuestas auditivas a partir de un repertorio que permitiese ahondar en el mensaje de las canciones, de forma que se trabajase esa concienciación sobre las múltiples culturas presentes en el aula y cómo son dignas no sólo de respeto, sino de aprecio. De acuerdo con Martín (2009), debido a que las experiencias educativas con músicas tradicionales de otras culturas no han reportado tantos éxitos como supusieron los planteamientos investigadores iniciales, se consideró conveniente que las estudiantes en formación recurriesen a músicas que les agradasen y tuviesen mensajes positivos hacia la pluriculturalidad presente en nuestra sociedad, animándoseles a visualizar los vídeos oficiales de esas canciones de su agrado, para comprobar qué visión se ofrecía, etc. De manera que, esto justificaría la utilización de música popular urbana frente a la tradicional o, incluso, la clásica.

No sólo se trataba de un análisis de la selección musical utilizada, sino también de las imágenes y su relación con las piezas seleccionadas. Así, se pretendió que analizaran el efecto producido por la unión de esas imágenes con esas canciones, atendiendo a los criterios comentados en epígrafes anteriores.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos pueden sintetizarse en dos bloques: uno centrado en las consideraciones sobre el potencial pedagógico de la herramienta trabajada; y otro centrado en la propia experiencia formativa realizada. De modo que, respecto al primero, las estudiantes comentaron que este tipo de trabajos interdisciplinarios favorecerían una formación más adecuada a sus necesidades laborales, puesto que el educando de Infantil necesita una importante carga

gráfica para prestar atención a elementos auditivos no tangibles, facilitándoseles así el paso del pensamiento cinestésico al simbólico. Esto coincidiría con los resultados de investigaciones interdisciplinares previas como las de Díaz y Gutiérrez (2003), por ejemplo. Y, respecto al segundo, las consideraciones del propio alumnado sobre la experiencia mostraron lo positivo de este tipo de prácticas de aula que, si bien les supuso un arduo trabajo en el montaje (aquellas poco acostumbradas a la utilización de determinadas herramientas tecnológicas), les reportó una considerable satisfacción personal cuando los restantes grupos alabaron sus diaporamas.

El trabajo de preparación, visualización, análisis y reflexión, sobre los diaporamas realizados permitió que el alumnado, durante su formación inicial, desarrollase una serie de capacidades que facilitaba el uso de los diaporamas (comprendiendo éstos como herramientas de alfabetización sonora), coincidiendo con los planteamientos de Ortega (2003: 100): “lectura analítica de fragmentos sonoros y obras musicales, proponer contenidos simbólicos, ejercer un juicio crítico, (...) ejercer la creatividad expresiva sonora y musical y desarrollar una adecuada estética del oído”. De esta manera, la formación inicial a nivel musical del profesorado de EI quedaba más ajustada a sus necesidades reales del aula y se contribuía a evitar esa autopercepción sobre las escasas capacidades musicales que han comentado autores como Ruiz y Santamaría (2013) o García Herrera (2017).

6. CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos planteados para esta experiencia educativa en el aula del Grado de Maestra/o en Educación Infantil desde la Didáctica de la Expresión Musical, pudieron extraerse dos conclusiones:

1) A nivel docente, el profesorado pudo constatar cómo la infravalorización de las propias capacidades musicales del futuro docente le llevaban a obviar o minimizar la presencia de la música más allá de la interpretación de canciones.

2) A nivel del futuro docente, fueron más conscientes de la música como una herramienta no tan complicada de utilizar y con muchas potencialidades para el trabajo del autocontrol y de la capacidad atencional, tan necesarias para el desarrollo humano en sociedad, que son también básicas para aprender a respetar la diversidad.

El trabajo de la audición musical en el aula de Educación Infantil puede convertirse en un recurso más para el trabajo del autocontrol, de la atención y de la concentración, entre otras posibilidades; pero, para ello, es fundamental que la formación del profesorado les capacite para utilizar herramientas y recursos musicales y, sobre todo, que su autopercepción sobre sus propias capacidades musicales se vea mejorada con la formación recibida en el aula.

REFERENCIAS

- BERNABÉ, M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en Educación Infantil. ¿Qué sucede en las universidades valencianas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), pp. 328-348.
- BLANCO, E. (2011). *La canción infantil en la Educación Infantil y Primaria: las TIC como recurso didáctico en la clase de música*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BORONAT, J. (2002). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), pp. 1-7.

- CABEZAS, A. (2009). La educación auditiva en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, pp. 1-8.
- CABORNERO, E. y GARCÍA, I. (2012). Aproximación a la multiliteracidad en el nivel 1 de ESPA: elaboración de un diaporama sobre derechos humanos a partir de la novela En un lugar del Atlántico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, pp. 159-189.
- CASAJÚS, C. (2014). Imágenes silentes. La reinención del diaporama como fórmula fotográfica. *Index. comunicación*, 4(1), pp. 209-235.
- CEULAR, M^aT. (2009). Educación musical en infantil, pero ¿cómo? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, pp. 1-12.
- CODINA, B. (2015). Desarrollo de un programa formativo de la competencia transversal “interculturalidad” a través de un entorno virtual de aprendizaje En VV.AA., *Investigar con y para la sociedad* (Vol.2) (pp.189-700). Madrid: AIDIPE.
- CONDE, J.L., VICIANA, V. y MARTÍN, C. (1997). *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN (2008a). *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (03/04/2008), nº 5734, referencia 2008/3829, pp. 55003-55017.
- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN (2008b). *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (03/04/2008), nº 5734, referencia 2008/3838, pp. 55018-55048.
- CURDU, I. (2016). *Cultura audiovisual*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/95652409/Cultura-Audiovisual>
- DE LA CRUZ, I. y SANTOS, C. (2013). Interculturalidad, educación y lenguas indígenas: Una pedagogía para desaprender. En M. Ramos y V. Aguilera (Eds.), *Experiencias en la formación y Operación de Cuerpos Académicos* (pp. 229-240). Guanajuato (México): ECORFAN.
- DE LA OSSA, M.A. (2015). La audición musical en la etapa de Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *Artseduca*, 11, pp. 1-23.
- DÍAZ, A.M^a (2010). Análisis del proceso de integración del alumnado inmigrante de Infantil a través de los recursos educativos en centros del Condado de Huelva. *Hekademos*, 5, pp. 65-80.
- DÍAZ, M^aD. y GUTIÉRREZ, R. (2003). Investigación en el aula universitaria: técnicas y recursos didácticos para las enseñanzas artísticas en Educación Primaria. En A. MAÑERO Y J. C. ARAÑÓ (Coords.), *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales* (pp.131-135). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- EPELDE, A. (2011). La interculturalidad en la Educación a través de la música infantil. *DEDiCA*, 1, pp. 273-292.
- ESPEJO, J.A. (2011). El tratamiento de la inmigración y la interculturalidad desde un análisis retrospectivo de las propuestas educativas españolas. En F.J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1675-1680). Granada: Instituto de Migraciones.
- FERNÁNDEZ, A.I. (2009). Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil. La música en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, pp. 1-9.
- FERNÁNDEZ, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, pp. 1-8.

- GARCÍA HERRERA, A. (1995). La educación de la expresividad musical en el niño de Educación Infantil. *Aula*, 7, pp. 293-306.
- GARCÍA HERRERA, A.M^a (2017). *Formación música y uso de la música para la inclusión en educación infantil. Evaluación en maestros y futuros maestros*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARCÍA LAGO, V. (2008). La inteligencia emocional en la Educación Infantil. *Educación y Futuro*, 19, pp. 129-149.
- GÓMEZ, I.M., GIL, P. y MARTÍNEZ, M. (2017). Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 42(10), pp. 484-493.
- GÓMEZ, I.M., MEDINA, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *Ensayos*, 26, pp. 35-54.
- GONZÁLEZ ALONSO, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), pp. 1-4.
- GONZÁLEZ MEDIEL, O., BERRÍOS, L. y VILA-FAGUNDES, C. (2015). La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), pp. 71-85.
- GONZALO, M. (2013). Identidad e interculturalidad en el cancionero infantil propuesto por la poetisa argentina María Elena Walsh (1930-2011). *DEDiCA*, 4, pp. 199-129.
- HERRERA, L. (2003). *Fonología y música en educación infantil: estudio longitudinal con entrenamiento*. Granada: Universidad de Granada.
- KASTELIC, U. y AMBROZ, D. (2017). La clase de literatura intercultural en el intercambio escolar: Federico García Lorca y Srečko Kosovel. *Mundo eslavo: revista de cultura y estudios eslavos*, 16, pp. 408-426.
- LEIVA, J.J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógica. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, pp. 36-51.
- LLOPIS, C. (2014). Construimos diálogo desde la diferencia cultural. La interculturalidad. *Crítica*, 994, pp. 68-71.
- LOBATO, M^aJ., LADRÓN DE GUEVARA, L., ADAME, Z., SORIA, A. y SALAZAR, M^aC. (2018). Una propuesta de proyecto interdisciplinar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En A. Bernal-Guerrero (Aut.), *El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI: actas del simposio internacional* (pp.70-84). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ CASANOVA, M^aB. y Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 20, pp. 107-124.
- LÓPEZ CASSÁ, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), pp. 153-167.
- LÓPEZ DE LA CALLE, M^aA. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), pp. 107-120.
- LÓPEZ HERRERA, Y. (2016). La enseñanza de las matemáticas en un contexto multicultural hacia un currículum intercultural. *Revista de investigaciones UCM*, 26, pp. 44-55.
- MALAGARRIGA, T. y GÓMEZ, I. (1998). Hacer música en la escuela infantil: una investigación sobre la improvisación musical en la clase de 4 años. *Eufonía*, 11, pp. 85-106.

- MARTÍN, C. y NEUMAN, V. (2009). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 13, pp. 154-171.
- MARTÍN, R. (2009). Integración intercultural en el aula de música: conceptos clave. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 4(2), pp. 262-273.
- MOLINA, F. (2010). La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas. *Ra Ximhai*, 6(1), pp. 131-143.
- MUÑOZ, A., BOCANEGRA, I., CURQUEJO, M^a I., GARCÍA, A., GÓMEZ, A., MATEOS, A., MULERO, C., PÁRRAGA, M^a y SALAS, A. (2010). Competencias Básicas en Educación Infantil. *Clave XXI*, 2, pp. I-II.
- ORTEGA, J.A. (1999). *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORTEGA, J.A. (2003). La alfabetización digital: perspectivas creativas y éticas. En M. V. Aguilar y J.I. Farray (Coords.), *Sociedad de la Información y Cultura Mediática* (pp. 91-118). La Coruña: Netbiblo.
- PACHECO-LADRÓN DE GUEVARA, L.C., CAYEROS-LÓPEZ, L.I. y MADERA-PACHECO, J.A. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1), pp. 92-105.
- PALOMO, E. y SANTAMARÍA, R.M^a (2016). Cómo perciben los maestros de Infantil su formación inicial en contenidos y procedimientos musicales. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses y L. Molina (Eds.), *Instructional strategies in teacher training* (pp. 121-130). San Juan (Puerto Rico): UMET Press, Universidad Metropolitana y AFOE.
- PÉREZ-ALDEGUER, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, XXXVI(145), pp. 175-187.
- PODESTÁ, R. (2004). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 129-150.
- REVILLA, A. (2013). Experiencia intercultural en educación plástica negroafricana de educación infantil y primaria. *Educación y diversidad*, 7(2), pp. 45-52.
- RODRÍGUEZ CRUZ, M. (2015). ¿Interculturalidad para todos? Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador. *Periferia*, 20 (1), pp. 110-148.
- RODRÍGUEZ LORENZO, G.A. (2015). Música, creación e interpretación: del aula universitaria al aula de educación infantil. *Opción*, 6, pp. 742-764.
- RODRÍGUEZ LORENZO, G.A. (2017). Multiculturalidad, intercisciplinariedad y paisaje sonoro (soundscape) en la Educación Musical universitaria de los futuros maestros en Educación Infantil. *DEDiCA*, 11, pp. 153-172.
- RUIZ, E. (2013). *Canciones para globalizar la educación musical en Infantil: ejemplos y repertorio*. Madrid: CCS, D.L.
- RUIZ, E. y SANTAMARÍA, R.M^a (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, pp. 439-448.
- SÁNCHEZ, S. y EPELDE, A. (2013). Análisis del tratamiento educativo de la creatividad por medio de la música en aulas de Educación Primaria con amplia diversidad étnica y cultural. *European Scientific Journal*, 9(34), pp. 336-353.
- SÁNCHEZ, S. y EPELDE, A. (2014). Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, pp. 79-97.

- SARGET, M^aA. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos*, 18, pp. 197-209.
- SEGURA, M^aT. y ORTELLS, I. (2005). La Educación Musical en el contexto multicultural educativo de Melilla: ejemplificaciones de programaciones interculturales. En J.L. López (Coord.), *Experiencias interculturales en Melilla* (pp. 41-60). Granada: Universidad de Granada.
- SIGCHA, E.M., CONSTANTE, M^aF., DEFAZ, Y.P., TRÁVEZ, J. y CEIRO, W. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la Educación Infantil. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VII(6), pp. 353-370.
- TORRES, M^a D. (2002). Música en Educación Infantil. *Educación en el 2000*, mayo, 100-102.
- ZAPATA-ROS, M. (2014). Presentación. Hacia una nueva interculturalidad (educativa). *RED- Revista de Educación a Distancia*, 41, pp. 1-20.

Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente

Javier Benito Blanco

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2576-6857>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.07

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO

Este trabajo presenta una propuesta experimental de intervención didáctica basada en la capacidad de la música como instrumento interdisciplinar y evalúa su rendimiento en virtud de sus resultados en el ámbito emocional y cognitivo. Aprovechando los factores interpersonales que el área musical implica, la propuesta didáctica está estructurada alrededor del aprendizaje cooperativo, articulada sobre el método *learning together* (Johnson y Johnson, 1987) por ser este uno de los métodos de desarrollo más flexibles.

Se plantea constatar que una propuesta de esta índole consigue mejores resultados en aspectos académicos, emocionales, de valoración e interdisciplinariedad comparada con otra intervención *learning together* sin recursos musicales, y una tercera basada en *Jigsaw* (Aronson y Bridgeman, 1979) por ser la más representativa (Sharan, 2014: 802). Todo ello con el propósito de hacer visible el potencial que la música propone en aras de la consecución de una educación globalizadora e íntegra entendida como una *utopía necesaria*, como indica el informe Delors de la UNESCO (Delors, 1996: 9).

Éste, además, declara a la música imprescindible en la educación emocional para el desarrollo íntegro de la persona. El docente debe conocer, por tanto, estrategias de desarrollo afectivo, así como presentar una inteligencia emocional óptima, según reclaman estudios como el de Rueda Carcelén y Fiella Guiu (2016: 218). La música, valedora principal de las competencias emocionales, presenta, en consecuencia, un amplio abanico de beneficios, aunque como disciplina ocupe un espacio marginal en el currículum educativo. Su enseñanza tiene un impacto directo sobre rendimiento académico (Cabedo Mas y Díaz Gómez, 2015: 288-289), compromiso y bienestar emocional, el desarrollo personal y social, así como sobre el aprendizaje en otras áreas (Education and Training Committee, Parliament of Victoria, 2013: 14-20).

El saber atomizado de la sociedad actual impone recuperar un conocimiento holístico no sesgado (Gaeta González y López García, 2013: 14-15) que incentive las relaciones entre las áreas del conocimiento aplicando la interdisciplinariedad. Se destaca así la necesidad de que el

docente conozca didácticas efectivas en el uso de recursos musicales para el abordaje de diferentes disciplinas (Álvarez et al., 2016: 71). La música, por sus muchos vínculos con la palabra, se presenta como instrumento propicio para desarrollar la competencia literaria, responde al desarrollo de una capacidad creativa y crítica desde el acceso al sistema cultural, además de completar una competencia comunicativa clave en el profesorado para desenvolverse en contextos significantes (Reche Urbano, Martín Fernández y Vilches, 2016: 130).

En este contexto los objetivos en el ámbito educativo son predominantemente lingüístico-comunicativos e interactivos, por lo que la cooperación es competencia clave (Delors, 1996; Giménez, 2014: 232). Sin embargo, la tradición educativa de nuestro país está basada en el paradigma lección-repetición, o la clase magistral (Cañabate Ortiz, Aymerich Andreu, Falgás Isem y Gras Pérez, 2014: 436), estructuras individuales que no favorecen el desarrollo de procesos cognitivos superiores. El aprendizaje cooperativo comporta un método activo (Hafizah Azmin, 2016: 91) que dota de soluciones educativas contrastadas y responde aquí a la capacidad colaborativa que la música ofrece.

En consecuencia, y con el fin de disponer de opciones reales y procurar alternativas a aquellas estructuras deficientes dentro del sistema, la música aparece como recurso y fin educativo en sí misma, que exige cierto dominio de su uso como instrumento emocional, vehículo interdisciplinar y facilitadora interpersonal, aspectos que se desglosan en los contenidos esenciales de su disciplina.

1.2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las emociones, además de afectar a la integridad, promueven el aprendizaje desde el desarrollo de la afectividad y del entendimiento del propio proceso que lo rige (Albornoz, 2009: 68). Por tanto, debe incentivarse la pasión y la motivación por pensar como fin de una educación significativa y del desarrollo integral del alumnado.

Precisamente la música, en estos términos, resulta un recurso apropiado en el trabajo emocional puesto que no precisa de formación para su consumo y su procesamiento emocional (Alaminos Fernández, 2014: 16). En este sentido, las teorías contemporáneas destacan la expresividad del arte desde las experiencias y las características de la obra. Para autores como Arias Gómez (2007: 40) la música es un lenguaje especial dirigido a comunicar emociones que provocan cambios fisiológicos al evocar o generar experiencias. Un sentido que puede llegar a ser universal al comunicar sensaciones coincidentes a sensibilidades distintas mediante la combinación consensuada de sus elementos de expresión (Tizón Díaz, 2017).

Beltrán (1984) ya diferenciaba entre dos tipos de emociones inducidas por la música: las *básicas* y las *intervinientes* en el aprendizaje y rendimiento académico desde la motivación. Además, reconocer los pensamientos emocionales a partir del estímulo musical facilita sobreponerse a las emociones negativas generadas por el proceso de aprender (Elizondo Moreno, Rodríguez Rodríguez y Rodríguez Rodríguez, 2018: 5). De esta manera, un ambiente que involucre a la acción musical influye de manera directa en el aprendizaje; no son pocos los estudios que han manifestaron mejoras en el interés, en el desarrollo de la creatividad, la capacidad de abstracción y concentración, en la memoria episódica y en el rendimiento cognitivo (López Burgueño, 2014: 203).

Sus contribuciones no quedan aquí, pues asiste en todas las competencias recogidas en los currículos educativos con el fin de conseguir una formación integral (Álvarez et al., 2016: 3-4), convirtiéndose en un recurso estratégico y transversal para la instrucción y aprendizaje de las demás materias (Education and Training Committee, Parliament of Victoria, 2013: 14-20). Destaca así su estrecha relación con el ámbito literario, pues son diversos los trabajos que con un

enfoque comparativo han estudiado las conexiones literario-artísticas hacia un aprendizaje más efectivo, como el de Pastor Comín (2014). Esta relación es una de las más fructíferas y antiguas mediante el ritmo y el estilo literario, la construcción de un contexto mutuo o la vinculación del proceso emocional que ambas albergan (Martínez Cantón, 2013: 14-15).

Se explica en función de modelos discursivos que dan lugar a ritmos estructurales asociados a las propiedades de la música y la poesía mediante el lenguaje predicativo y la armonía (González Barroso, 2015: 71). Un vínculo que genera un incremento de la memorización verbal (Cepeda Zapata y Moreno, 2017: 17) y la mejora del vocabulario, la entonación y un desarrollo óptimo desde el interés (Álvarez et al., 2016: 68). Ambas poseen continuidad monitorizada por los segmentos que las componen, siendo artes atemporales independientes de significados y que comparten fuentes preconscientes, aunque se alejen en los medios para representar una condición primaria de la imaginación.

Centrando ahora la atención en el carácter interpersonal que el área plantea, según Tervaniemi, Tao y Huotilainen (2018: 4) hacer y escuchar música son ejercicios que posibilitan y ayudan al desarrollo de habilidades socioafectivas desde la predisposición y trabajo de capacidades cooperativas, añadiendo Lang, Shaw, Reddish, Wallot, Mitkidis y Xygalatas (2015: 1809) la activación de procesos interpersonales que facilitan la coordinación de actitudes mutuas. Aspectos no desdeñables a la hora de permitir un aprendizaje cooperativo basado en “el empleo didáctico de grupos reducidos con el fin de que los alumnos trabajen juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 65).

Es necesario indicar que el aprendizaje cooperativo, que entonces puede conseguirse también mediante recursos musicales, proporciona logros cognitivos, afectivos, psicomotores (Karacop y Hatun Diken, 2017: 88) y sociales a partir de destrezas comunicativas y colaborativas (Giménez, 2014: 240). Esta cooperación da lugar a mayor rendimiento académico (Hafizah Azmin, 2016: 92), motivación, nivel de razonamiento, pensamiento crítico y resolución por ideas creativas (Johnson y Johnson, 2014: 845).

2. MÉTODO

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Los participantes que se someten al estudio mediante muestreo no probabilístico y previo consentimiento informado son un total de 107 alumnas y alumnos de los tres grupos diferentes de 3º del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Ciudad Real: 40 del grupo A, 31 del B y 36 del C.

2.2. DESCRIPCIÓN

Aprovechando la importancia de las emociones en educación y de la música como cauce, se plantea una intervención didáctica haciendo un uso interdisciplinar de la misma en la enseñanza literaria dentro de la asignatura Didáctica de la Literatura Española incluida en el plan de estudios. Debido a la condición interpersonal que proyectan, se llevan a cabo la intervención y su diseño desde el aprendizaje cooperativo siguiendo las pautas de Johnson y Johnson (1987), empleando la técnica *learning together* por ser uno de los modelos más generales y permitir su adaptación a las propiedades de la propuesta.

Con el fin de objetivar el valor de esta estrategia, no sólo se comparan los datos desprendidos de la evaluación con una segunda metodología *learning together* sin recursos musicales, sino que además se contrastan con el resultado de la presentación de los mismos contenidos a través del

jigsaw o *puzle de Aronson* a un tercer grupo de modo, en el contexto de una de las técnicas de aprendizaje cooperativo más representativas.

Son, en consecuencia, tres las intervenciones: una metodología *learning together* con recursos musicales; otra *learning together* sin recursos musicales; y una última *jigsaw* en los grupos A, B y C, respectivamente.

2.3. ASPECTOS PREVIOS

Previo a cada intervención se facilita la prueba de inteligencia emocional TMMS-24 con una pregunta en referencia al tratamiento previo del grueso didáctico con el fin de constatar si las competencias emocional y cognitiva previas son similares en los tres grupos y poder así valorar tanto las emociones experimentadas al final del proceso como el rendimiento en contenidos teóricos, prácticos y divergentes.

Por otro lado, tanto el diseño de la propuesta como las herramientas de evaluación y recogida de datos han sido revisadas, corregidas y valoradas por diferentes expertos profesionales de la educación y del ámbito de la investigación con tal de obtener una validación de instrumentos y planteamiento didáctico de relativo calado.

La intervención cuenta con un control externo basado en la presencia de tres maestras de educación primaria en el desarrollo de las sesiones y que mediante observación se encargan de constatar que la aplicación didáctica cumple con el diseño, al tiempo que valoran la adecuación de la praxis, posicionándose con un informe cualitativo.

2.4. HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta, las hipótesis son:

- Primera hipótesis (H₁): las competencias literarias se desarrollan mejor en la intervención apoyada con recursos musicales.
- Segunda hipótesis (H₂): la estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo apoyada en recursos musicales genera más emoción positiva.
- Tercera hipótesis (H₃): la intervención apoyada en recursos musicales es mejor recibida y percibida por alumnado y profesorado.
- Cuarta hipótesis (H₄): el alumnado percibe que la interdisciplinariedad se consigue de mejor modo con la estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo apoyada en recursos musicales.

2.5. VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables independientes y dependientes son las siguientes:

- Variable independiente: estrategia metodológica (en el análisis de datos alternaremos su denominación refiriéndonos al grupo en función de aquella) (VI).
- Variables dependientes:
 - o Grado de desarrollo de objetivo del área de literatura (V₁).
 - o Nivel de positividad en las emociones experimentadas (V₂).
 - o Valoración de la estrategia metodológica (V₃).
 - o Grado de percepción de interdisciplinariedad (V₄).

2.6. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

El planteamiento de las tres intervenciones basa su contenido en el área de la literatura, concretamente, en la vida y obra del autor Mario Benedetti y en varios recursos poéticos (polisíndeton, paralelismo, antítesis, similitud y enumeración), de acuerdo con los contenidos recogidos en Didáctica de la Literatura Española. Ahora bien, la naturaleza de la intervención diferirá en función del grupo y estrategia metodológica empleada, por lo que, a continuación, se desglosan los contenidos en virtud de la metodología empleada.

En la primera parte, referida a Mario Benedetti, nos valemos del material impreso correspondiente a la biografía del autor dividida en cinco partes, el mismo número de los integrantes de los subgrupos en que dividimos al alumnado en cada grupo:

- Grupo A. *Learning Together* con recursos musicales: cada subgrupo trabaja los materiales facilitados como considere oportuno con tal de conseguir conformar una banda sonora de los contenidos asignando una canción de su biografía musical, mínimo, a cada parte del documento, ejercicio que requiere del diálogo para el consenso y de una subjetividad que juega un papel importante a la hora de establecer asociaciones entre ideas y música para perpetuar su recuerdo.
- Grupo B. *Learning Together* sin recursos musicales: cada subgrupo trabaja el texto leyendo, subrayando y de las formas que, habiendo organizado los roles de los miembros en un principio, se acuerde con vistas a la entrega final de un resumen en forma de presentación.
- Grupo C. *Jigsaw* o Puzzle de Aronson: siguiendo con la forma que caracteriza a este método, una persona de cada subgrupo trabaja una única parte del documento para después formar grupos diferentes (grupos de expertos) con los compañeros de otros conjuntos que se hayan dedicado a la misma y así poder buscar estrategias para su enseñanza a los colegas de los grupos iniciales, consiguiendo un trabajo final del grueso en su totalidad.

Para la segunda parte se emplean los recursos literarios señalados explicados con teoría y ejemplos en fotocopias. Además, se indican las relaciones poéticas que guardan estos recursos con las letras de canciones del panorama musical actual.

- *Learning Together* con recursos musicales: para indagar en esta relación y desarrollar conocimientos del lenguaje musical, se realizan ejercicios de ritmo corporal, solfeo básico y canto con un escrito lírico. Tras esto, se explican, con apoyo en las fotocopias citadas, los recursos literarios indicados ejemplificando los mismos en versos de Benedetti cantados por Joan Manuel Serrat con la misión de continuar valorando la relación simbiótica entre música y literatura y poesía. Para finalizar, el alumnado, por subgrupos, identifica los recursos en letras de canciones de rigor actual propuestas auditivamente.
- *Learning Together* sin recursos musicales: desde una posición de clase magistral, se explican los recursos literarios con apoyo del material impreso y ejemplos en versos de Benedetti. Además, para poner en práctica lo trabajado, los deben identificar visualmente por grupos en diferentes letras de canciones actuales.
- *Jigsaw* o Puzzle de Aronson: se generan subgrupos de expertos de cada recurso literario para que, una vez trabajados, vuelvan a sus subgrupos iniciales y pongan en marcha estrategias didácticas con el fin de que todos los miembros tengan una visión global del asunto. Después de haber visualizado ejemplificaciones de los recursos en versos del

propio Benedetti, finalmente, llegan a reconocerlos en diversas letras de canciones sin escuchar el fragmento musical.

2.7. EVALUACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Tras la intervención se realiza la recogida de datos mediante diferentes pruebas correspondientes, de manera respectiva, a cada una de las hipótesis y variables:

1. Test de evaluación de la competencia literaria mediante ejercicios de memorización y aplicación del grueso teórico y los recursos literarios.
2. Test de valoración de estrategia metodológica (Escala tipo Likert) con 19 ítems elaborado a partir de Aparicio Arias (2014).
3. Test de emociones experimentadas (escala tipo Likert) con 10 ítems en escala de diferencial semántico elaborado a partir del Emotional Quotient-Inventor (EQI: YV) de Bar On Parker (2000) y teniendo en cuenta la Escala Panasn de afectos positivos y negativos para niños y adolescentes de Sandín et al. (1999).
4. Test de percepción del grado de interdisciplinariedad de la estrategia metodológica (escala tipo Likert) con 5 ítems.

Además, el estudio cuenta con la valoración crítica de las tres maestras expertas en los informes de observación de Johnson, Johnson y Stanne (2000: 45-49), reflejando la correcta implementación de las intervenciones y un análisis comparativo de las tres estrategias desde su apreciación en torno a aspectos como la organización, el oficio del autor, el trabajo y respuestas de los grupos o el clima del aula.

3. RESULTADOS

3.1. EXPOSICIÓN

Antes de analizar los resultados debe atenderse a que, en función de las pruebas previas, ninguno de los participantes era conocedor de los contenidos. En cuanto al TMMS-24, se puede comparar las medias obtenidas en los tres grupos desglosadas según los aspectos indicados y observar que los tres han obtenido valores similares y óptimos:

| | Atención | | Claridad | | Reparación | |
|---------|----------|--------|----------|--------|------------|--------|
| | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| Grupo A | 27.65 | 24.34 | 26.55 | 28.36 | 27.45 | 26.4 |
| Grupo B | 28.87 | 25.7 | 28.92 | 30.1 | 26.75 | 27.28 |
| Grupo C | 26.3 | 25.4 | 28.38 | 27.8 | 26.89 | 27.84 |

Tabla 1. Resultados del TMMS-24 en función del grupo y el sexo

Además, según las apreciaciones de las tres observadoras, las intervenciones se desarrollaron de acuerdo con lo estipulado y los grupos y subgrupos trabajaron de manera óptima a excepción de la reticencia a la colaboración de algún subgrupo del *jigsaw* y la irregular temporalización con respecto al *learning together* sin recursos musicales.

Se comparan ahora las medias de las en la Tabla 2:

| VI | V1 | V2 | V3 | V4 |
|---------|--------|--------|--------|--------|
| Grupo A | 5.2124 | 5.5150 | 4.0368 | 3.8250 |
| Grupo B | 3.2538 | 4.7323 | 3.3667 | 1.4323 |
| Grupo C | 3.7785 | 4.6472 | 3.6360 | 1.5722 |
| Total | 4.1625 | 4.9963 | 3.7078 | 2.3738 |

Tabla 2. Medias obtenidas en los tres grupos en V1, V2, V3, V4

La media obtenida con el *learning together* con recursos musicales para V1 es mayor que en los grupos B y C. De hecho, la proporción de aprobados supone el 55% en el grupo A, el 22.58% en el B y el 13.89% en el C. Cumpliendo la asunción de normalidad y la homogeneidad de varianzas, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según *ANOVA* ($F(2, 107) = 24,25, p < .01$). La prueba post hoc de *Hochberg's GT2* reveló que los resultados obtenidos en el grupo A son estadísticamente mayores con la estrategia apoyada en recursos musicales que en los grupos B y C, pues $p < .01$ en ambos. De hecho, entre estos últimos no hubo desigualdades significativas ($p = .24$).

Las medias de las demás variables son también superiores en el grupo A. Así, tras aplicar el estadístico *Shapiro-Wilk*, sólo puede asumirse el supuesto de normalidad en las variables V3 y V4, ya que $p > .05$ y estadísticamente no significativo en cada uno de los tres grupos en estas. Se implementan a estas variables ahora la prueba de homogeneidad de *Levene* y *ANNOVA* para advertir, respectivamente, si se distribuyen de forma homogénea y si las diferencias entre las medias que se destacaban son o no significativas:

| | Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
|--------------------|-----------------------|-----|-----|------|
| VALORACIÓN (V3) | 2.249 | 2 | 104 | .111 |
| INTERDISCIPL. (V4) | 6.229 | 2 | 104 | .003 |

Tabla 3. Estadístico de *Levene* para V3 y V4

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------------|--------------|-------------------|-----|------------------|---------|------|
| VALORACIÓN (V3) | Inter-grupos | 8.123 | 2 | 4.061 | 12.907 | .000 |
| | Intra-grupos | 32.726 | 104 | .315 | | |
| | Total | 40.849 | 106 | | | |
| INTERDISCIPL. (V4) | Inter-grupos | 134.852 | 2 | 67.426 | 247.304 | .000 |
| | Intra-grupos | 28.355 | 104 | .273 | | |
| | Total | 163.207 | 106 | | | |

Tabla 4. Estadístico *ANOVA* para V3 y V4

El nivel de significancia para *ANOVA* en las dos variables es $p < .01$, lo que permite rechazar la hipótesis nula y no negar la no existencia de diferencias significativas en sus medias en los grupos y destacando el valor para v4 con $F(2, 107) = 247.304$.

Tras aplicar, con tal de constatar entre qué grupos se producen estas diferencias, el test de *Hochberg's GT2* para V_3 y el test de *Games-Howell* para V_4 , se constata que estas diferencias se dan entre los grupos A y C, así como entre A y B para V_3 ; y entre los grupos A y C y entre A y para V_4 , pues el valor de significancia es $p < .05$ para *Hochberg's GT2* y *Games-Howell* en sus respectivos casos.

Retomando V_2 variables que no cumplía la asunción de normalidad debe aplicarse pruebas no paramétricas, viendo así que el valor de significancia del estadístico *Kruskal Wallis* es $p < .01$, lo que sugiere que las diferencias son significativas. No obstante, para conocer qué grupos las presentan se aplica el estadístico *U de Mann-Whitney* por pares:

| | A-B | A-C | B-C |
|---------------------------|---------|----------|----------|
| U de Mann-Whitney | 392.500 | 393.000 | 533.500 |
| W de Wilcoxon | 888.500 | 1059.000 | 1199.500 |
| Z | -2.643 | -3.407 | -.308 |
| Sig. asintót. (bilateral) | .008 | .001 | .758 |

Tabla 5. Estadístico *U de Mann-Whitney* para V_2 por pares de grupos

Entonces, para V_2 son significativas las diferencias entre A y B y entre A y C pues, en esos casos, teniendo en cuenta los valores de *U de Mann-Whitney* presentado en la Tabla 5 el valor de significancia es $p < .05$

Finalmente, tras la codificación y categorización de los informes, las expertas catalogan el *learning together* sin recursos musicales como la estrategia menos enriquecedora, a pesar de conseguir un clima calmado y ausente de dudas por ser, quizás, la más habitual. De forma más positiva hablan del *jigsaw* aludiendo a su desarrollo de habilidades interpersonales; no obstante, advierten de una implicación dispar. Finalmente, la que genera cometarios más favorables es el *learning together* con recursos musicales por ser la “más innovadora y motivadora”, la que consiguió una mayor participación del alumnado y una relación docente-estudiante más cercana a partir de una dinámica distendida, amena y positiva.

3.2. DISCUSIÓN

El desarrollo de las competencias literarias al que hace referencia la primera hipótesis queda definido por una mayor consecución en el grupo donde se implementa el *learning together* con recursos musicales atendiendo a la nota establecida para medirlo y obtenida por el alumnado, aunque un análisis más profundo indica que hay algunos de los factores que no han implicado diferencias significativas.

En cuanto a la segunda hipótesis, se sugiere que el *learning together* con música ha permitido un grado más positivo de experiencia emocional. No obstante, es preciso señalar que algunos ítems, como la emoción *tranquilidad*, no siguen esta norma alcanzando un mayor grado en el *learning together* sin recursos musicales, quizá por la novedad de la inclusión de la herramienta musical. Aun así, los datos confirman que la música despierta en mayor medida emociones positivas que facilitan el aprendizaje (Mellado et al., 2014: 25) que las demás estrategias.

La tercera hipótesis responde a la valoración que la muestra y las observadoras realizan de las estrategias. Por un lado, el *learning together* con herramientas musicales consigue una mejor valoración por parte de los estudiantes y las expertas, con notas del estilo: “para mí, es la más

completa”. De esta forma, no puede refutarse la hipótesis, si bien esta debe ser confirmada por una prospectiva investigación experimental.

El desarrollo de competencias del área musical transmite al diseño estructurado en el trabajo literario un alto grado de interdisciplinariedad. Este factor alude a la cuarta hipótesis, centrada en su apreciación por el colectivo estudiantil, el cual advierte en mayor grado este desarrollo y relación de áreas en el *learning together* con recursos musicales alegando un aprendizaje más globalizado.

4. CONCLUSIONES

Se ha comprobado que, teniendo en cuenta restricciones, aprovechando el sentir emocional que implica el ámbito musical, el carácter interpersonal que conlleva y sus vinculaciones con el arte lingüístico, puede armarse una estrategia de aprendizaje cooperativo que, aplicada en áreas literarias, consiga mayor desarrollo competencial, una experiencia emocional más positiva que facilita el aprendizaje y una mejor valoración por parte de alumnado y profesorado que la misma sin recursos musicales o el *jigsaw*.

Esto, unido a factores que se ven potenciados como la memorización y sus funciones, reivindica la influencia musical en la emoción frente a hábitos de enseñanza tradicionales. A partir de su experimentación se insta al sujeto a ser protagonista de los recursos musicales y literarios, invitándole a la dispersión en lo creativo. La visibilidad de las posibilidades del terreno musical en el contexto educativo impone una urgente formación del docente en alternativas pedagógicas que encuentran en la música un aliado para el desarrollo íntegro tanto de sus habilidades docentes como de sus futuros discentes.

No obstante, el estudio no está exento de limitaciones por lo que las derivaciones deben ser tomadas con cautela al estar condicionadas por la selección y naturaleza de la muestra. Sin embargo, sus resultados invitan a replicarlo en grupos de otras universidades dentro de la formación inicial del maestro. Por último, el tiempo dispuesto se ha perfilado útil en la determinación de resultados, si bien un desarrollo más extenso puede matizar la completa consecución e interiorización de habilidades y contenidos.

El acercamiento expuesto a las investigaciones referidas a las posibilidades de la música en educación reclama con resultados aportaciones futuras controladas y alternativas sobre contingencias que quedaron en el tintero. Argumentos como los del biólogo Bueno (2018) apelan a la sensatez al situar los aprendizajes más transversales de las artes plásticas, musicales y de la educación física como cimientos sobre los que construir el proceso educativo. Su propuesta enfatiza no solo cómo el ejercicio físico predisponer para la actividad intelectual, sino cómo la música, en este sentido, constituye el ejercicio cerebral por excelencia que propicia la actividad creativa del pensamiento divergente apelando a las emociones, cruciales para el aprendizaje. En cualquier caso, es evidente la urgencia de despedir una enseñanza fragmentaria entre áreas, esquiva a la construcción completa de la persona plena, crítica y creativa, y dar la bienvenida, gracias a las nuevas evidencias que sitúan a las emociones en primera línea, al desarrollo íntegro del alumnado sobre las bases de experiencia artística, estética, literaria y musical.

REFERENCIAS

- ALAMINOS FERNÁNDEZ, A.F. (2014). La música como lenguaje de las emociones un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (1), pp. 15-42.
- ALBORNOZ, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere, la revista venezolana de educación*. 24 (44), pp. 67-73.

- ÁLVAREZ, T., BERTRÁN, C., CABALLERO, A., CEBRIÁN, A., GÓMEZ, L., LUQUE, P. y MAS, N. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria? *Educación y Pedagogía*, 14, pp. 53-75.
- APARICIO ARIAS, E. (2014). *Validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- ARIAS GÓMEZ, M. (2007). Música y neurología. *Neurología, servicio de neurología*, 22 (1), pp. 39-45.
- ARONSON, E y BRIDGEMAN, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: in pursuit of common goals. *Personality and social psychology bulletin*, 5 (4), pp. 438-446.
- BAR ON, R. y PARKER, J. D. (2000). *The Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BELTRÁN, R. (1984). *La ambientación musical. Selección, montaje y sonorización*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- BUENO, B. [BBVA_EDU_POSTproducción general]. (2018, enero 5). Por qué educación física, música y plástica deberían ser asignaturas obligatorias. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DNeHDJ6ots>
- CABEDO MÁZ, A. y DÍAZ GÓMEZ, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), pp. 268-295.
- CAÑABATE ORTIZ, D., AYMERICH ANDREU, M., FALGÀS ISERN, M. y GRAS PÉREZ, M. E. (2014). Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educación*, 50 (2), pp. 427-441.
- CEPEDA ZAPATA, M.A. y MORENO, J. A. (2017). *Literatura y música: elementos que convergen en el aula*. Bogotá: Corporación Universitaria minuto de Dios. Bogotá.
- DELORS, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 9-27). México: El Correo de la Unesco.
- EDUCATION AND TRAINING COMMITTEE, PARLIAMENT OF VICTORIA (2013). *Inquiry into the extent, benefits and potential of music education in Victorian schools*. Victoria: Parliamentary paper, No 277, Session 2010-2013.
- ELIZONDO MORENO, A., RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. V. y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-II.
- GAETA GONZÁLEZ, M.L. y LÓPEZ GARCÍA, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (2), pp. 13-25.
- GIMÉNEZ, M. (2014). Aprendiendo aprendizaje cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria. *PULSO. Revista de Educación*, (37), pp. 231-248.
- GONZÁLEZ BARROSO, M.M. (2015). Calidad Interdisciplinar de la música en Educación Primaria: una propuesta metodológica. *Dedica: revista de educación y humanidades*, (7), pp. 65-83.
- HAFIZAH AZMIN, N. (2016). Effect of the Jigsaw- based cooperatibe learning method on student performance in the general certificate of education advanced-level psychology: an Exploratory Brunei Case Study. *International education studies*, 9 (1), pp. 91-106.
- JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5ª ed.). Boston: Allyn & Bacon, cop. 1999.

- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T. y STANNE, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30 (3), pp. 841-851.
- KARACOP, A. y HATUN DIKEN, E. (2017). The effects of jigsaw technique based on cooperative learning on prospective science teachers' science process skill. *Journal of education and practice*, 8 (6), pp. 86-97.
- LANG M, SHAW DJ, REDDISH P, WALLOT S, MITKIDIS P. y XYGALATAS D. (2016). Lost in the Rhythm: Effects of Rhythm on Subsequent Interpersonal Coordination. *Cognitive Science*, 40(7):1797-1815
- LÓPEZ BURGUEÑO, T. (2014). La música y el bienestar emocional en la educación a distancia desde el modelo affective e- learning. *Revista electrónica de Educación y Comunicación en la sociedad del conocimiento*. 14 (2), pp. 198- 226.
- MARTÍNEZ CANTÓN, C. (2013). Preludio. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 22, pp. 13-21.
- MELLADO, V., BORRACHERA, A., B., BRÍGIDO, M., MELO, L. V., DÁVILA, M. A., CAÑADA, F., CONDE. M. C. y BERMEJO., M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. 32.3, pp. 11-36.
- PASTOR COMÍN, J. J. (2014). Educación Musical y Creatividad. Hacia una revisión crítica de la teoría. En CAPDEPÓN, P. y OLARTE, M. (Coords.), *La música acallada. Liber amicorum. José María García Laborda* (pp. 561-574). Salamanca: Amarú Ediciones.
- RECHE URBANO, E., MARTÍN FERNÁNDEZ, M. A. y VILCHES VILELA, M. J. (2016). La competencia literaria y comunicativa en la formación inicial del docente. Presentación de una experiencia. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 2 (2), pp. 138-144.
- RUEDA CARCELÉN, P.M. y FILELLA GUIU, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Exchange*, (1), pp. 212-219.
- SHARAN, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 802-807.
- SANDÍN, B., CHOROT, P., LOSTAO, L., JOINER, T. E., SANTED, M. A. y VALIENTE, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, (11), 37-51.
- TERVANIEMI, M., Tao, S. y HUOTILAINEN, M. (2018). Promises of music in education? *Frontiers in Education*, 3 (74), pp. 1-6.
- TIZÓN DÍAZ, M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista electrónica complutense de investigación en Educación Musical*, 14, pp. 187-211.

Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria

M^a del Mar Bernabé Villodre

Universidad de Valencia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8983-6602>

Desirée García Gil

Universidad Complutense de Madrid

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.08

1. INTRODUCCIÓN

La legislación surgida durante los primeros años de consolidación del sistema democrático español vendría a asentar las bases de las futuras políticas educativas que pretendían garantizar una educación de calidad y en igualdad para todo el alumnado (Vid. *Ley Orgánica 2/2006* – artículos 1.1, 2.1.b y 17.d, entre otros; *Ley Orgánica 8/2013*, artículo 127, entre otros). Así, dentro del ámbito de la educación musical, también pueden apreciarse estrategias legislativas y docentes (metodológicas) encaminadas a proponer y desarrollar acciones de igualdad dentro de muy diversos ámbitos, tanto sociales como de género (Cardoso y Fernández-Batanero, 2016). De forma más específica, la inclusión de la música tradicional de las diferentes comunidades autónomas en el currículo musical supuso el primer paso en el conocimiento de las diferentes características culturales del territorio español que fue comprendido como forma de facilitar la comprensión de músicas autóctonas más universales y posibilitando así las relaciones interculturales. Así, por ejemplo, la Comunidad Autónoma de Andalucía es la primera y única comunidad de España que ha insertado específicamente el flamenco en el currículo (Gutiérrez, 2010).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, el presente texto persigue la consolidación de los siguientes objetivos:

- a) Presentar las bases teóricas que sustentan la idoneidad de trabajar en clase de Educación Primaria la música como vehículo de conexión social y cultural.
- b) Delimitar curricularmente los aspectos básicos para la realización de actividades musicales de integración sociocultural en el aula.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN MUSICAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En Educación Primaria, todos los agentes implicados en el proceso educativo (docente, discente y familias) deben ser conscientes de su contribución al asentamiento de los principios y

valores generales de la sociedad de la que participan, al tiempo que de aquellos de las diferentes culturas de las que forman parte. En este sentido, la enseñanza artística musical lleva tiempo considerándose como un elemento que invita a la expresión y la comunicación entre culturas (Molina y Colorado, 2010), además de su interpretación como elemento enriquecedor de la formación integral del educando (Conejo, 2012). Este espacio musical es comprendido como punto de encuentro cultural y social (Aldeguer, 2013; Bernabé, 2015), esto es, como un lugar en el que todo el alumnado participa de las mismas actividades: el docente de Primaria se encuentra que el alumnado con necesidad de apoyo educativo no abandona sus clases para recibir refuerzo específico de ella, como sucedería con la asignatura de Matemáticas o de Lengua Castellana, por ejemplo. Debido a esto, precisamente, la clase de Música puede comprenderse como ese escenario ideal para el encuentro del alumnado.

De manera que, puede considerarse que el proceso educativo musical se asemeja, en gran medida, al proceso educativo intercultural que está encaminado a la integración sociocultural de las personas que conforman una sociedad. Esto puede llevarse a cabo utilizando la interpretación vocal y/o instrumental, la audición activa y participativa, la improvisación y la composición en grupo. Atendiendo a esto, en primer lugar, debería comentarse que la interpretación musical podría relacionarse con un trabajo del respeto al otro porque permite ponerse en el lugar del otro, al tiempo que se necesita de la participación y aportación del compañero y esto supone el establecimiento de unos lazos de dependencia entre intérpretes que supondrán la obtención de un producto final común que puede unirlos más socioafectivamente. De manera que, los principios de la educación intercultural suponen el respeto de la alteridad y una integración grupal que, en este caso, la práctica musical permite gracias al compartir cantando y tocando instrumentos musicales en grupo, como asevera Conejo (2012).

En segundo lugar, la audición musical debe ser activa y participativa, comprendiendo ésta como un procedimiento que aporte conocimiento de los valores del entorno (De la Ossa, 2015). Godoy (2005) presentaba la canción popular como el recurso idóneo para iniciar al alumnado de Primaria en la audición; y Pastor (2009) establecía modelos prácticos creativos de audición para desarrollar, al mismo tiempo, la competencia cultural y artística. A estas consideraciones hay que sumar que, es necesario realizar una audición es activa y participativa para que los alumnos analicen las piezas buscando elementos estilísticos de distintas culturas y, así, conseguir que se produzca una reinterpretación de éstos para descubrir similitudes con otros elementos musicales menos conocidos o desconocidos de diferentes culturas. Aunque, es necesario promover el enfoque multicultural, promoviendo intercambios que podrían derivar de una reflexión compartida a partir del análisis auditivo.

En tercer lugar, la improvisación en el aula musical permitirá una construcción conjunta de un producto musical desde las aportaciones de cada estudiante proveniente de distintas partes del mundo, contribuyendo a conseguir la competencia cultural y artística (Peñalver, 2009). Es decir, que la improvisación permitirá al alumnado acercarse a la música con un espíritu propio, desde lo que él considera su aportación; aunque, al mismo tiempo, supondrá una actividad de encuentro, de reflexión sobre elementos culturales “propios” y sobre aquellos que el compañero haya podido aportar. De Moya, Hernández y Hernández (2010) han considerado que la escuela y, más concretamente, el aula musical es la más adecuada para abordar la integración cultural del alumnado en riesgo de exclusión. Precisamente, en ese encuentro musical improvisador comprendido (en este caso) como intercambio de elementos musicales (asociados a una o varias culturas), estaría basada la educación intercultural.

En cuarto lugar, la composición, si se emprende como una actividad cooperativa, resultará muy útil como invitación a la reflexión de la cultura musical propia y de la “del otro”. La composición musical como obra artística permitirá transformar conciencias (Céspedes, 2009),

que es lo que pretende principalmente la educación intercultural, que invita constantemente a repensar la cultura y a construir una nueva cultura compartida gracias al conocimiento, el respeto y el intercambio. Y, en último lugar, el análisis de las partituras a partir del estudio histórico y estilístico musical. Gracias a esto, el estudio de las diferentes músicas del mundo se hace más entretenido para el educando y permite al docente crear espacios de reflexión sobre las importantes similitudes entre las diferentes músicas del mundo; al tiempo que también podrán reflexionar sobre el enriquecimiento que suponen las diferencias (armónicas, rítmicas...) en la belleza del resultado final.

2.2. MÚSICA POPULAR EN EL AULA

Según la zona geográfica referida, así como los estudios o tendencias propuestas, el término de «música popular» puede connotar diferentes matices e implicaciones. Resulta llamativo el hecho de que incluso, investigadores de la misma nacionalidad presentan diferencias a la hora de expresar dicho término (Davis y Blair, 2011). Lo más habitual, es que el vocablo se defina tomando en consideración la idea del «Volk herderiano» (ideas de las esencias patrias), esto es, con la reminiscencia popular que a menudo representan una etnia y también una comunidad (Marti, 2000a). Más específicamente, se entiende como música popular toda la música del pueblo, sea divulgada o no a través de los medios de comunicación de masas (Middleton, 1990, citado en Marti, 2000). Ahora bien, ¿qué tipo de música debe estudiarse en el aula de Primaria? ¿Por qué se insiste en un currículo alejado de los intereses musicales del alumnado? El uso de la música popular en la enseñanza curricular europea es una adquisición relativamente reciente, puesto que el interés didáctico de dicho género sigue siendo en parte, bastante novedoso (Springer y Gooding, 2013). Con todo, no en todos los contextos educativos se ha seguido por esta misma línea ya que, por ejemplo, en las escuelas norteamericanas la música popular se viene usando desde la década de los años '50, aunque la música culta sea el eje vertebrador del currículum (Davis y Blair, 2011).

El retraso en la incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música popular se debe, según los especialistas, a varios hechos reseñables. En primer lugar, a la ponderancia intelectual otorgada a la música culta occidental en los ámbitos académicos lo que, de forma indirecta, ha ocultado la presencia curricular de cualquier estilo o género diferente a la música de arte. Así, Vulliamuy (1997, citado en Flores, 2005) apuntaba ya en la década de 1970 que el aislamiento de la «popular music» dentro de los programas educativos se debía a la fuerte crítica de la cultura de masas. En segundo lugar, es notable el hecho de que la formación musical específica ha usado tradicionalmente un repertorio clásico-romántico debido, en parte, al lugar en el que normalmente –o históricamente- se ha formado en esta rama de conocimiento, esto es, conservatorios y escuelas de música. Esto ha hecho que los docentes adquieran una formación unidireccional: más aún en el caso español, donde hasta hace relativamente poco tiempo, el docente de música había sido instruido, casi exclusivamente, en dichos contextos educativos. En tercer lugar, el profesorado demanda una mayor abundancia de recursos, materiales y estrategias didácticas específicas sobre música popular. Y, en último lugar, de forma más radical, algunos profesionales de la enseñanza consideran que la música popular no es adecuada para ser enseñada en clase (Davis y Blair, 2011).

Desde el punto de vista del proceso de aprendizaje, cabe recordar que fue en 1967, en ocasión del Tanglewood Symposium (Springer y Gooding, 2013) cuando especialistas de la enseñanza reclamaron la presencia de la música popular en sus aulas. Así, muchos docentes reclamaron la necesidad de tomar la experiencia cultural del alumno como punto de partida en las aulas de música (Flores, 2007). A partir de entonces, el debate –en la vertiente positiva y negativa- sobre

su uso fue fecundo. Las críticas positivas ponen el acento en los siguientes hechos (Springer y Gooding, 2013): a) Acercar al docente a la realidad social de sus alumnos, b) Permitir una enseñanza flexible en un contexto formal y c) Producir una transferencia en el método educativo utilizado, ya que de manera informal se puede llegar a otros estilos cultos.

Davis y Blair (2011) comentan que el docente debería plantear su metodología utilizando la música popular ya que, a partir de ella, se puede acceder a herramientas que les permitan apreciar otros estilos musicales. Esto debe llevarse con sumo cuidado, pues el uso de dicho género puede ser visto como una intromisión del profesor en la esfera personal del alumno. Pero lo cierto es que la utilización de música de este tipo como, por ejemplo, de artistas como Bisbal o Melendi, caracterizada por una estructura armónica sencilla, en ocasiones, con “préstamos” sonoros de diversa procedencia, les puede llevar a sentir la clase de música como un espacio más cercano, menos estancado en lo «antiguo».

Los casos del alumnado extranjero que desconoce su cultura musical son tan numerosos como los del alumnado autóctono que tampoco conoce su música tradicional (Arévalo, 2009), como ha podido refutar nuestra experiencia con alumnado de esta etapa. Si bien, es cierto que la música tradicional debe estudiarse, es una realidad que debería replantearse la forma de trabajarla, para acercarla al estudiantado que no se siente nada próximo a ella. Debería tenerse en cuenta que el alumnado prefiere la música popular a la música tradicional o a la música clásica, tal y como muestran las investigaciones de Herrera, Cremades y Lorenzo (2010). En este sentido, ya que la música popular presenta, en ocasiones, tantas fusiones armónicas y rítmicas de tan diferentes partes del mundo, puede convertirse en una herramienta ideal para trabajar la integración sociocultural en el aula de Primaria. Un buen ejemplo sería la canción “Waka waka” de Shakira, con claras influencias de la música tradicional africana.

3. METODOLOGÍA

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Las distintas propuestas didácticas presentadas en el epígrafe siguiente persiguen como objetivo general establecer espacios relacionales e integradores del alumnado pluricultural, desde el supuesto de que la música puede convertirse en herramienta de comunicación entre culturas. Así, quedaría entroncado con el segundo objetivo de este documento, ya citado en epígrafes anteriores. Y, a nivel específico, las actividades planteadas ayudarán a mejorar el clima del aula, a potenciar la empatía hacia la alteridad y a comprender otros lenguajes musicales desde una construcción artística compartida por todos.

En cuanto a las Competencias Básicas establecidas por la Orden ECD/65/2015, las propuestas didácticas presentadas en este documento irán encaminadas a desarrollar las más necesarias para contribuir a la consecución de una situación intercultural en las aulas y, por extensión, de una integración sociocultural también más allá del aula. En estas propuestas contenidas en este documento, se trabajarán las siguientes: competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, así como el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Esta última que podría resultar un poco más alejada respecto a las dos anteriores, tiene su razón de ser si se atiende a cómo es presentada en la citada referencia legislativa: “[...] significa adquirir conciencia de la situación a intervenir y resolver” (p.6999). Es decir, que con las propuestas aquí mostradas se favorecerá la adquisición de esa conciencia sobre qué situación se vive en el aula y cómo resolverla. Y aún queda más justificada la relación de esta competencia con estas propuestas cuando se comenta cómo ésta fomentará el “desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad” (p.7000).

En esa *Orden ECD/65/2015*, se expone que el hecho de trabajar atendiendo a las competencias sociales y cívicas “[...] supondrá ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros” (p.6999). Y, prestar atención a la conciencia y expresiones culturales, supondrá “valorar [...] el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas” (p.7001). Como podrá comprobarse en epígrafes siguientes, las diferentes propuestas didácticas presentadas promoverán el aprendizaje del respeto de la alteridad y el fomento del diálogo siempre desde experiencias artísticas compartidas por todo el alumnado participante.

3.2. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Se proponen una serie de actividades derivadas de las audiciones de una selección de canciones de cantantes como Macaco, Major Lazer y Orishas, que permitirán trabajar valores interculturales. La selección de cantantes/grupos y de su repertorio ha atendido a que: son músicos que ofrecen un producto musical popular y, puesto que la educación debe partir del entorno y contexto del alumnado (Arévalo, 2009), se ha considerado que este tipo de música tiene un considerable potencial pedagógico (García-Peinazo, 2017), además de que debe seleccionarse el repertorio más adecuado para promover el intercambio cultural (López de Arenosa, 2011) en el aula de música y llegar a garantizar así la integración sociocultural del pluricultural alumnado presente en el sistema educativo español.

Las propuestas se han planteado para alumnado de último ciclo de Educación Primaria, concretamente, para el último curso. Se trata de actividades de audición con un enfoque activo, que parten de propuestas de audición emocional (expresión de lo que sugiere la música mediante dibujos e imágenes), de ilustración musical (dibujar fragmentos como la línea melódica o el timbre, por ejemplo, de la pieza musical) y de expresión músico-corporal (realización de movimientos y gestos corporales como acompañamiento de la audición); así como de actividades de interpretación instrumental y vocal de cada canción y de composición de acompañamientos rítmicos propuestos por el alumnado. Todo esto complementado con espacios de reflexión para favorecer la maduración de las temáticas transversales que pretenden desarrollarse. Éstas se han planteado tomando como base las orientaciones metodológicas contenidas en la *Orden ECD/65/2015*, que centra la atención en metodologías activas para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

3.2.1. PRIMERA SELECCIÓN MUSICAL: *MOVING*

Moving de Macaco permite trabajar desde el análisis de la letra y de su vídeo musical, sin obviar el interpretativo (vocal e instrumental). Esta pieza resulta muy apropiada para realizar un análisis estilístico gracias a sus marcados giros flamencos fusionados con el pop: en primer lugar, el alumnado marcaría en la partitura aquellos fragmentos que puedan sonarle «extraños», siempre de acuerdo con la música que escuchan habitualmente. Pero, todo este proceso no lo harán solos, sino que será en grupo para favorecer la reflexión grupal, que puedan hablar entre ellos, puesto que trabajando su capacidad de diálogo podrán interactuar respetuosamente con la alteridad. Y, en un segundo estadio de trabajo, tendrán que intentar buscar otras canciones que consideren que se asemejan de alguna manera, en ciertos elementos, bien por su combinación instrumental, bien por sus ritmos, bien por su letra o bien por su melodía. Con esta búsqueda se pretende favorecer una nueva reflexión, que lleve del descubrimiento de las similitudes a una conciencia respetuosa de las diferencias, que favorezca un mejor conocimiento la sociedad que ha dado esos resultados musicales para relacionarla con la cultura que la rodea (Gómez, 2011).

Un análisis del texto de la canción realizado entre toda la clase, anotando ideas extraídas de la letra, permitirá incidir en una importante realidad: la unión de toda la clase les hace ser más fuertes y de esa asociación se puede evolucionar. Se les puede invitar a reflexionar sobre la comprensión de la cultura como algo dinámico, no estático y siempre resultado de la unión de multitud de gotas de agua (utilizándose la simbología de la propia canción). Se constataría la consideración de Azorín y Vicente (2012) de que el área musical es el lugar idóneo para el trabajo de los valores, en este caso, interculturales como favorecedores de la integración del alumnado. Pero, a partir de la letra también se pueden trabajar más elementos. Nuevamente en grupos, deberán interpretar las diferentes estrofas, tratando de aportar una frase que sintetice el mensaje recogido en cada sección. Después, se pondrán en común con las realizadas por el resto de grupos, anotándose en la pizarra los mensajes y con cruces al lado para aquellos que se hayan repetido. Se trata de hacerles ver que los significados de una misma canción son muy abiertos y que, aunque no siempre se coincide será justo esta diferencia de significados la que pueda aportarles conocimiento y visiones diferentes que enriquezcan su bagaje emocional y personal.

Visualizar el vídeo puede resultar más entretenido para el alumnado. En este caso, el videoclip presenta a distintos cantantes y actores de diversas nacionalidades, bailando la misma canción, cada uno de ellos con sus características socioculturales propias. Este análisis de movimientos de cada uno de esos artistas les permitirá comprender cómo todos tienen cabida dentro de una misma pieza musical, cómo ninguno “desentona” en el conjunto y cómo se encuadran con gran sentido en la misma música. Los mensajes interculturales estarían claros en esta actividad: elementos musicales compartidos por distintas culturas, convivencia cultural respetuosa, diálogo entre culturas, etc.

3.2.2. SEGUNDA SELECCIÓN MUSICAL: *LEAN ON*

Con el tema, *Lean on* de Major Lazer, se partirá de trabajar la ilustración musical como forma de acercamiento a la percepción que se tiene de los elementos musicales que caracterizan esta pieza musical. Después, se reflexionará sobre la representación que cada estudiante ha realizado de la misma, visualizará el videoclip para que, a través de la coreografía que propone y de la propia estética del mismo, puedan ver similitudes y entender qué ha causado las diferencias. Éstas últimas siempre deben considerarse como enriquecedoras, porque esto es otra de las bases de la citada interculturalidad y necesaria para crear espacios de integración social en el aula.

En este caso, el minuto 0’30” del videoclip presenta una coreografía de mujeres indias con vestimenta tradicional de bailarinas. La cantante presenta una versión más occidentalizada del conjunto, pero las armonías que la acompañan están más próximas a lo occidental que a lo oriental, consiguiéndose una interesante fusión sonora-visual que tiene su aporte para el proceso educativo intercultural. Esto no sucederá en algunas partes intermedias de la canción, donde existen más semejanzas con lo oriental, que queda recogido visualmente en la grabación. Por eso, es importante que el alumnado cuando trabaja ilustración musical desde piezas populares, no utilice primero los videoclips porque necesita crear su propia imagen de la música.

Se animará a utilizar determinados colores para la intensidad de los sonidos y otros para las emociones que les sugiera la música. Así, el resultado final será similar a una obra abstracta, pero podrán realizarse comparaciones y, de esta manera, espacios de reflexión posterior donde el alumnado pueda aprender a dialogar y comprender (al mismo tiempo) sus propias emociones ante la música. Éstas nunca son tan diferentes o están tan alejadas las percepciones de unos y otros, lo que también generará un interesante debate al respecto: ¿la música “del otro” me permite sentir lo mismo que si fuese “mi” música?

3.2.3. TERCERA SELECCIÓN MUSICAL: 537 CUBA

Por último, la canción 537 *Cuba* de Orishas se tocará con los instrumentos del aula, pero para que la interpretación musical pueda relacionarse con las características del proceso educativo intercultural, deberá iniciarse con una audición de la pieza original, un posterior comentario sobre los ritmos que se aprecian, así como una reflexión sobre esos elementos específicamente musicales que puedan distinguirse. Para ayudarles a comprender qué están diciendo éstos, se partirá de otra técnica activa de audición: la audición emocional.

Esta forma de trabajar la audición, previa a la interpretación de esa canción en una versión instrumental, les permitirá comprender mejor el mensaje. Esta pieza combina no sólo ritmos y armonías caribeñas (el grupo es de origen cubano), sino que fusiona todo esto con fragmentos rapeados. Esto hace que el producto resultante llegue mucho más al alumnado, puesto que no se trata sólo de una versión de un tema ya clásico del cantante Compay Segundo, sino que lo revitalizan con ritmos electrónicos y con esos fragmentos de hip-hop. Esto facilitará la explicación de lo enriquecedora que puede ser la fusión para el producto musical que se va a consumir y que ellos pueden realizar en clase, también. Así, cuando la escuchen tendrán que dibujar una ciudad o representar un conjunto de un país que les sugiera la canción y, después, se comentará por qué les ha sugerido esa representación del determinado país/ciudad. Esto será un paso previo, antes de centrarse en las emociones que les ha sugerido la música.

La expresión gráfica de las emociones sugeridas por la música, mediante escenas, permitirá al discente dialogar para comprender mejor a la otra persona. Les animará a sentir interés por la percepción del compañero, porque les llamará la atención si son diferentes a los dibujos que puedan haber hecho ellos. Todo esto supondrán puntos de encuentro para el alumnado y, de este modo, se crearán espacio de integración de la alteridad cultural.

3.3. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS PROPUESTAS

El procedimiento de evaluación de estas actividades propuestas partiría de la observación directa del alumnado, de modo que pudiesen constatar ciertos cambios a la hora de relacionarse entre los distintos miembros del grupo. Esto quedaría recogido en un instrumento diseñado para ello como una rúbrica de evaluación, atendiendo a los siguientes criterios, relacionados con las competencias básicas citadas en epígrafes anteriores y con los objetivos general y específicos:

Puesto que un clima intercultural sólo puede conseguirse favoreciendo espacios de reflexión entre los implicados, en este caso, en el aula, la evaluación de toda propuesta didáctica desarrollada no puede finalizarse con la evaluación por parte del docente. Por ello, se precisará algún procedimiento más que invite a la reflexión: la autoevaluación, por ejemplo. En este caso, este tipo de evaluación permitirá al alumnado no sólo considerar qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y por qué lo ha aprendido, sino que se realizará en el propio grupo de trabajo y en voz alta, para que así todos puedan enriquecerse de las reflexiones del otro.

4. CONCLUSIONES

Todo lo expuesto puede llevar a afirmar que, de todo el currículo educativo de Educación Primaria, la asignatura de Música puede considerarse como la más completa para garantizar una integración sociocultural del alumnado, siempre respetuosa con la pluriculturalidad del aula y promotora de una interculturalidad que lleve a evitar la exclusión social: Díaz e Ibarretxe (2008) la consideran como el referente más importante en la configuración de la identidad; Rodrigo (2014) ha considerado la interpretación musical en orquestas infantiles como una

forma de promover la inclusión del alumnado en riesgo. Con el tipo de actividades propuestas se desarrolla la creatividad del alumno, comprendida ésta como oposición a lo homogéneo y reivindicación de lo diverso (Díez, 2009). La misma pieza musical no sólo habrá permitido trabajar la interculturalidad, sino también, los elementos característicos de la asignatura de música, lo que contribuye a mostrarla como facilitadora de cierta conexión social y cultural del alumnado.

Debido a cada uno de los procedimientos que podemos trabajar en el aula (audición, interpretación, composición, improvisación, etc.), destinados a conseguir el desarrollo de las principales competencias musicales (crear, escuchar, interpretar) (Herrero, 2013), esta asignatura puede contribuir a la formación en los valores propios de la interculturalidad, ya comentados, que llevarán a una garantía de integración sociocultural; aunque, a todo ello deba sumarse un punto de partida, una disposición del docente que crea en la ciudadanía global y no en la nacional (Colwell, 2017). De modo que, respecto al primer objetivo de este documento, las bases teóricas presentadas han sustentado la idoneidad de trabajar la música como vehículo de conexión sociocultural que posibilite planteamientos interculturales. Lo que viene a enlazar con el segundo objetivo, la delimitación curricular de los aspectos básicos para la realización de actividades musicales promotoras de la integración sociocultural en el aula.

En este caso, ante la ingente cantidad de música que puede trabajarse en el aula, y para atender al segundo objetivo perseguido, los planteamientos didácticos propuestos permiten comprender que no debe caerse en utilizar únicamente el estudio de la música tradicional de otras partes del mundo para educar interculturalmente al alumnado, como forma de garantizar su integración sociocultural. La selección propuesta y la forma de trabajarla con el alumnado les permitirá conectar áreas diferentes de conocimiento (Gómez, 2005), y precisamente es la idea de la conexión de diferentes elementos lo que se necesita para desarrollar una actitud intercultural.

Algunas de las letras de las canciones propuestas inciden en una temática de queja o protesta ante la realidad social, e incluso cuyos vídeos musicales se convierten en reivindicaciones políticas y sociales, muestran ritmos y giros melódicos de diversa procedencia, en un intento de mostrar cómo letra y música están muy relacionadas. Todo esto, no hace sino refutar que el uso de la música popular más actual en el proceso educativo intercultural mejorará la percepción de la alteridad cultural e invitará a una reflexión de la propia cultura desde músicas que resulten más atractivas al alumnado. Esta música garantizará la interculturalidad en el alumnado gracias a su proximidad, a su invitación a la reflexión, al tratamiento comparado de sus contenidos por parte del docente y, finalmente, podrá promover cambios conductuales (Jauset y Abad, 2012) en su desarrollo sociocultural.

REFERENCIAS

- ARÉVALO, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *LEEME*, 23, 1-14.
- AZORÍN, C.M. y VICENTE, G. (2012). Opos Solidarity: Trío para música, educación y valores. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 10 (5), pp. 78-86.
- BERNABÉ, M. (2015). El proceso educativo intercultural en el aula de Música. *Hekademos: revista educativa digital*, 18, pp. 51-63.
- CARDOSO, J. y FERNÁNDEZ-BATANERO, J. (2016). Musicoterapia e integración social en menores infractores. Un estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 38 (152), pp.163-180.
- CÉSPEDES, E. (2009). *Vivir mejor, educación por medio del arte: construcción del sentido artístico en la escuela*. San José: Coordinación Educativa Cultural Centroamericana.

- COLWELL, R. (2017). Populismo y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, pp. 75-93.
- CONEJO, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, pp. 263-278.
- DAVIS, S.G. y BLAIR, D.V. (2011). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education*, 29(2), pp. 124-140.
- DE LA OSSA, M.A. (2015). La audición musical en la etapa de educación primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *Artseduca*, 11, pp. 20-45.
- DE MOYA, M^aV., HERNÁNDEZ, J.R. y HERNÁNDEZ, J.A. (2010). Experiencia intercultural en el aula “La música nos une”. *Música y Educación*, 23(84), pp. 18-29.
- DÍAZ, M. e IBARRETXE, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), pp. 97-110.
- DÍEZ, P. (2009). Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano. *Pulso*, 32, pp. 123-145.
- FLORES, S. (2005). Las músicas populares actuales en la Educación Secundaria: los primeros pasos. *Revista aragonesa de musicología*, 21(1), pp. 355-362.
- FLORES, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 19, pp. 1-16.
- GARCÍA-PEINAZO, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos” en Educación Musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en contextos didácticos específicos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, pp. 1-18.
- GODOY, J.C. (2005). La canción popular en la música académica: un recurso para la iniciación a la audición musical. *Música y Educación*, 18(61), pp. 27-46.
- GÓMEZ, J.A. (2005). Educación y creatividad. *ESE*, 9, pp. 79-105.
- GÓMEZ, R. (2011). *Música étnica, música intercultural un acercamiento en la Educación Primaria*. Recuperado de: <http://eduinnova.es/monografias>
- GUERRERO, A. (2007). Educación de la motricidad. En R. Eisenberg (2007), *Corporeidad, Movimiento y Educación Física*, 1992-2004 (pp.179-236). México: Grupo Ideograma Editores.
- HERNÁNDEZ, A. (1999). *Música para niños: Aplicación del “Método intuitivo de audición musical” a la educación infantil y primaria*. México: Siglo veintiuno editores.
- HERRERA, L., CREMADES, R. y LORENZO, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), pp. 37-51.
- HERRERO, R. (2013). *La pedagogía de la creación musical. Una reflexión sobre la escucha y la creatividad en el contexto de la música contemporánea*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- JAUSET, J.A. y ABAD, E. (2012). La música y los valores de la paciencia y la constancia. *Artseduca*, 3, pp. 6-9.
- JEFATURA DEL ESTADO (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, referencia 7899, pp.17158-17207.
- JEFATURA DEL ESTADO (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), nº 295, referencia 12886, pp. 97858-97921.
- LÓPEZ DE ARENOSA, E. (2011). Pensemos: ¿son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la educación musical superior. En F.J. Sadio Ramos (Coord.), *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad: Ponencias* (pp. 33-54). Granada: Junta de Andalucía.

- MARTI, J. (2000). Músicas populares actuales. Problemas de definición. En J. Marti (Ed.) *Mas allá del arte. La música como generadora de realidades sociales* (pp. 235- 258). Balmes: Deriva.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. BOE (29/01/2015), nº 25, referencia 738, pp. 6986-7003.
- MOLINA, A. y COLORADO, A. (2010). Estilos musicales de los estudiantes universitarios: ¿Oportunidad para el diálogo intercultural? *Revista Comunicación y Medios*, 21, pp. 106-125.
- PASTOR, J.J. (2009). Modelos de escucha y práctica creativa de la audición musical para el desarrollo de la competencia cultural y artística. En E. NIETO, A. I. CALLEJAS (Coords.), *Las competencias básicas [Recurso electrónico]: reflexiones y experiencias* (p. 63). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PEÑALVER, J. M^a (2009). Justificación y aportación de la improvisación musical a la competencia cultural y artística en el ámbito educativo de la educación obligatoria. En E. NIETO Y A.I. CALLEJAS (Coords.), *Las competencias básicas [Recurso electrónico]: reflexiones y experiencias* (p. 52). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PÉREZ ALDEGUER, S. (2013). Propuestas musicales para el trabajo intercultural. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 8, 64-71.
- RODRIGO, J.A. (2014). Música para la inclusión. *Eufonía*, 63, pp. 24-28.
- SPRINGER, D.G. y GOODING, L.F. (2013). Preservice Music Teachers' Attitudes Toward Popular Music in the Music Classroom. *International Journal of Music Education*, 32(1), pp. 25-33.

La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad

Javier Rodríguez Torres

Javier.RTorres@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>

Óscar Gómez Jiménez

osquitagomez@gmail.com

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6581-4481>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.09

1. INTRODUCCIÓN

Entendiendo la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que dan respuesta a las necesidades del alumnado del centro y que quieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales, Verdugo y Rodríguez (2008) exponen que es necesario que las escuelas incluyan al alumnado con necesidades educativas especiales, cambien las dinámicas de programación educativa, así como el diseño curricular habitual para garantizar una verdadera inclusión educativa.

La adaptación del entorno educativo de la atención a las necesidades educativas especiales conlleva el desarrollo de nuevas prácticas profesionales creando actividades más allá del currículo y centradas en el pleno desarrollo de la persona y de sus necesidades personales y sociales. Rodríguez y Cruz (2015) indican que la planificación curricular es la estrategia que ha de hacer posible el máximo desarrollo de las capacidades y los aprendizajes de los alumnos. Por ello, se hace necesario el dominio de las fuentes del conocimiento de la legislación educativa, con el fin de realizar una programación eficaz que represente la elección de una metodología acorde y unos buenos resultados personales del alumnado (De Valle et al, 2018).

El actual modelo educativo se centra en la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr el pleno desarrollo personal, social y profesional de los ciudadanos (Orden ECD/65/2015) y que, el enfoque competencial, ha de conllevar cambios escolares para asegurar que el alumnado alcance su pleno desarrollo. La legislación nacional actual indica que los centros pueden elaborar la propuesta curricular adaptando el currículo oficial a las necesidades educativas diferenciales del alumnado y garantizando la cobertura de sus necesidades, así como promoviendo su autonomía.

Rodríguez (2010) marca que la integración de las competencias en el sistema educativo conlleva el cambio del foco de la educación hacia la atención del alumnado y de sus posibilidades

de aprendizaje, intentando maximizar el desarrollo de las capacidades y de los aprendizajes d estos. Esta afirmación, que sigue la línea de los principios de la escuela inclusiva, nos lleva a reinterpretar las competencias clave marcadas en la LOMCE.

Siguiendo lo expuesto en la Orden ECD/65/2015, nos lleva a concebir la competencias en conciencia y expresiones culturales (actualmente denominada como Conciencia y Expresiones Culturales) como una herramienta de integración educativa del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo a través de su componente expresivo y artístico, propiciando una valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad y el dialogo entre culturas para realizar experiencias artísticas compartidas. Conlleva un interés por participar en la vida cultural y por comunicar y compartir conocimiento, emociones y sentimientos a partir del componente artístico.

Por ello, la reinterpretación de esta competencia en clave de atención a la diversidad nos posibilita la adecuada atención a la diversidad del alumnado, así como la plena participación en la vida del centro, favoreciendo una inclusión educativa, permitiendo cambiar el foco de atención a las necesidades individuales de la persona y ofreciendo una educación individualizada.

2. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Entendiendo la educación especial como una forma enriquecida de educación que mejora la vida de las personas que sufren minusvalías, como un medio de enriquecimiento de los métodos pedagógicos modernos y como un material que ayuda a remediar ciertos tipos de deficiencia (Unesco, 1977, en Espinosa, Reyes y Rodríguez, 2015), es necesario realizar una diferenciación entre la concepción de integración e inclusión.

Entendemos la integración como la incorporación plena de todas las personas en la sociedad, para que éste llegue a estar completa. Por ello, a nivel educativo, se ha concebido este concepto como un proceso que ha de amoldar al alumnado a las exigencias del sistema educativo. Por ello, la evolución en las investigaciones y las prácticas educativas han dado lugar a la conceptualización de la inclusión como un proceso que aumenta la participación de los alumnos en los currículos, las culturas y las comunidades escolares, así como permite la reducción de su exclusión en los mismos (Ainscow, 1999).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) indica que la inclusión y la equidad educativa son el eje principal de las acciones de transformación, con el objetivo último de hacer frente a la exclusión, la marginación y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2016).

En el plano nacional, la Constitución Española, de 31 de octubre de 1978, expone que la educación es un derecho fundamental de todos y que se ha de garantizar la participación de todos los sectores sociales.

Adicionalmente, y avanzando en el plano legislativo internacional actual, la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 indica que todo sistema educativo ha de garantizar una educación y formación inclusiva para las personas con discapacidad (y extensible para toda la población en edad escolar o situación de escolarización), tomando como marco orientador y de referencia la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

A nivel educativo y bajo estos preceptos, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por el artículo único de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOE-LOMCE) expone que la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social, determinando las metas y expectativas de la tra-

yectoria vital, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos.

Por ello, en su Título II, Capítulo I, hace mención a aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferentes a la ordinaria, en función de sus características personales, familiares y ambientales o sociales, dando así lugar al cumplimiento de los mandatos internacionales y nacionales sobre la garantización de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Para dar una respuesta a la diversidad del alumno, los desarrollos legislativos nacionales en materia de educación establecen diferentes recursos estructurales que garantizan el desarrollo educativo del alumno. Esta categorización del alumno en centros ordinarios de enseñanza y centros educativos especiales, suponen el punto de partida del cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad que plantean las diferentes directrices legislativas y las últimas investigaciones en el campo de la discapacidad y de la educación y escuela inclusiva.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos definir la diversidad como una característica intrínseca de los grupos humanos ligada a las diferencias en un amplio espectro de situaciones. Por ello, la atención a la diversidad se concibe como el conjunto de acciones educativas que dan respuesta a las necesidades del alumnado del centro y que quieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales.

3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Estas concepciones previas que hemos expuesto quedan recogidas en el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Este preámbulo establece, a través de los principios del sistema educativo, que la educación debe garantizar la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad, la igualdad derechos y de oportunidades, la no discriminación, la inclusión educativa, la flexibilización y la personalización, así como la orientación educativa y profesional entre otros (Orden EDU/849/2010).

La atención a la diversidad en educación ha de regirse bajo los principios de normalización e inclusión, garantizando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, así como ha de prestar especial atención a las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad. Las administraciones educativas han de disponer de los medios necesarios para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (dotando de profesionales especializados, medios y materiales, flexibilidad organizacional en los centros o elaboración de adaptaciones y diversificaciones precisas, entre otros).

La LOE-LOMCE transfiere sus competencias educativas y de atención a la diversidad a las Comunidades Autónomas, estableciendo un amplio marco normativo que estas han de concretar. Actualmente en España, encontramos 17 autonomías y 2 ciudades autónomas, las cuales son las encargadas de regular las condiciones regionales de atención a la diversidad del alumnado a través de los diferentes desarrollos legislativos y normativos, que se pueden dividir en tres categorías: plan marco de atención a la diversidad (que recoge medidas autonómicas con una estructura interna y objetivos adaptados a la realidad y con el fin de mejorar la respuesta previa ofrecida), modelos de escuela inclusiva (que recogen líneas de actuación y políticas igualitarias educativas) y desarrollos normativos regionales (que plantean modelos legislativos de atención a las necesidades del alumnado inspirados en la escuela inclusiva)

Para dar una correcta respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado, la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, en su artículo 20, expone que la atención a la diversidad del alumnado se regirá por los principios de igualdad de oportu-

nidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones.

El Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, expone, en su preámbulo, que se ha de ajustar un catálogo de medidas de atención a la diversidad que permita dar respuesta a todo el alumnado y centrarse en aquel alumno necesitado, así como ofrecer programas para los alumnos con dificultades de aprendizaje.

En el caso concreto de Castilla-La Mancha, el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, define la inclusión educativa como un conjunto de actuaciones y medidas educativas dirigidas a identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y favorecer el progreso educativo, teniendo en cuenta las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, así como sus motivaciones, intereses, situaciones personales, sociales y económicos, culturales y lingüísticos, permitiendo que todo el alumnado pueda desarrollar sus capacidades y potencialidades.

Este desarrollo normativo establece las medidas de inclusión educativas en cinco categorías: medidas desarrolladas por la Consejería, medidas de inclusión educativa a nivel centro, a nivel aula, medidas individualizadas de inclusión educativa y medidas extraordinarias de inclusión educativa. Se establece una jerarquía de medidas que atienden a toda la diversidad del alumnado, implicando a toda la comunidad educativa y adaptándose a los ritmos y modos del alumnado. Adicionalmente, establece medidas específicas para adecuar el proceso de enseñanza y la escolarización, a las necesidades formativas y de aprendizaje del alumnado. Estas medidas van desde la adaptación curricular significativa hasta la exención de materias para alumnos con graves dificultades de comprensión, audición, visión, motricidad o circunstancias personales, siempre bajo los criterios de inclusión, normalización y no discriminación.

4. CAMBIO DE PARADIGMA

Como síntesis de esta revisión legislativa, podemos concluir que la educación inclusiva es un proceso para el cual la escuela ha de dar soluciones educativas para todos y cada uno de los alumnos, dentro de un marco común donde se preste especial apoyo a aquellas personas que necesiten una consideración especial para poder permanecer escolarizado en un centro ordinario (Artiles, Marchena y Santana, 2016).

Dyson (2001) matiza el concepto de inclusión y establece cuatro categorías interrelacionadas entre sí: la inclusión como derecho de todos los niños a ser aceptados en los centros educativos bajo el principio de igualdad de oportunidades, la inclusión como sistema educativo que tiene en cuenta la diversidad de las características y las necesidades del alumnado, la inclusión como proceso de participación activa del alumnado dentro del centro educativo, y la inclusión como forma de participación social colaborativa.

La participación de todo el alumnado en el centro educativo y en la sociedad, como expone Barton (2009), promueve la disminución y la eliminación de todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. Estudios relacionados con la educación inclusiva y la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (Verdugo y Rodríguez, 2008; Verdugo, 2009; del Valle et al, 2018) marcan la necesidad de un cambio de paradigmas en la concepción de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales, entendiendo al alumnado dentro de su contexto, identificando las variedades ambientales y proporcionando apoyos individualizados que solventen los problemas y promuevan un cambio que favorezca la inclusión educativa.

Para Verdugo (2009), la escuela inclusiva ha de avanzar en la dirección de mejora de la calidad de vida del alumnado, independiente de su rendimiento académico. Por ello, el alumnado ha de ser el núcleo central de la educación, participando y tomando parte activa de la vida del centro (Barton, 2009), a través del aumento de actividades y programas que mejoren su calidad de vida y que incluya a la familia y al entorno comunitario dentro del proceso de enseñanza, para garantizar el cambio que la educación inclusiva promueve.

En base a las premisas que favorecen la atención e inclusión educativa de todo el alumnado, Verdugo y Rodríguez (2008) aluden al modelo de calidad de vida como programa que pone el énfasis en la persona y ayuda a planificar las actividades y los apoyos en función de la persona. Schalock y Verdugo (2007) indican que este modelo es un fenómeno multi-dimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales.

Este modelo, como base de referencia para realizar las transformaciones en los entornos educativos y dirigir los esfuerzos hacia el trabajo de las necesidades del alumnado (Verdugo, 2009), expone que cada niño y cada niña tiene y vive una realidad diferente y que, a través de la evaluación de sus condiciones y características personales, se ha de realizar una programación específica en base a sus necesidades educativas.

Para ello, es necesario poner el foco de la educación en las capacidades y potencialidades del alumnado, identificando sus barreras y estableciendo apoyos personales que desarrollen el máximo potencial del alumno. Esta evaluación ha de dar voz y decisión al alumno, haciéndole participe del proceso evaluativo y facilitando el descubrimiento de sus propias necesidades, tal y como promulgan los principios de la educación inclusiva. El modelo de calidad de vida, además de identificar las necesidades y definir los programas de atención individualizada, favorece la planificación de apoyos personales para la consecución de los objetivos previstos.

Como indica Schalock, y siguiendo lo establecido por Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini (2009), es necesario definir las dimensiones de calidad de vida en niños, las cuales quedan reducidas y sintetizadas en cinco: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, desarrollo personal y actividades y relaciones interpersonales (Gómez Jiménez, 2018).

Estas dimensiones nos llevan a pensar en la remodelación de las prácticas profesionales. Estas, según las directrices del modelo, han de tener en cuenta el entorno comunitario (necesario para la inclusión del alumnado), ha de contar con el uso de buenas prácticas (entendidas como el uso de estrategias que permitan un entrenamiento en habilidades funcionales) y el empleo de apoyos naturales e individualizados, con la finalidad de garantizar una igualdad de oportunidades, una plena participación, una vida independiente y una autosuficiencia económica (todo ello a medio o largo plazo).

Esta adaptación del entorno educativo de la atención a las necesidades educativas especiales conlleva el desarrollo de nuevas prácticas profesionales, creando actividades más allá del currículo y centradas en el pleno desarrollo de la persona y de sus necesidades personales y sociales.

Este nuevo entorno educativo y la adopción de nuevas prácticas profesionales que den una respuesta efectiva a la diversidad del alumnado, hace necesaria una planificación curricular que posibilite el máximo desarrollo de las capacidades y los aprendizajes de los alumnos, así como un correcto dominio de las fuentes de conocimiento de la legislación educativa, con el fin de realizar una programación eficaz que represente la elección de una metodología acorde y unos buenos resultados personales del alumnado (Del valle et al, 2018).

El actual modelo educativo pone el foco en la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr el pleno desarrollo personal, social y profesional

de los ciudadanos (Orden ECD/65/2015) y que, este enfoque competencial, ha de conllevar cambios escolares (de organización docente y de metodología educativa) para asegurar que el alumnado alcance su pleno desarrollo.

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, establece una estrecha relación entre objetivos y competencias, marcando que la adquisición y consolidación de estos favorecerán la incorporación del alumnado a la vida adulta y al aprendizaje a lo largo de la vida.

El alumnado, que es evaluado de la adquisición de los contenidos mediante los criterios de evaluación y su especificación de los estándares de aprendizaje evaluables que gradúan su rendimiento, necesitan de medidas específicas que den lugar a ser evaluados bajo los principios de no discriminación, accesibilidad y diseño universal.

Si profundizamos más en la legislación educativa, la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la evaluación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación en las ciudades de Ceuta y Melilla, expone que los centros y unidades de educación especial han de dirigir su acción educadora al desarrollo de la autonomía personal, la integración social y laboral y la mejora de la calidad de vida del alumnado. Así, los centros podrán elaborar la propuesta curricular adaptando el currículo oficial a las necesidades educativas diferenciales del alumnado y garantizando la cobertura de sus necesidades, así como promoviendo su autonomía.

Tras este análisis, podemos deducir que el sistema educativo español actual se basa en la adquisición de competencias por parte del alumnado, priorizando la cantidad de la enseñanza en lugar de la calidad de esta. Además, la atención a la diversidad del alumnado se rige por las mismas normas y principios que el resto del alumnado, estableciéndose únicamente medidas de no discriminación y accesibilidad en lugar de potenciar el máximo desarrollo de sus capacidades.

Mediante un cambio de visión en la concepción de la educación donde se establece el foco en el desarrollo de las máximas potenciales del alumnado y en los diferentes cambios de paradigma que nos propone la investigación científica, es posible reinterpretar la legislación educativa en clave inclusiva.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la enseñanza tiene como objetivo último la adquisición de las competencias clave a través de su relación con los objetivos y criterios de evaluación. Rodríguez (2010) establece que la integración de las competencias en el sistema educativo conlleva el cambio del foco de la educación hacia la atención del alumnado y de sus posibilidades de aprendizaje, intentando maximizar el desarrollo de las capacidades y de los aprendizajes de estos. Esta afirmación, sigue la línea de los principios de la escuela inclusiva, nos lleva a reinterpretar las competencias clave de la LOE-LOMCE y adaptarlas al contexto inclusivo especificado en el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo.

De las siete competencias clave, la competencia que nos va a permitir favorecer la inclusión educativa de todo el alumnado, dadas sus características propias, es la competencia en conciencia y expresiones culturales. Dado su componente artístico y de lenguaje universal, va a dar cavidad al alumnado a desarrollar su comunicación con su entorno social a través de diferentes medios participativos, provocando una inclusión en el núcleo social y asegurando su plena participación (objetivo último de la inclusión y la atención a la diversidad). Por ello, vamos a realizar una descripción contextualizada (dentro del modelo de calidad de vida y de los principios de la escuela inclusiva) de esta competencia clave del Sistema Educativo

Español, basándonos 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.

- Conciencia y expresiones culturales. Implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Incorpora un componente expresivo relacionado con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Conlleva el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad. Exige valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas. Conlleva un interés por participar en la vida cultural y por comunicar y compartir conocimientos, emociones y sentimientos a partir de expresiones artísticas.

Esta interpretación de la competencia clave de conciencia y expresiones culturales nos da una nueva visión de la orientación de los aprendizajes que el alumnado con necesidades educativas especiales ha de adquirir en la educación reglada, facilitando la asignación de nuevos significados y a la adaptación de los estándares de aprendizaje evaluables, en función de esta interpretación.

Para una mejor comprensión, es necesario especificar a qué dimensiones de calidad de vida infanto-juvenil contribuye esta competencia. En este caso concreto, contribuye a la dimensión de relaciones interpersonales y a la dimensión de desarrollo personal y actividades. Una vez clasificada la competencia, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales ha de pasar por la evaluación de sus aprendizajes siguiendo los estándares de aprendizaje evaluables. Por ello, hemos hecho una selección de los estándares de aprendizaje evaluables en función de la descripción competencial.

El objetivo principal de ello es proponer una evaluación del alumnado acorde con lo establecido en la legislación actual y adaptado a los modelos de calidad de vida y los principios de la escuela inclusiva, permitiendo que todo el alumnado sea evaluado en igualdad de condiciones y bajo el principio de no discriminación.

La propuesta de clasificación se basa en los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En dicha clasificación, se hace una relación de contenidos, criterios, estándares y competencias clave. Para simplificar su extensión y comprensión, en el Anexo podemos ver la clasificación numérica que relaciona cada elemento del currículo con esta clasificación. Dado que la contribución de la competencia de conciencia y expresiones culturales contribuye, en un porcentaje mayor, al área de Educación Artística (Educación Musical y Educación Plástica), sintetizamos la concreción evaluadora en esta área.

Como podemos comprobar, hemos realizado una relación de los estándares de aprendizaje evaluables y de los criterios de evaluación que establece el Real Decreto 126/2014 que han sido puestos en relación con las dimensiones de calidad de vida del niño, anteriormente expuestas. Esta reinterpretación y clasificación nos da una nueva visión de la orientación de los aprendizajes que el alumnado con necesidades educativas especiales ha de adquirir en la educación reglada, facilitando la asignación de nuevos significados (Rodríguez y Gómez, 2018).

| Educación Artística – Educación Plástica | | | |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| | Bloque 1 | Bloque 2 | Bloque 3 |
| Bienestar emocional | 3.3 | 3.1; 4.1; 6.1; 6.2 | 1.13; 2.1 |
| Bienestar físico | | | |
| Bienestar material | 2.4; 2.8; 3.1 | 5.1 | |
| Desarrollo personal y actividades | 1.1; 2.1; 2.2; 2.3; 2.5; 2.6; 2.7; 3.2 | 1.1; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 3.3; 6.3 | 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8; 1.9; 1.10; 1.11; 1.12; 1.14 |
| Relaciones interpersonales | | 3.2 | |

Tabla 1. Elaboración propia

| Educación Artística – Educación Musical | | | |
|------------------------------------------------|-----------------|--------------------|--------------------|
| | Bloque 1 | Bloque 2 | Bloque 3 |
| Bienestar emocional | 2.2; 3.1; 3.2 | 2.2; 2.4 | |
| Bienestar físico | | | 1.1; 1.2; 1.4; 1.5 |
| Bienestar material | | 3.1; 3.2 | |
| Desarrollo personal y actividades | 1.1; 2.1 | 1.1; 2.1; 2.3; 2.5 | 1.3 |
| Relaciones interpersonales | | | |

Tabla 2. Elaboración propia

5. CONCLUSIÓN

Tras este análisis, podemos deducir que el sistema educativo español actual se basa en la adquisición de competencias por parte del alumnado, priorizando la cantidad de la enseñanza en lugar de la calidad de estas. La atención a la diversidad del alumnado se rige por las mismas normas y principios que el resto del alumnado, estableciéndose únicamente medidas de no discriminación y accesibilidad en lugar de potenciar el máximo desarrollo del alumnado.

A lo largo de esta exposición, hemos llegado a la conclusión de que la aplicación de los nuevos modelos y de los principios de la escuela inclusiva es posible dentro del marco educativo actual. Basándonos en los diversos articulados y desarrollos normativos expuestos, hemos encontrado que la evaluación del alumnado ha de regirse bajo el enfoque competencial y la relación de este con los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables.

Los desarrollos normativos nos permiten interpretar la descripción competencial de la competencia en conciencia y expresiones culturales, adoptando estas a los principios y paradigmas de la atención a la diversidad, así como elaborar una síntesis de los estándares de aprendizaje evaluables en relación con las dimensiones del modelo de calidad de vida y de los principios de la escuela inclusiva al que contribuyen.

Esta adaptación nos permite tener una visión global de cómo los elementos curriculares favorecen y mejoran la calidad de vida del alumnado con y sin necesidades de apoyo. Tan solo es necesario cambiar el foco de la educación actual hacia una educación donde la enseñanza a la persona prima por encima de la enseñanza de los contenidos. Dicha visión que presentamos puede ser (y ha de ser) concretada por los docentes, adaptando su práctica educativa a las necesidades del alumnado y, sobre todo, a sus potencialidades, promoviendo la significación del aprendizaje y su puesta en relación con su desarrollo como persona

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (1999). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.
- ARTILES RODRÍGUEZ, J., MARCHENA GÓMEZ, R., y SANTANA HERNÁNDEZ, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 208, núm. 47(2), pp. 79-88.
- BARTON, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*. núm.349, pp. 137-152.
- ESPAÑA. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424.
- ESPAÑA. Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 173, de 6 de septiembre de 2013, pp. 24535-24554.
- ESPAÑA. Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 229, de 23 de noviembre de 2018, pp. 32231-32246.
- DYSON, A. (2001). «Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión». En Verdugo Alonso, M. A., y Jordán de Urríes Vega, F. B. (eds). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca, 15-17 de mayo, pp. 145-160.
- ESPINOSA, D., REYES, M., y RODRÍGUEZ, L. (2015). Inclusión y educación. <https://bit.ly/2Jt3qv2> [Consulta: 12 de marzo de 2019]

- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- ESPAÑA. Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 144, de 28 de julio de 2010, pp. 35149-35200.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- ESPAÑA. Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 83, de 6 de abril de 2010, pp. 31332-31380.
- ESPAÑA. Orden ECD/65/2015, de 1º 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*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003.
- UNESCO (2016). «Educación 2030: Declaración de Incheon y el marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» <https://bit.ly/2FqONVc> [Consulta: 12 de marzo de 2019]
- ESPAÑA. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- RODRÍGUEZ TORRES, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de las competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, núm. 20, pp. 254-270.
- RODRÍGUEZ TORRES, J., y CRUZ CRUZ, P. (2015). ¿Una nueva forma de programar? Concrección curricular tras la LOMCE. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. 31(2), pp. 938-961.
- RODRÍGUEZ TORRES, J. y GÓMEZ JIMÉNEZ, O. (2018). Nuevos paradigmas de atención educativa a la diversidad. Consideraciones. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, núm. 23(2), pp. 1-14.
- SABEH, E.N., VERDUGO ALONSO, M.A., PRIETO ADÁNEZ, G., y CONTINI DE GONZÁLEZ, E.N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SCHALOCK, R. L., y VERDUGO ALONSO, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. núm. 38(4), pp. 31-36.
- DEL VALLE DÍAZ, S., RODRÍGUEZ TORRES, J., DE CISNEROS DE BRITO, J., CABANILLAS CRUZ, E., y CASTILLO GIL, I. (2018). Educación ¿Qué cambios se pretenden? *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 18, pp. 39-63.
- VERDUGO ALONSO, M.A., y RODRÍGUEZ AGUILELLA, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. núm. 48(2), pp. 41-59.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, núm. 349 (mayo-agosto), pp. 23-43.

Estudio de caso con diagnóstico de TDA-H: influencia de las Artes Plásticas en el rendimiento académico del lenguaje

M^a del Pilar Aparicio-Flores

Universidad de Alicante

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8043-4877>

Rosa Pilar Esteve-Faubel

Universidad de Alicante

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7221-8859>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.10

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H), es un trastorno crónico frecuente tanto en la infancia como en la juventud, alcanzando su prevalencia entre el 1.9% y 14%, en función de las escalas de valoración o el método utilizado, con probable subjetividad (Gimeno-Morales y Sánchez-Ventura, 2015: 95-98).

La concepción del trastorno ha progresado a lo largo de la historia, tanto en su nomenclatura, como en los criterios en los que basar un diagnóstico y en las formas de tratamiento (Grau-Sevilla, 2007: 1-233). Como el resto de trastornos del neurodesarrollo, es un constructo que acota un patrón cognitivo-conductual heterogéneo al que se le conjetura de una identidad genética y neurofuncional (Artigas-Pallarés y Narbona, 2011: 3-16; Ryffel-Rawak, 2002: 1-3).

De procedencia neurobiológica, el TDA-H se manifiesta en dificultades de autorregulación del comportamiento en tres precisos aspectos: la capacidad para mantener la atención, el control de la impulsividad y el grado de actividad (Calderón, 2011: 24-27). De ahí que, el quinto y actual manual que rige la *American Psychiatric Association* (APA, 2014), es decir el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), ofrezca tres perspectivas clínicas tales como la falta de atención cuando se trata de una conducta inatenta acompañada de una escucha y organización deficientes; hiperactivo-impulsivo, cuando el sujeto muestra efusividad desorbitada, nerviosismo, agitación extrema, interrupción y habla excesiva; o la perspectiva clínica inatenta e hiperactivo-impulsivo combinado, cuando implica síntomas de ambas presentaciones clínicas anteriores. Este último será el que afecta a nuestro estudio de caso.

Dicha envoltura, a lo que se le añade la alteración en el control de emociones (Orjales, 2000: 71-84), incurre de forma negativa en el ámbito social, cognoscitivo, y académico (Rodríguez y García, 2007: 153-160). Y dentro de este último, la evidencia científica estima que el TDA-H se vincula con diversos problemas de aprendizaje, siendo las dificultades del lenguaje uno de

los asociados con mayor frecuencia, con una prevalencia entre el 6% y 35%. Por consiguiente, pese a contemplar una percepción de habla considerada, su actuación lingüística presenta discordancias sociales. De ahí, sus inconvenientes hacia la intolerancia ante el turno de palabra, la ineptitud de dominio y acondicionamiento del lenguaje hablado dependiendo del interlocutor y el bajo rendimiento ante tareas lingüísticas que demanden altos niveles de atención, memoria de trabajo, planificación, organización (Hernández-Castro, 2012: 1-78) y el sostenimiento de un mismo tema, contemplando, además, serias dificultades en la reproducción de una historia si carece de elementos visuales (Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz y Díaz-Matillo, 2006: 53-61).

De modo más específico, y entre las dificultades en la lectura por lo que respecta a sujetos diagnosticados con TDA-H, se declara la asiduidad contemplada en una defectuosa comprensión por lo que respecta a textos escritos o instrucciones agregadas a ejercicios concretos, lo que conlleva al acotado de palabras claves para una eficacia mayor (Mena, 2013: 145-159). Del mismo modo, algunos estudios hablan las dificultades basadas en una "lectura lenta, silabeada o precipitada", y de la fatiga ante amplias tareas remitiendo una desmotivación hacia la lectura; acción suplantada con la envoltura de imágenes visuales, actividades motivantes y relatos reducidos (Mena, 2013: 145-159). Es, por tanto, importante tener en cuenta estas peculiaridades a la hora de plantear cualquier actividad, sea del tipo que sea o corresponda al área que corresponda, donde el niño/a con dicho diagnóstico deba comprender un enunciado. De no ser así, se están limitando aquellas habilidades que de otro modo el niño/a posee.

Con respecto al lenguaje escrito, por lo que respecta a las dificultades de sujetos diagnosticados con TDA-H, se contempla una debilidad en la composición escrita, lo cual repercute, a su vez, en dificultades de aprendizaje de cualquier asignatura, y en mayor medida, de segundas lenguas; aspecto contemplado en el presente estudio. Ello puede ser debido al déficit atencional y la alteración de las funciones ejecutivas tales como la abstención de respuesta y la memoria de trabajo, además de la inestabilidad neuropsicológica, dificultando la conceptualización del problema (Cardo y Severa, 2008: 365-372; García-Sánchez et al., 2007: 369-384).

Asimismo, algunos estudios afirman que los sujetos diagnosticados de TDA-H también presentan errores de unión, adición, omisión, fragmentación, sustitución o repetición tanto en la lectura como en la escritura (Mena, 2013: 145-159), así como una carencia de memorización ortográfica y un déficit atencional que, nuevamente, proclamará un aumento de faltas ortográficas. Este hecho delibera la conjetura de que, pese a la repetición excesiva de normas, el estudiantado que presenta TDA-H no conseguirá un forzoso éxito. De ahí que se aconseje laborar a través de la memoria visual y el uso de vocablo ordinario (Mena, 2013: 145-159).

Como resultado de estas dificultades, y de no acotar la problemática, esta derivará inconvenientes en cualquier área instrumental que implique el desarrollo de las acciones expuestas. Asimismo, sus síntomas pueden perdurar de forma significativa durante la edad adulta, perturbando, del mismo modo, su perímetro social, laboral y académico (Calderón, 2011: 24-27; González, Navarro y Carrascosa, 2013: 9-32). Por ello, el diagnóstico temprano acompañado de una evaluación multidisciplinar y multiprofesional será una de las claves a la hora de generar un protocolo de intervención individualizado y adecuado que optimice las capacidades de nuestro alumnado.

Teniendo en cuenta que el lenguaje significativo elude a la configuración de conceptos y simbología mediante el juego, y que el lenguaje es un núcleo congénito de expresión concreta para niños y abstracta en adultos, el juego podría ser la conexión de unión entre el pensamiento abstracto y la experiencia precisa (Vaquerizo-Madrid et al., 2006: 53-61). Por consiguiente, se debería contemplar la motivación como el eje que estimula toda conducta, provocando cambios tanto a nivel escolar como personal. Sin embargo, dicha concepción dependerá de variables tales como el enfoque psicológico que se adopte. De ahí que, trasladando el ejemplo a un contexto

escolar, se evidenciaría la disposición, impresión y perspectiva que el alumnado tenga adquirida de sí mismo. Y, en consecuencia, de la tarea a realizar y la finalidad de esta (García-Bacete y Doménech-Betoret, 2002: 24-36).

Del mismo modo, y en consecuencia con la perspectiva psicológica que se le oferta a la motivación en todas sus variables, García-Bacete y Doménech-Betoret (2002: 24-36) citaron tres importantes factores contemplativos tales como el componente de expectativa, el de valor y el afectivo. Es decir, esas convicciones y expectativas de éxito del alumnado hacia la realización de una tarea, esos objetivos del estudiantado y el convencimiento de la repercusión que puede llevar consigo el ejercicio, y esas reacciones anímicas del alumnado ante la tarea con alusión a los propios sentimientos mientras se realiza el ejercicio.

Por consiguiente, se infiere en que el aprendizaje se concibe desde un procesamiento cognitivo ligado a un proceso motivacional, contemplando el desenlace afectivo-emocional precedente de la elaboración de la tarea e implicando los éxitos y fracasos de la misma. De ahí el punto de inflexión hacia la finalidad concreta sobre el caso de estudio, valorando todas y cada una de las variables internas del alumno; y teniendo en cuenta la motivación por el área artística que presenta el pequeño.

1.1 OBJETIVOS

La finalidad de este proyecto es delinear un programa de fusión de las Artes Plásticas con el área instrumental de Lengua y Literatura Castellana en un caso concreto de un alumno de 10 años con TDA-H, fortificando sus debilidades en base a sus fortalezas, su motivación y sus emociones.

Asimismo, los objetivos específicos de este trabajo son: a) aumentar el conocimiento de contenidos gramaticales en un niño de 10 años diagnosticado con TDA-H desde las Artes Plásticas; y b) aumentar el conocimiento de contenidos ortográficos en un niño de 10 años con diagnóstico de TDA-H desde las Artes Plásticas.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

El presente trabajo se rige por un estudio de caso, concretamente un alumno de 10 años de edad que cursa 5º de Educación Primaria. Natural de finales de año y de nacimiento prematuro, el pequeño presenta una presentación clínica de tipo inatento e hiperactivo-impulsivo combinado, diagnosticada a los 5'5 años de edad.

Con respecto a las variables educativas con mayor relevancia se destaca la dificultad en áreas del lenguaje, además de carencias de tipo organizativo. No obstante, siente especial motivación por las áreas artísticas.

En cuanto a aspectos socio-emocionales se destaca la falta de empatía que muestra el alumno ante sus iguales y familiares, lo cual que repercute negativamente en sus relaciones interpersonales.

2.2. PROCEDIMIENTO

Con motivo de la recogida de información lo más exhaustiva posible, se realizó un análisis de nivel de concreción curricular mediante la filtración de una prueba valorada, que nos dio pistas de esas carencias en el área lingüística (véase Tabla 1).

Sin embargo, el resultado contemplado en la aplicación de un test de cociente intelectual o una prueba de nivel, hace gala de potencialidades o dificultades académicas, pero no garantiza un resultado exitoso (Sternberg, 2002: 265-277). Es decir, se necesita de esa acción y puesta en práctica para contrarrestar esas dificultades observadas. De ahí que, un modo efectivo de incidir en ello, sea ese concepto de “muchas clases de mentes” reafirmado por Gardner (1983: 485-503), y de manera más concreta ese concepto de “transferencia”, inclinado a priorizar esos puntos fuertes de las personas (elevadas inteligencias) y a rentabilizar esos puntos débiles (bajas inteligencias) utilizando esas altas inteligencias.

En consecuencia, y teniendo en cuenta los puntos fuertes del estudio de caso, se contempló la inteligencia espacial como la más acertada y mediante la cual se podría motivar mejor al alumno, teniendo en cuenta esta como la capacidad de razonar y percibir el mundo en imágenes, a través del ingenio y la creatividad (Gardner, 1983: 485-503). De ahí que, el objetivo principal del ensayo fuese la fusión de un área de relevancia negativa con una de extrema estimulación. Es decir, buscar la estrategia de aprendizaje de la Lengua y Literatura Castellana a través de las Artes Plásticas, contemplando la motivación intrínseca del pequeño y sus capacidades.

2.3. INSTRUMENTOS

Evaluación de la competencia curricular (Del Campo, 2005: 1-1150): una evaluación de nivel de competencia curricular trata de observar qué es capaz de realizar un alumno. Es decir, conocer cuál es su nivel educativo con respecto a cada una de las áreas curriculares, con objeto de determinar de modo preciso qué enseñar y de qué modo. De ahí que, se evalúe aquellos conceptos básicos referentes a su edad (Del Campo, 2005: 1-1150). En este caso concreto, en la Tabla 1 se observan los resultados de contenidos lingüísticos sobre la prueba diseñada por el equipo (Aparicio-Flores, Esteve-Faubel y Esteve-Faubel, 2019: 1-58) según la normativa que ampara la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), y de modo más concreto el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, para el curso en el que se encuentra matriculado el alumno.

Dibujando el habla (Aparicio-Flores, Esteve-Faubel y Esteve-Faubel, 2019: 1-33): Se trata de una Unidad Didáctica (UD) con contenidos lingüísticos y artísticos diseñada para el presente estudio, de la cual los resultados del rendimiento lingüístico observados respecto al caso de estudio, es posible visualizarlos en la Tabla 2.

La metodología de “Dibujando el habla” consiste en trabajar contenidos lingüísticos bajo la necesidad para llegar a trabajar los contenidos artísticos. Es decir, el objetivo final era trabajar una historia, en diferentes sesiones, mediante viñetas con distintos materiales y técnicas artísticas (e.g.: *acuarelas, láminas bidimensionales con plastilina, carboncillo, témperas, collage...*), y para la creación de esa historia se necesita el dominio de esos contenidos lingüísticos (e.g.: *sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, sílaba tónica...*).

La UD se llevó a cabo en 5 sesiones de entre 60' y 75' más una de conclusión final. La temporalización de las sesiones era amplia teniendo en cuenta que, por una parte, se trabajan dos áreas y, por otra parte, se debía realizar intervalos de descanso debido a la falta de atención del niño.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se estableció una evaluación continua y observacional donde, a través de la contemplación directa del pequeño en cada sesión se pudiese analizar el grado de consolidación de las sesiones

anteriores. De este modo, se ofertó una última sesión como repaso de todos los conceptos clave de la UD, eludiendo a una primera percepción de asentamiento de conocimientos lingüísticos.

En todas las sesiones, anterior, durante y posterior a la intervención, con motivo de evaluación, se tuvo en cuenta la suma de ítems acertados, frente a la suma de ítems con erratas.

3. RESULTADOS

Como se puede observar en la Tabla 1, los resultados de la prueba de nivel de concreción curricular, anterior a la intervención expuesta en el presente trabajo, admiten un porcentaje total (100%) de fallos por lo que respecta a contenidos gramaticales tales como sustantivos, adverbios, adjetivos y verbos. Asimismo, los hallazgos muestran un alto porcentaje (86.66%) por lo que respecta a fallos ortográficos tales como la sílaba tónica.

Tabla 1. Asimilación de contenidos antes de la intervención

| | | Aciertos | Fallos |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------|---------------|
| 1. Gramática (FA: 20 [52.64%]) | 1.1. Sustantivos | 0 (0%) | 5 (100%) |
| | (FA: 5 [13.16%]) | | |
| | 1.2. Adverbios | 0 (0%) | 5 (100%) |
| | (FA: 5 [13.16%]) | | |
| | 1.3. Adjetivos | 0 (0%) | 5 (100%) |
| (FA: 5 [13.16%]) | | | |
| | 1.4. Verbos | 0 (0%) | 5 (100%) |
| | (FA: 5 [13.16%]) | | |
| 2. Ortografía (FA: 15 [39.47%]) | 2.1. Sílaba tónica (agudas, llanas y esdrújulas) | 2 (13.33%) | 13 (86.66%) |
| | (FA: 15 [39.47%]) | | |

Como se ha comentado anteriormente, una vez observados estos resultados (véase Tabla 1) se consideró oportuno intervenir con objeto de subsanar estas dificultades lingüísticas observadas en el niño. De este modo, después de realizar la intervención expuesta, es posible observar un afianzamiento tanto de contenidos gramaticales como ortográficos para todos los contenidos trabajados (véase la Tabla 2). En este sentido, se recogen resultados de ítems acertados por el niño entre 91.66% y 94.29% para contenidos gramaticales, siendo un 92.31% el porcentaje contemplado en el repaso general realizado semanas después de la intervención. Asimismo, por lo que respecta a la ortografía, los resultados ascienden a un 87.50% de aciertos con respecto a un 13.33% de afianzamiento anterior a la intervención. Del mismo modo, se puede observar un porcentaje de 66.66% para la sesión general de repaso general realizado posterior a la intervención.

Tabla 2. Asimilación de contenidos después de la intervención

| | | Aciertos | Fallos |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------|---------------|
| 1. Gramática (FA: 102 [62.20%]) | 1.1. Sustantivos | 16 (94.12%) | 1 (5.88%) |
| | (FA: 17 [10.37%]) | | |
| | 1.2. Adverbios | 22 (91.66%) | 2 (8.33%) |
| | (FA: 24 [14.63%]) | | |
| | 1.3. Adjetivos | 33 (94.29%) | 2 (5.71%) |
| (FA: 35 [21.34%]) | | | |
| | 1.4. Verbos | 12 (92.31%) | 1 (7.69%) |
| (FA: 13 [7.93%]) | | | |
| | 1.5. Repaso general | 12 (92.31%) | 1 (7.69%) |
| (FA: 13 [7.93%]) | | | |
| 2. Ortografía (FA: 30 [18.29%]) | 2.1. Sílabas tónicas (agudas, llanas y esdrújulas) | 21 (87.50%) | 3 (12.50%) |
| | (FA: 24 [14.63%]) | | |
| | 2.2. Repaso general | 4 (66.66%) | 2 (33.33%) |
| (FA: 6 [3.66%]) | | | |

4. DISCUSIÓN

Cuando el alumnado entra en la institución educativa, las expectativas sobre su conducta varían, se espera que este adquiera una conducta moral positiva, es decir, un cumplimiento de normas de disciplina, un orden y quietud durante períodos prolongados de tiempo, una atención continua en el aula, cooperación con el resto de grupo-clase, y presencia de ciertas habilidades cognitivas y motoras. Es decir, que asimile y cumpla con las órdenes que la sociedad le marca.

Sin embargo, las peculiaridades de un alumno con TDA-H, obstaculiza gravemente la correcta asunción de estas esperanzas. Así, la falta de estas habilidades, produce que el pequeño no sea capaz de aprender en la misma medida que el resto del grupo-clase, lo que da lugar a sentimientos de fracaso y ansiedad en los propios alumnos, e incluso en los progenitores y docentes.

Generalmente, el alumnado con TDA-H que no es amparado, remolca las secuelas de su trastorno y empeoran en la adolescencia, con la desestabilidad, la penitencia y la crítica negativa permanente, disminuyendo sus oportunidades, cerrando su círculo de amistades, desencadenando actitudes disruptivas graves como faltas de respeto a los padres y autoridades, y reduciendo el asumo de responsabilidades. Por este motivo, es de importancia capital, implicar a la institución educativa, el aula, la familia y todo el contexto cercano del alumno, para poder intervenir y extraer su potencial.

El objetivo del presente estudio consistía en realizar una fusión didáctica del área lingüística con el área artística, con objeto de aumentar el rendimiento académico y lingüístico de un estudio de caso, concretamente un alumno de 10 años con diagnóstico de TDA-H. Esta fusión se sostiene bajo el concepto de “transferencia” de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983: 485-503), el juego (Vaquerizo-Madrid et al., 2006: 53-61) y la motivación (García-Bacete y Doménech-Betoret, 2002: 24-36). Pues, basándonos en las recomendaciones de Richard y

Edward (2000: 68-78), la comparación entre el compromiso y proactividad del ser humano frente a la pasividad y perturbación del mismo, deriva además de las condiciones sociales y de un adecuado desarrollo psicológico, de esos procedimientos innatos de automotivación.

De este modo, en el proyecto contemplado, se ha pretendido mostrar una estrategia, en base a las características de un alumno concreto, fomentando, la asimilación de contenidos que de otro modo tanto les cuesta afianzar. De ahí, se puede observar un aumento de afianzamiento lingüístico tanto para la ortografía como para los contenidos gramaticales trabajados en el estudio.

De ese modo, después de comparar los resultados de su rendimiento lingüístico en los contenidos que en un principio no se habían iniciado, tras la intervención se observan resultados adecuados y significativos para todos los casos. En este sentido los porcentajes de acierto para los contenidos gramaticales (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) se dan entre 91.66% y 94.29%; obteniendo un porcentaje de acierto de 92.31% en la sesión posterior de repaso general.

Según Campos y González (1994: 69-81) la capacidad para formar imágenes mentales, que en este caso después fueron reproducidas, no tiene influencia sobre el rendimiento académico. No obstante, sí lo tiene la motivación y la expresión de sentimientos sobre el rendimiento académico. Y a su vez, ese mayor rendimiento académico lo tiene sobre la percepción de utilidad sobre los ejercicios académicos (Pan et al., 2013: 13-22; Valle et al., 2015: 345-355). De este modo, podemos contemplar la definición de motivación según Naranjo-Pereira, como “el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta” (2009, p.154). El hecho de partir de una necesidad para lograr un objetivo que al niño le motivaba, es decir, el trabajo artístico, condujo a mantener la conducta en toda la intervención. No obstante, además de ello, debemos tener en cuenta que esa motivación por la que se rige la conducta humana, además de hacer que se inicie esa acción y tenga una dirección, es decir, un objetivo por cumplir, también hace que se persista en el tiempo para alcanzarlo (Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004: 1-21). Cuestión por la cual, podemos observar resultados adecuados en todas las sesiones, así como en las sesiones posteriores de refuerzo.

Asimismo, en cuanto el porcentaje de acierto para los contenidos ortográficos (agudas, llanas y esdrújulas) se da en un 87.50% y su repaso general en un 66.66%. De este modo, podemos extraer varias reflexiones al respecto. Por una parte, observamos esos resultados adecuados al contemplar esa parte motivacional. No obstante, también observamos un descenso en los resultados que podría ser debido, en este caso, a una motivación extrínseca (Santröck, 2002: 2-18), la cual se rige por incentivos externos, en este caso la obtención de la recompensa plástica. Cabe realizar una explicación al respecto, teniendo en cuenta que, la necesidad de trabajar la sílaba tónica en la historia diseñada por el niño, fue por el grado de entonación que se le daría a la parte audiovisual grabada, la cual también se contempló como parte de una sesión artística. De este modo, se comprendió que, la motivación del niño hacia la recompensa era la expresión de sentimientos mediante las artes plásticas, y no otro tipo de arte. No obstante, esta reflexión no exime de unos resultados adecuados, sobre todo contemplando los hallazgos del inicio (véase Tabla 1).

Cabe destacar algunas limitaciones, como por ejemplo el tiempo de actuación de la UD. En un principio el diseño de la intervención marcaba una temporalización de dos semanas lectivas. Sin embargo, debido al período de exámenes del pequeño, la puesta en práctica se alargó en el tiempo. Pese a ello, y observando el lado positivo del obstáculo, esta interrupción en el tiempo sirvió para poder establecer una evaluación más exhaustiva en cuanto a la asimilación de contenidos en base a la memoria a largo plazo.

Asimismo, sería oportuno contemplar futuras propuestas de actuación tales como la aplicación de la UD en el aula inclusiva, así como fusionar las artes plásticas, con otras áreas

instrumentales, de manera que el concepto de aprender en base a una necesidad, teniendo en cuenta las capacidades del alumnado, se haga lo más efectiva posible. Del mismo modo, también es interesante trabajar el arte como terapia educativa, puesto que si nos regimos por diversas investigaciones relacionadas con la temática, entre los objetivos potenciales de la arteterapia encontramos la eficacia ante el déficit de atención, problemas de aprendizaje, disminución de la ansiedad y el beneficio de las funciones cognitivas básicas tales como la atención, memoria, funciones ejecutivas y coordinación, así como un mayor beneficio en cuanto a organizaciones descriptivas y narrativas del alumnado y ante una mayor eficiencia de expresión frente a una revelación verbal; patrones a contemplar deliberadamente en un caso con diagnóstico de TDA-H (Gallardo et al., 2010: 77-83; Granados y Callejón (2010: 69-95).

No obstante, pese a las limitaciones observadas o las propuestas de mejora recomendadas, cabe destacar que la escucha, no solo de la comunicación oral o escrita, tiene un gran peso en el trabajo docente. Es decir, la escucha sobre aquello que, en reiteradas ocasiones, no se dice. Es aquí donde podremos otorgarle el significado de la recepción atenta que un docente debe mantener sobre su alumnado. En conclusión, el docente deberá entender a su alumnado bajo las cortinas que visten a cada uno de ellos. En consecuencia, a ello, el estudiantado que escuchará bajo la captación motivacional, posiblemente mantendrá así una mayor atención y una prolongación de asentamiento del conocimiento.

REFERENCIAS

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5*. Editorial Médica Panamericana: Madrid
- APARICIO-FLORES, M.P, ESTEVE-FAUBEL, J.M. y ESTEVE-FAUBEL, R.P. (2019). *Unidad Didáctica: Dibujando el habla*. Universidad de Alicante. Documento inédito, Facultad de Educación, Universidad de Alicante: España.
- APARICIO-FLORES, M.P., ESTEVE-FAUBEL, J.M. y ESTEVE-FAUBEL, R.P. (2019). *Prueba de nivel de concreción curricular*. Documento inédito, Facultad de Educación, Universidad de Alicante: España.
- ARTIGAS-PALLARÉS, J. y NARBONA J. (2011). *Trastornos del Neurodesarrollo*. Viguera. Barcelona.
- CALDERÓN, A. (2011). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Describiendo un trastorno de la niñez, la adolescencia y la adultez. *BUN Synapsis*, 3, pp. 24-27.
- CARDO, E. y SEVERA, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, 46, pp. 365-372.
- CAMPOS, A., y GONZÁLEZ, M.A. (1994). Viveza de las imágenes mentales y rendimiento académico en estudiantes de bellas artes, ciencias y letras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1, pp. 69-81.
- DEL CAMPO, M. E. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Sanz y Torres: Madrid.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books: Nueva York.
- GARCÍA-BACETE, F. y DOMÉNECH-BETORET, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, pp. 24-36.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N., RODRÍGUEZ- PÉREZ, C., CASO, A., FIDALGO, R., ARIAS, O., GONZÁLEZ-SÁNCHEZ, L. y MARTÍNEZ, B. (2007). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), diferencias entre los diferentes subtipos en la composición escrita. *Análisis y Modificación de Conducta. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía*, 33, pp. 369-384.

- GALLARDO, G., PADRÓN, A.L., MARTÍNEZ-WALDO, M.C., BARRAGÁN, H.R., PASAYE, E., GARCÍA- DÍAZ DE LEÓN, R. y AGUILAR, E. (2010). El arte terapia como tratamiento del trastorno por déficit de atención en una muestra de escolares mexicanos. *Archivos de Neurociencia*, 15, pp. 77-83.
- GIMENO-MORALES, M. y SÁNCHEZ-VENTURA, J.G. (2015). Carta al director. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: ¿incrementa su prevalencia o se promueve su diagnóstico?. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 17, pp. 95-98.
- GONZÁLEZ, C., NAVARRO, I., y CARRASCOSA, N. (2013). Introducción al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDA-H) desde las perspectivas psicopedagógica y clínica. En: C. GONZÁLEZ e I. NAVARRO (ed.) *El TDA-H desde una perspectiva multidisciplinar* (pp. 9-32). VVAA, Universidad de Alicante: Alicante
- GRANADOS, I.M. y CALLEJÓN, M.D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación?. *Escuela Abierta*, 13, pp. 69-95.
- GRAU-SEVILLA, M. D. (2007). *Análisis del contexto familiar de niños con TDAH*. Tesis doctoral. Valencia: Ed. Servicio Publicaciones Universidad de Valencia.
- HERRERA, F., RAMÍREZ, M.I., ROA, J.M., y HERRERA, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, 37, pp. 1-21.
- HERNÁNDEZ-CASTRO, L. (2012). *Estudio de las dimensiones del lenguaje en un alumno con TDAH de Educación Primaria*. Trabajo de fin de Máster de Neuropsicología y Educación. La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja.
- MENA, B. (2013). Intervención desde el ámbito escolar en el TDA-H. En: C. GONZÁLEZ e I. NAVARRO (ed.) *El TDA-H desde una perspectiva multidisciplinar* (pp. 145-159). Alicante: VVAA, Universidad de Alicante.
- ESPAÑA. Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*, 07 de julio de 2014, núm. 7311, pp. 16325-16694.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- NARANJO-PEREIRA, M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33, pp. 153-170.
- ORJALES, I. (2000). Déficit de atención con hiperactividad: el modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley. *Revista Complutense de Educación*, 11, pp. 71-84.
- PAN, I., REGUEIRO, B., PONTE, B., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I., y VALLE, I. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41, pp. 13-22
- RICHARD, M. y EDWARD, L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- RODRÍGUEZ, C. y GARCÍA, J.N. (2007). Evaluación e intervención psicoeducativa en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En: J.N. GARCÍA (Coord.), *Dificultades del Desarrollo. Evaluación e Intervención* (pp. 153-160). Pirámide: Madrid.
- RYFFEL-RAWAK, D. (2002). Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad en los adultos. *Revista ADANA*, pp. 1-3.
- SANTROCK, J. (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw-Hill: México.

- STERNBERG, R.J. (2002). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito de la vida*. Paidós Ibérica, S.A: Barcelona
- VALLE, A., REGUEIRO, B., ESTÉVEZ, I., PIÑEIRO, I., RODRÍGUEZ, S., y FREIRE, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5, pp. 345-355.
- VAQUERIZO-MADRID, J., ESTÉVEZ-DÍAZ, F. y DÍAZ-MAÍLLO, I. (2006). Revisión del modelo de alerta e intervención psicolingüística en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 42, pp. 53-61.

Fundamentos de la neuroeducación en los procesos creativos

María del Prado Camacho Alarcón

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.11

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la educación se han concebido metodologías inflexibles y derrotistas que aunaban unos periodos de aprendizaje estrictos, cuyas neuronas se destruían y moría por siempre lo aprendido. Gracias al conocimiento del funcionamiento del cerebro y a la neuroplasticidad cerebral conocemos hoy que la neurogénesis, o generación de nuevas neuronas, hace posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así, también, comprender los mecanismos cerebrales que conllevan el aprendizaje y la memoria, como la importancia del entorno, las emociones, los sentimientos y los estados conductuales se ha convertido en una condición ineludible para la planificación de estrategias educativas que nos dirija hacia una nueva era en la innovación pedagógica.

El ser humano está dotado de razón o habilidades cognitivas, sino también de capacidades o competencias emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales que provienen de un mismo órgano: nuestro cerebro.

Es importante también romper con los neuromitos que hoy en día se siguen mantenido. Un estudio, publicado en *Nature Reviews Neuroscience*, en el que participaron 932 profesores de distintos países, revela que aún el 49% piensa que usamos solo el 10% de nuestro cerebro y que el 96% considera que aprendemos mejor si se nos presenta la información en nuestro estilo de aprendizaje favorito- visual, auditivo o cinestético-; el 77% que programas o aplicaciones de entrenamiento cerebral conectan e integran la información entre ambos hemisferios cerebrales, y 80% que podemos agrupar a los alumnos según su dominancia cerebral sea del hemisferio derecho o izquierdo (Howard-Jonesm, 2014). Para procurar una interpretación prudente de las investigaciones que se nos presentan, nos adentramos en el maravilloso mundo del cerebro con cautela y mirada crítica.

Nos encontramos ante un órgano que tan solo constituye el 2% de nuestro peso corporal y es capaz de consumir el 20% de las necesidades energéticas corporales (Magistrelli y Allaman, 2015), contiene unos 86.000 millones de neuronas que se comunican a través del axón para transmitir la información por impulsos nerviosos (Herculano-Houzel, 2012). Cada una de ellas puede realizar unas 10.000 conexiones con otras neuronas o sinápsis, lo que da a lugar a un entramado de

redes neuronales. Señala Guillén (2017) que la base neurobiológica del aprendizaje radica en estas señales eléctricas en el interior de la neurona - potenciales de acción- y las sustancias químicas liberadas- los neurotransmisores. Por ello, la dopamina nos ayudará a tener un alumno motivado, la serotonina estará presente en un alumno alegre y encontraremos bajo nivel de noradrenalina en un alumno distraído o acetilcolina en un alumno frente a una clase magistral aburrida.

Nuestro cerebro consta de dos hemisferios que están en constante conexión. Bien es cierto que cada hemisferio procesa la información de manera diferente, hemisferio izquierdo de forma más secuencial y el hemisferio derecho de manera más holística. De hecho, gracias a las técnicas de visualización cerebral, se ha constatado que hay un constante intercambio de información a través del cuerpo calloso que los une (Geake, 2008). Cada uno de los hemisferios tiene cuatro lóbulos: frontal, parietal, temporal y occipital (figura 1) y cada uno de ellos tiene una función principal. Así, el lóbulo occipital está relacionado con los procesamientos visuales, el temporal con el auditivo, y contiene el hipocampo y el área de Wernicke, fundamentales en los procesos de memoria y lenguaje. El lóbulo parietal es esencial para nuestras capacidades numéricas, para integrar y procesar la información sensorial recibida de distintas fuentes. Por último, pero no menos importante, el lóbulo frontal, es aquel en el que tienen lugar las funciones motoras y las funciones ejecutivas, que especialmente nos interesa conocer a aquellos implicados en el desarrollo educativo.

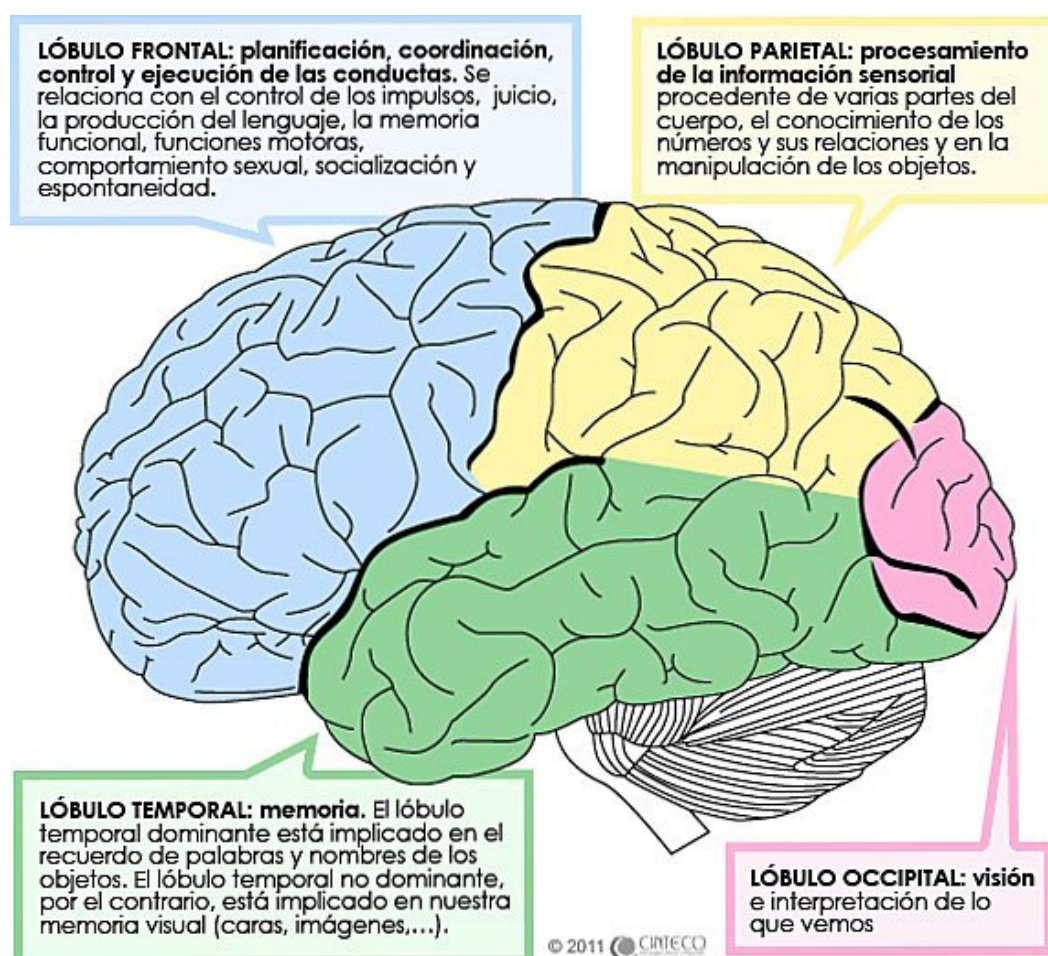


Figura 1. Cinteco, Lóbulos cerebrales, 2011. Recuperado de: <https://cenm.com/cenm/publicaciones/> (Consultado 05 de enero de 2019)

Son las Funciones Mentales Superiores las que distinguen al ser humano del resto de animales. En estas funciones cognitivas diferenciamos las gnosias, capacidad del cerebro para reconocer la información aprendida a través de los sentidos, las praxias, o sistema de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención (Tallis Jaime y Soprano Ana María, 1991) el lenguaje y las funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas tienen un papel fundamental en el funcionamiento cognitivo y conductual del ser humano. Podríamos definir las funciones ejecutivas como aquellas destrezas involucradas en la generación, la supervisión, la regulación, la ejecución y el reajuste de conductas correctas para conseguir nuestros objetivos desde una perspectiva novedosa (Gilbert y Burgess, 2008; Lezak, 2004; desde Verdejo-García y Becchara, 2010). Desde una perspectiva funcional, la corteza prefrontal es un área de asociación esencial para coordinar, integrar y procesar información sensorial y motora y en actividades tan esenciales como la creatividad, el desarrollo de las operaciones formales del pensamiento y la toma de decisiones (Tirapu-Ustárroz y Luna-Lario, 2008). Está relacionada con la metacognición, el juicio ético y moral (Stuss y Levine, 2000), con la motivación, la memoria, la atención y el control del comportamiento (Flores y Ostrosky, 2008), elementos esenciales a tener en cuenta para alcanzar nuestros objetivos como educadores.

Las funciones ejecutivas pueden agruparse en los siguientes componentes (Tirapu-Ustárroz, García- Molina, Luna-Lario y Roig-Rovira, 2008):

- Las capacidades necesarias para formular metas: motivación, conciencia de sí mismo y modo en el que el ser humano percibe su relación con el mundo.
- La capacidad de planificación de las estrategias para conseguir sus objetivos: capacidad para tener una actitud abstracta, valorar las diferentes posibilidades y desarrollar un marco conceptual que permita dirigir la actividad.
- Las capacidades empleadas en la ejecución de planes: capacidad para comenzar, continuar y detener secuencias de manera ordenada e integrada.
- Las aptitudes para llevar a cabo estas actividades de manera eficaz: controlar, corregir y autorregular el tiempo, la intensidad y otros aspectos cualitativos de la ejecución.

Estas funciones ejecutivas son esenciales para procurar un correcto desarrollo académico y personal de nuestros alumnos, por lo que constituye una obligación para nosotros, docentes. De hecho, tres elementos esenciales de las funciones ejecutivas que resultan imprescindibles en el éxito académico son (Best *et al.*, 2011):

- **El control inhibitorio**, que permite controlar intencionadamente las conductas y las respuestas o pensamientos automáticos. Esto permite que el alumno mantenga la atención en una tarea sin distraerse, como realizar un dibujo, colorear, intervenir en el momento adecuado en una dinámica de grupo, esperar el turno en una carrera por equipos, etc. Esto demuestra la importancia del movimiento y de las artes en el desarrollo de las funciones ejecutivas.
- **Memoria de trabajo**: memoria a corto plazo que propicia razonar y aprender. Para ello es esencial dar al alumno el tiempo necesario para que pueda focalizar la atención, reflexionar, e integrar la nueva información.
- **Flexibilidad cognitiva**: capacidad para cambiar de forma flexible entre distintas tareas, operaciones mentales u objetivos (Guillén, 2016). Esto nos permite una constante mejora, adaptarnos a situaciones inesperadas y desarrollar el pensamiento crítico a través del

planteamiento de preguntas de respuesta abierta, con el uso de metáforas y analogías, etc. Por ejemplo, buscarle distintos usos a un mismo objeto, una caza al tesoro, etc.

En definitiva, para alcanzar nuestro principal objetivo, mejorar las funciones ejecutivas, con los beneficios que ello conlleva, lo más importante es un bienestar emocional, social o físico vinculado al juego, el movimiento, las artes y la cooperación (Guillén, 2015).

2. LA CREATIVIDAD Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN EL AULA

“La integración de las disciplinas artísticas en las prácticas pedagógicas no solo promueve el dominio y la técnica del arte como tal, sino que también fomenta un pensamiento creativo y, en definitiva, más profundo”

Guillén, 2017

La creatividad es una competencia esencial en el aprendizaje del ser humano, inherente a nuestros cerebros y que nos lleva a la mayor riqueza que podemos aportar a la educación del siglo XXI, la innovación. (Mora, 2008). La creatividad es la capacidad de reinterpretar algo de forma sorprendente para alcanzar un objetivo (Kounios y Beeman, 2015). Así podemos reunir letras para formar textos, notas para crear canciones, bloques para crear construcciones, etc. Todo ello requiere de un proceso de observación y análisis que desarrolla el pensamiento analítico, hasta llegar al momento del Insight o momento Eureka (Guillén, 2017).

Se han identificado distintas fases en el proceso creativo (Kaufman y Gregoire, 2016). En la fase inicial, participan la corteza cingulada posterior, precúneo y lóbulo parietal inferior en los procesos de visualización e imaginación que nos permite decidir qué nos resulta relevante (red neuronal de asignación de relevancia). En las fases posteriores, hay una mayor interacción con la CPFV para focalizar la atención en la tarea creativa. Por lo que, el pensamiento creativo conlleva tanto la interacción de redes neuronales ligada a los pensamientos espontáneos, control cognitivo o recuperación de información a través de la memoria semántica (Beaty et al, 2015).

Según Kounios y Beeman (2009) se ha detectado actividad alfa en el lóbulo derecho, asociado con momentos de relajación, antes de la aparición de actividad gamma y el momento insight. Sin embargo, este proceso conlleva actividad neuronal más compleja en el proceso. De hecho, se ha recurrido a técnicas de estimulación transcraneal para fomentar la aparición de ideas creativas, inhibiendo la actividad del hemisferio izquierdo con una corriente eléctrica para aumentar la actividad del derecho (Chi y Snyder, 2012). Como docentes, no necesitamos recurrir a ello. Sin embargo, sí debemos tener presente que la relajación relativa a los momentos previos del insight y hacer descansos, e incluso un parón si hay un bloqueo durante la fase de resolución de problemas, para retomar la actividad aumenta las probabilidades de éxito en la tarea (Sio y Ormerod, 2009). Estos descansos contribuyen positivamente a una atención no centrada, fundamental para que se den las ideas creativas, tal y como se demostró en un experimento con músicos que debían improvisar (Beaty, 2015). Asimismo, si los alumnos se sienten más relajados, más felices, abren su foco atencional y esto favorece una mayor observación y una más eficiente resolución de problemas. Por añadidura, un clima emocional positivo en el aula ejerce un efecto beneficioso sobre el estado de ánimo y los procesos asociativos, necesarios para que surja el insight (Brunyé et al., 2013).

¿Podemos mejorar la creatividad en el aula? Hay conclusiones empíricas que demuestran que un entrenamiento adecuado de la creatividad, acorde a la edad, resulta muy motivador y repercute de forma directa en el desarrollo del pensamiento divergente y la flexibilidad cognitiva (Stevenson et al., 2014). Según Hattie (2009), los programas específicos que mejores resultados obtienen son aquellos en los que se tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, se trabaja el análisis reflexivo, las estrategias metacognitivas y la resolución de problemas. Todo ello nos lleva de nuevo a la planificación académica, ya que las actividades que incentivan el desarrollo de la creatividad tienen una repercusión positiva en el progreso creativo del alumno (Beghetto, 2013).

Beghetto y Kaufman (2014) proponen cinco estrategias fundamentales para favorecer la creatividad en el aula:

(a) Enseñar explícitamente el pensamiento creativo.

Utilizar tareas que despierten el pensamiento divergente como, por ejemplo, las lluvias de ideas.

(b) Proveer de oportunidades para elegir y descubrir.

Hacerles miembros activos de su propio aprendizaje conlleva ofrecerles retos para fomentar la resolución de problemas y el trabajo cooperativo.

(c) Fomentar la motivación intrínseca de los alumnos.

Los alumnos deben estar interesados en el placer que les proporciona la actividad o los objetivos personales o grupales que les reporta, más que en un valor externo como sería una recompensa o una calificación.

(d) Establecer un entorno de aprendizaje que fomente la creatividad.

Un ambiente de aprendizaje que fomente la flexibilidad cognitiva, el diálogo abierto y el respeto mutuo.

(e) Crear oportunidades para que los alumnos usen su creatividad y motivación mientras están aprendiendo.

El uso de distintos recursos, colaboraciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y con otras organizaciones o visitas de expertos en distintos sectores al aula puede mejorar la implicación de los alumnos, la motivación y la creatividad.

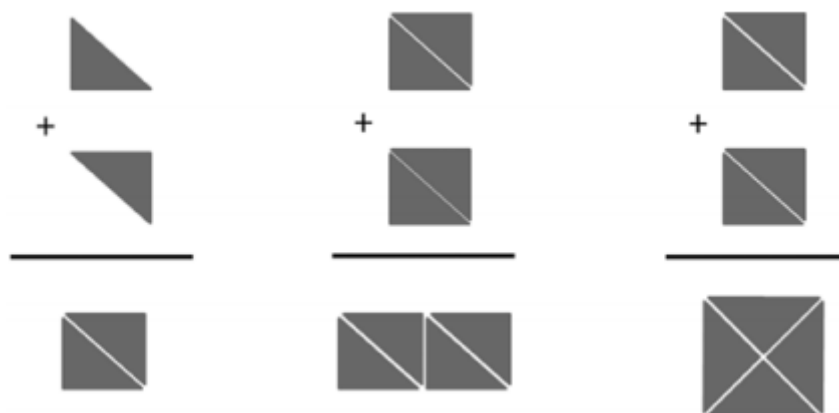
3. PROPUESTAS PRÁCTICAS

A nuestro cerebro le gusta la sorpresa, le provoca placer y recibe gratamente la dopamina cuando le proponemos una actividad relevante que procure un aprendizaje significativo. El proceso creativo es un intrínseco del cerebro y nace de la curiosidad, componente de la emoción, que, gracias al lenguaje, se hace verdaderamente humano (Mora 2008).

Esta actividad ofrece momentos de *focused mode* y *diffuse mode* (Oakley, 2014), en los que los alumnos relacionan con conocimientos previos y estarán más centrados en la tarea (modo concentrado), permitiendo un enfoque analítico, y otros más relajados en los que darán rienda suelta a su creatividad (modo difuso), que les servirá para tener una visión más amplia y fomentar el pensamiento divergente, buscando diferentes resoluciones a un mismo problema o cuando les planteamos nuevos retos.

Oakley nos ofrece algunos ejemplos que despiertan nuestra curiosidad:

Ejemplo 1:



“Al tener dos triángulos y querer unirlos para formar un triángulo es fácil de hacer, tal como se muestra a la izquierda. Si te dan dos triángulos más y te dicen de hacer un cuadrado, la tendencia es unirlos formando un rectángulo, como en el centro. Esto es porque ya has creado un patrón en el modo concentrado y trabajas en la misma dirección de lo anterior. Se requiere el modo difuso para darse cuenta que necesitamos redistribuir los triángulos para crear otro cuadrado” (Oakley 2014, p.21).

Ejemplo 2. En este caso se plantea un ejercicio cognitivo muy representativo del modo concentrado frente al difuso planteando la siguiente cuestión: ¿Cómo puedo invertir el triángulo cambiando solo una moneda de lugar?



Resulta llamativo que, según menciona Oakley (2014), fue más fácilmente resuelto, y en menor tiempo por muchos niños que por reconocidos profesores, quienes desistieron. Esto demuestra que cuando estamos en modo difuso, relajados y sin centrarnos en nada, es más fácil encontrar la solución.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDAD ESTRUCTURADA

La actividad que analizaremos a continuación se ha realizado tanto en grupos heterogéneos en cuanto a formación académica, edades y motivación por la que quieren aprender inglés como en grupos de alumnos universitarios españoles con un nivel intermedio en ESL. En ella se induce a alternar el modo concentrado y difuso, se fomenta el pensamiento divergente y se plantean, como principales objetivos, despertar la curiosidad de los alumnos,

fomentar tanto la autonomía del alumnado como el trabajo cooperativo y, con ello, activar regiones del sistema de recompensa cerebral (Stallen y Sanfey, 2015) al mejorar su confianza en el idioma asociándolo a una situación placentera. De tal manera, la finalidad última de esta actividad es mejorar su motivación y su capacidad de desarrollo creativo y de aprendizaje.

En primer lugar, resulta imprescindible valorar los conocimientos previos de los alumnos y procurar una distribución de aula que permita el contacto visual de todos los participantes, a quienes se les presenta un objeto desconocido para ellos. Este objeto se llama *Angry Mamma* (Mikamax, s. f.) y se les plantea la pregunta mágica: ¿Para qué sirve esto? Los alumnos lo observan, tocan, desmontan, huelen, hay quien incluso lo chupa, pero, sin duda, es una muestra más para afirmar que el aprendizaje comienza siempre a través de los sentidos. Está comprobado que los alumnos que están expuestos a las ideas de los demás son más creativos (Fink *et al.*, 2011) y, por ello, se incita a los alumnos a una lluvia de ideas para aportar sus hipótesis. Momento tras el cual, se proyecta un vídeo explicativo sobre *Angry Mamma* (The Lighter Side Co., s. f.), *Angry Mama Microwave Cleaner - As Seen On TV*, ofreciéndoles, así, un soporte audiovisual que, por su contenido, no solo les permite escuchar y comprender textos orales en el idioma meta sino que despierta la CPF de los alumnos, objetivo esencial en cualquier actividad académica exitosa. Tras la visualización, los alumnos trabajarán de manera cooperativa utilizando las TICs para elegir un objeto curioso de la página web www.removeandreplace.com y simular una venta con la estructura y características de la que han visualizado previamente utilizando todos los recursos presentes en el aula o alrededores. En esta actividad de interacción social es condición indispensable que todos los miembros del grupo intervengan y se premiará la originalidad. Con ello, no solo se utilizará el idioma y otros recursos didácticos para buscar información y participar en situaciones comunicativas usando el idioma meta, sino que se despierta la curiosidad, fomenta la autonomía, el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo cooperativo en una experiencia ligada al mundo real, lo que conlleva una mayor interdisciplinariedad. Una vez terminadas sus intervenciones orales, se les pide que piensen en un objeto que no existe y mejoraría sus vidas para compartir con sus compañeros en la siguiente sesión. Finalmente, se fomenta la coevaluación entre los alumnos y se utiliza una rúbrica para valorar los logros creativos y, así, conjugar las demandas curriculares básicas con el desarrollo del pensamiento creativo (Guillén, 2017).

Así, conseguimos que el alumno sea miembro activo de su propio aprendizaje y el profesor ejerza simplemente como guía que acompaña a los alumnos en el desarrollo de sus competencias básicas como la competencia en autonomía e iniciativa personal, competencia emocional, en el tratamiento de la información y competencia digital, aprender a aprender y competencia social y ciudadana sino que conseguimos el fin buscado, el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo (Prieto *et al.*, 2014).

Otros ejemplos que cumplen estos objetivos y enaltecen la conciencia cultural y las expresiones artísticas pueden ser las breves representaciones teatrales de cuentos clásicos adaptados por los alumnos, el uso de canciones modificando la letra para que contengan elementos relacionados con su entorno más inmediato o experiencia y aquellas relacionadas con la conciencia cultural, como sería una sesión de para crear su propia Jack 'O Lantern, elaborar una cena de Acción de Gracias en la que expliquen los platos elaborados y transmitan su agradecimiento, celebraciones con rasgos comunes en todo el mundo, como aquellos relacionados con la primavera, o, incluso, organizar un speed dating. De esta manera, los alumnos se acercan al origen y significado de tradiciones que reflejan estilos de vida y se fomentan actitudes de respeto hacia distintos modos de pensar y actuar, lo que nos permite guiar nuestra conducta social y, además, desarrollamos una fácil sintonía a través de ese fenómeno psicológico que descansa sobre el pilar de las emociones y que llamamos empatía (Mora, 2007)

5. CONCLUSIONES

“Si los que lideran los sistemas educativos llegaran a comprender que los educadores, a través de su planificación de aula, de sus actitudes, de sus palabras y de sus emociones ejercen una enorme influencia en el desarrollo del cerebro de los alumnos y alumnas y, por ende, en la forma en que aprenden, quedaría sin necesidad de justificar el por qué vincular los estudios de las Neurociencias al contexto pedagógico”

Anna Lucía Campos, 2010

A raíz de todo lo anterior, como docentes cuyo fin es conseguir ciudadanos competentes personal, social y laboralmente, debemos buscar el equilibrio de nuestros tres cerebros: emocional, cognitivo y ejecutivo. Y para ello, resulta imperativo conocer su funcionamiento y las funciones ejecutivas de control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva en los procesos de aprendizaje (Lozano y Ostrosky, 2011). Es de vital importancia que el docente sea capaz de activar las redes neuronales que pretende para su planificación curricular en el momento adecuado y, así, conseguir un cambio en el sistema educativo del siglo XXI, un cambio que rompa con los métodos deductivos en el aula en los que el alumno ofrece la respuesta que de él se espera y, por el contrario, fomentar el pensamiento creativo y el pensamiento divergente que, a través de la curiosidad, la indagación, y la interacción social, le permite el desarrollo de sus competencias básicas. Disponemos de un escenario infinito desde el cual podemos trabajar su bienestar personal y social, romper con el miedo al error y proponer retos interesantes para garantizar un aprendizaje significativo en el que el alumno es parte activa del proceso y se implica en las actividades propuestas, como ser social que es. Además, fomentar el trabajo cooperativo en actividades que desarrollen la creatividad en el aula no solo ensalza el placer social e indiscutible de la interdependencia positiva (Johnson D.W y Roger Johnson R.T., 2016) sino que les lleva a relacionar los aspectos cognitivos y emocionales que conlleva de manera activa, reflexiva y emocional. La sociedad actual demanda la formación en educación positiva e inclusiva de un profesorado que considere la naturaleza consustancial de nuestro cerebro social y plástico y, sin duda, la creatividad y la conciencia sociocultural en el aula son ingredientes irremplazables.

REFERENCIAS

- BEATY, R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 51, pp. 108-117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.01.004>
- BEATY, R. E.; BENEDEK, M.; BARRY KAUFMAN, S. & SILVIA, P. J. (2015). Default and executive network coupling supports creative idea production. *Scientific Reports*, 5. <https://www.nature.com/articles/srep0964>
- BEGUETTO R. A. (2013). Nurturing creativity in the micromoments of the classroom. En K. H. KIM, J. C. KAUFMAN y J. BAER (Eds). *Creatively gifted students are not like other gifted students: research, theory, and practice* (pp. 3-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- BEGUETTO R. A., Y KAUFMAN J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25, pp. 53-69. DOI: [10.1080/13598139.2014.905247](https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247)
- BEST, J. R., MILLER, P. H y NAGLIERI, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. Learning and individual differences. *Elsevier*, 4, pp. 327-336. DOI: [10.1016/j.lindif.2011.01.007](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007)

- BRUNYÉ T. T. *et al.* (2013). Happiness by association: breadth of free association influences affective states. *Cognition*, 127, pp. 93-98.
- CAMPOS A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación, Revista digital*, 143. Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- CHI, R.P. y SNYDER, A.W. (2012). Brain stimulation enables the solution of an inherently difficult problem. *Neuroscience Letters*, 515, pp. 121-124.
- FINK, A. *et al.* (2011): Stimulating creativity via the exposure to other people's ideas. *Human Brain Mapping*, 33 (1), pp. 2603-2610.
- FLORES J. C. Y OSTROSKY F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), pp. 47-58
- GEAKE, J. (2008): Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), pp. 123-133.
- GUILLÉN, J. C. (2015): ¿Qué materias son las importantes? En FORÉS, A., GAMO, J. R, GUILLÉN, J. C., HERNÁNDEZ, T. *ET AL* (Coords.). *Neuromitos en educación: el aprendizaje desde la neurociencia* (pp. 17-34). Barcelona: Plataforma Actual.
- GUILLÉN, J. C. (2016): ¿Cuáles son las asignaturas más importantes para el cerebro? Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/05/30/cuales-son-las-asignaturas-mas-importantes-para-el-cerebro/> (Consulta: 14 de agosto de 2019).
- GUILLÉN, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Estados Unidos: Createspace Independent Publishing Platform.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- HERCULIANO-HOUZEL, S. (2012). The remarkable, yet not extraordinary, human brain as a scaled-up primate brain and its associated cost. *PNAS*, 109 (1), 10661-10668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1201895109>
- HOWARD-JONES P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, pp. 817-824.
- JOHNSON D. W. Y JOHNSON R. T. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76, pp. 162-177. DOI: 10.1016/j.ijer.2015.11.009
- KAUFMAN S. B. Y GREGOIRE C. (2016). *Wired to create: discover the 10 things great artists, writers and innovators do differently*. London: Vermilion.
- KOUNIOS J. Y BEEMAN M. (2009). The Aha! Moment: the cognitive neuroscience of insight. *Current Directions in Psychological Science*, 18(4), pp. 210-216. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2009.01638.x
- KOUNIOS J. Y BEEMAN M. (2015). *The eureka factor: creative insights and the brain*. William Heinemann.
- LOZANO A. Y OSTROSKY F. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, (11) 1, pp. 159-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640871>
- MAGISTRELLI P. J., Y ALLAMAN I. (2015). A cellular perspective on brain energy metabolism and functional imaging. *Neuron*. *Neuron*, 86 (4), pp. 883-901. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.03.035>
- MIKAMAX (s.f.). Microwave Cleaner – Angry Mama. Recuperado de: <https://www.mikamax.nl/shop/microwave-cleaner-angry-mama> (Consultado el 06 de junio de 2019)
- MORA F. (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Alianza ensayo. Alianza. Madrid.

- MORA F. (2008). Creatividad e innovación desde la perspectiva de la neurociencia: algunas reflexiones. *Revista madri+d. Monografía: revista de investigación en gestión de la innovación y tecnología*, 20, pp. 37-41.
- OAKLEY B. (2014). *A mind for numbers: how to excel at math and science (even if you flunked algebra)*. New York: Penguin Group.
- PRIETO A., DÍAZ D. Y SANTIAGO R. (2014). Metodologías inductivas: el desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos. Océano: México.
- RUNKO M. and ACAR S. (2012): Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity research Journal*, (24)1, pp. 66-75. DOI: 10.1080/10400419.2012.652929
- SIO U. N. y ORMEROD T. C. (2009). Does incubation enhance problem-solving? A metaanalytic review. *Psychological Bulletin*, 135, pp. 94-120. DOI: 10.1037/a0014212
- STALLEN M. y SANFEY A. G. (2015). Cooperation in the brain: neuroscientific contributions to theory and policy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, pp. 117-121. DOI: 10.1016/j.cobeha.2015.03.003
- STEVENSON C. E. Kleibeuker, S. W., DE DREU, C. K. W. AND EVELINE A. CRONE, E. A. (2014). Training creative cognition: adolescence as a flexible period for improving creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00827>
- STUSS D. T. y LEVINE B. (2000). Adult clinical neuropsychology, lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 401-403.
- TALLIS J. y SOPRANO A. M. (1991). *Neuropediatría, neuropsicología y aprendizaje*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- THE LIGHTER SIDE CO. (s. f.). Angry Mama Microwave Cleaner - As Seen On TV. Recurso de YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=r7Aj_uFxiZY (Consulta: 06 de junio de 2019).
- TIRAPU-USTÁRROZ J. y LUNA- LARIO P. (2008). *Manual de neuropsicología*. Barcelona: Viguera.
- TIRAPU-USTÁRROZ J., GARCÍA-MOLINA A., LUNA-LARIO P., ROIG-ROVIRA T., PELEGRÍN-VALERO C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Revista de Neurología*, 46(11). DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.4611.2008119>
- VERDEJO-GARCÍA. A. y BECCHARA A. (2010): Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), pp. 227-235.

Espaço Poético: conceito, prática e conhecimento artístico

Teresa Matos Pereira

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4028-4891>

Kátia Sá

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-808X>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.12

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem, na sua génese, a comunicação apresentada ao *VI Congreso Internacional de Competencias: Conciencia cultural y expresiones artísticas*, no âmbito da qual foi apresentado o processo de trabalho desenvolvido, no quadro de um *workshop* com um grupo de estudantes da Universidade Ovidius, em Constanta, na Roménia.

Este workshop, compreendido no âmbito da mobilidade docente (ao abrigo do programa ERASMUS+) integra um processo mais alargado de comparação / validação de metodologias de trabalho implementadas em contexto de ensino superior artístico e teve, como principais objetivos i) a partilha de práticas educacionais desenvolvidas no âmbito de metodologias *art practice-based*, ii) o desenvolvimento de processos de pesquisa artística/educativa e iii) a partilha de perspetivas educativas e artísticas, em diferentes contextos sociais e culturais.

O *Workshop* intitulado “Espaço Poético”, desenvolvido com um grupo de estudantes da Faculdade de Belas Artes/ Departamento de Pedagogia em Belas Artes e Artes Decorativas da Universidade Ovidius, em Constanta, na Roménia, procurou configurar-se enquanto modalidade introdutória de pesquisa, que assumiu como enquadramento metodológico a investigação em arte baseada na prática (*art practice-based research*). Dada a limitação temporal da ação desenvolvida, procurámos estruturar o workshop por forma a envolver diferentes questões teórico-metodológicas e várias etapas de desenvolvimento do processo investigativo. Assim, através da apropriação de um objeto banal (a caixa de sapatos) transformada em espaço poético, foi proposta a criação de uma série fotográfica sobre diferentes noções de espacialidade — espaço vazio, espaço inóspito, espaço inabitado, espaço de fronteira, espaço utópico/ distópico, arquivo, espaço sagrado, espaço habitado, que culminou com a apresentação, fundamentada, dos objetos realizados, considerando o processo desenvolvido, conceitos mobilizados e opções técnicas/estéticas assumidas.

Procurou-se, deste modo, desenvolver um processo de trabalho capaz de combinar a prática artística (compreendendo a sua dimensão experimental e conceptual) com a investigação em educação artística, contemplando diferentes realidades culturais e pedagógicas.

Neste sentido, apresentamos algumas questões de natureza conceitual e metodológica que configuram um quadro teórico subjacente às modalidades de investigação em arte, baseada na prática, bem como ao conceito de espaço poético que se encontra no cerne dos projetos desenvolvidos no âmbito do *workshop*. Seguidamente, iremos explicar a metodologia de trabalho desenvolvida e que configura três dimensões: a prática docente/educativa, a prática artística/criativa e a prática investigativa. Finalmente, serão apresentados e discutidos os resultados dos processos de trabalho levados a cabo, considerando as suas dimensões plásticas, visuais, estéticas e discursivas.

2. ESPAÇO - PERCEÇÃO E REPRESENTAÇÃO

A nossa experiência vivencial e preceptiva do espaço, baseada na relação que o corpo estabelece com a realidade física dos lugares, varia em função de um conjunto de fatores de natureza geográfica, psicológica, topográfica, cultural e sensorial (neurofisiológica). A memória que decorre da percepção e vivência espacial transforma-se em conhecimento prévio, que permite a atribuição de significado à representação do espaço, quer no contexto da arquitetura, como no das artes visuais, do cinema, da música ou do teatro. Ou seja, a partir da transformação da experiência sensorial em consciência e conhecimento, é possível a construção de sentidos que atravessam, transversalmente, as vertentes fisiológica e cultural. Elliot Eisner (2002) refere precisamente que a experiência do mundo é um processo que se inicia com a percepção sensorial, no recém-nascido, e que acompanha o subsequente desenvolvimento humano, sendo moldada pela linguagem, pelas crenças, valores e identidade pessoal.

O espaço é, acima de tudo, um sistema relacional que, numa perspetiva geográfica, assenta num conjunto de coordenadas e pode ser mensurado e cartografado; numa perspetiva arquitetónica e urbanística, supõe a ligação com o lugar ocupado pelo corpo em movimento, codificado numa escala e considerando a sua ligação com o tempo; numa perspetiva psicológica, o espaço transforma-se em lugar de vivências afetivas, de ligações emocionais (de adesão ou de rejeição) mediado pela atribuição de um sentido experienciado; finalmente, numa perspetiva cultural, há uma simbolização coletiva do espaço que, tal como o tempo, assume diferentes “energias” (espaço sagrado, espaço profano, habitat).

Neste sentido, a configuração do espaço, a sua dimensão, as suas fronteiras e os seus usos qualificam, consagram e atribuem sentido aos espaços interiores e exteriores. O centro do espaço sagrado, circular, como símbolo de um *axis mundi*, a casa, o ninho, a concha como símbolos matriciais, ou a metáfora da fronteira aplicada por Bachelard (1989) aos ângulos (cantos, esquinas) na percepção e significação das ligações entre exterior/interior, espaço de fronteira.

Na obra “Poética do Espaço”, de Gaston Bachelard (1989), a casa serve de metáfora para aludir à ideia de memória — cantos, gavetas, armários, sótão ou porão são descritos como alvéolos de espaço que retêm o “tempo comprimido”, sendo essa a função do espaço. (Bachelard, 1989). A poética do espaço é vivenciada numa imagética plural, que todos construímos em devaneios de alma. Esconderijo, refúgio, canto, espaço aberto ou fechado, ninho, espaço imenso ou miniatura são abordados com base na poética da casa — enquanto instrumento de análise da alma humana, dos seus sonhos concretos ou imaginários.

Compreende-se, assim, que o habitar não é só físico, mas sobretudo, mental e que imaginação e o inconsciente constituem-se em morada habitável. Espaço de abrigo e proteção de desejos ou necessidades, devaneios da intimidade que, de modo simbólico, designa um espaço de arrumação, de ordem, de esconderijo, espaço secreto, de abrigo para emoções e sentimentos — da “alma”, enquanto casa primordial do nosso ser. Desta forma, a dialética entre interior e exterior confere vontades de abrir, fechar, ou ainda de entreabrir.

Desta ideia de espaço privado, traduzível numa imagética construída num espaço de composição confinado, emerge a proposta em causa, que alude ao pensamento em torno do espaço poético, imaginável, plástico, metafórico, sensível.

O conceito de espaço poético, tal como qualquer outro conceito, implica necessariamente um conjunto de imagens, que derivam da experiência sensorial, particular a cada indivíduo, filtradas pela cultura e que, em última análise, se encontram na base da criação artística. Como afirma Eisner, “with concepts we can do two things that may very well be unique to our specie: we can imagine possibilities we have not encountered, and we can try to create , in the public sphere, the new possibilities we have imagined in the private precincts of our consciousness.” (Eisner 2002: 3).

3. PRÁTICA E CONHECIMENTO ARTÍSTICO

Considerando esta ligação estreita entre percepção/vivência do espaço, imaginação e ideação de espaços poéticos, foram desenvolvidas abordagens de pesquisa artística baseadas na prática (*art practice-based research*). A articulação entre os termos arte e investigação causa por vezes estranheza, dada a visão corrente que associa a prática artística a uma dimensão lúdica, expressiva (a comunicação de emoções) ou intuitiva (não racional) da experiência humana, desligada da produção de conhecimento. Tal como refere Johnson “most people don’t think of the arts as giving rise to knowledge, they find the idea of ‘art research’ confusing, at best, and meaningless, at worst” (Johnson, 2011: 141).

Contudo, nas últimas duas décadas, tem-se verificado uma crescente reivindicação por parte de artistas e educadores da dimensão investigativa que subjaz ao processo criativo e à prática artística, entendida, finalmente, como espaço de produção e disseminação de conhecimento. Neste sentido, há a considerar um conjunto de designações como *arts-based research* (Barone & Eisner, 2012, Leavy, 2015, 2018,), *Arts-Informed Research* (Cole, 2004; Cole & Knowles, 2007), *Arts-Based Educational Research* (Cahnmann Taylor & Siegesmund, 2008; Elliot, 2008; Viadel, 2012, 2017; Knitght & Cutcher , 2018), *Art/t/ography* (Irwin, 2004), *Art Practice-Based Research* (Scrivener, 2002, Sullivan, 2005) ou *Practice-Led Research* (Smith & Dean, 2008).

Na verdade, o que estas abordagens propõem são diferentes enfoques nas ligações entre arte-investigação-criação-educação. Deste modo, podemos sintetizar estas ligações sob modalidades como i) a aceção da arte, enquanto objeto de estudo em si mesma; ii) a prática artística, enquanto processo de compreensão do mundo; iii) a prática artística, como espaço autorreferencial, capaz de produzir discurso autorreflexivo e conhecimento próprio; iv) a prática artística, como modalidade educativa e transformadora.

Segundo Leavy (2018), qualquer destas aceções à investigação em arte assume na sua essência, alguns princípios basilares, tais como, a *flexibilidade*, a *abertura* e a *intuição* que, ao integrarem o processo criativo, permitem uma reavaliação e reversibilidade constantes do trabalho em curso (operando através de processos de tentativa e erro, por exemplo); a articulação entre formas de *pensamento conceptual, simbólico* e *metafórico* possibilita a fundamentação da prática, através da adequação entre as linguagens, os meios técnicos e estratégias formais mobilizados; e, finalmente, a articulação entre princípios éticos, a prática e a comunicação dos resultados, por forma a gerar e comunicar conhecimento.

Através da prática artística, é possível a produção de conhecimento assente em processos criativos que se traduz em *inputs* para o discurso artístico em si, considerando não só os processos, a sua dimensão experimental, mas também os resultados materializados sob a forma de objetos de arte (Scrivener, 2004; Borgdorff, 2011). Estes integram, na sua substância, ideias, conceitos e questões, bem como olhares particulares sobre a experiência humana no mundo. Nas palavras de

Sullivan “artworks carries its own status as a form of knowledge” (Sullivan, 2005: 80). De facto, o objeto artístico compreende e incorpora um conjunto de conhecimentos de natureza técnica, formal e artística que respondem, de forma individualizada ou intersubjetiva, a desafios particulares, de natureza individual, tecnológica, estética, cultural ou social. Finalmente, enquanto objeto de uma experiência humana particular, ele interpela o observador, causando o que Scriven designa por *apreensão* (Scriven, 2004), incorpora significado (Johnson, 2011), pode transformar consciências (Eisner, 2002) comunica conhecimento artístico e visual (Sullivan, 2005, 2011).

Considerando todos estes aspetos, assumimos como princípio que tanto os processos de trabalho, os resultados e a capacidade de produzir discurso acerca da experiência e do conhecimento daí extraído são componentes indissociáveis do processo criativo e da prática artística, entendida como espaço investigativo. Ao mesmo tempo, procurámos organizar a nossa intervenção no âmbito do workshop “Espaço Poético”, por forma a articular a dimensão experimental e a prática reflexiva (essenciais ao desenvolvimento artístico pessoal dos estudantes), atendendo ao que possibilita uma tomada de opções conscientes, uma abertura face a situações inesperadas, mas capazes de alterar o curso do trabalho, bem como uma apreciação crítica dos resultados.

4. METODOLOGIA

Considerando as possíveis ligações entre a prática artística e exploração do espaço, foram referidas e analisadas as obras de artistas que desenvolveram abordagens capazes de se constituir, enquanto referências artísticas e visuais. Neste sentido, da relação com o espaço, evocaram-se artistas como: Fernando Calhau, do espaço abstrato, da ideia de ocupação/desocupação — dialética do cheio e do vazio; Klaus Rinke e Helena Almeida, do espaço habitado pelo corpo, objeto no espaço, considerando escala, ocupação, relação e diálogo, peso, tensão, dinâmica e conversação, que permite a perceção da passagem do tempo pelo espaço, de ritmo, de mudança, espaço narrativo; Margo Klass, do relicário, espaço sagrado, nicho de objetos; Joseph Cornell e Kass Copeland, dos poemas visuais, composição poética de espaços de fantasia, sonho, cujas narrativas fragmentadas evocam universos imaginários e surrealistas; Rodrigo Arteaga, do catálogo, espaço ilustrativo, instalativo e de arquivo; Zhang Xiangxi, do diorama, enquanto espaço escultórico de simulacro, mimético ao real; Lori Nix e Kathleen Gerber, do extremo do falso que evoca o plausível, o credível, o verossímil; Susan Hiller, da coleção associada à perseverança, à conservação de património e ao museu, cujos objetos ocupam um espaço de sugestão do objeto precioso e único.

O *workshop* “Espaço Poético” decorreu ao longo de três sessões, num total de dez horas de contacto, em diferentes dias (Tabela 1).

| Workshop Espaço Poético | |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª Sessão 4 horas | <ul style="list-style-type: none"> - Lançamento do tema - Referências - Organização dos grupos - Debate das primeiras ideias |
| 2ª Sessão 3 horas | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de grupo e/ ou individual — recolha de dados e estudo de possibilidades - Acompanhamento das ideias e processos — registo fotográfico e audiovisual |

| | |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3ª Sessão 3 horas | <ul style="list-style-type: none">- Visualização e discussão de resultados- Recolha do <i>feedback</i> do grupo acerca da experiência do workshop- Partilha dos ficheiros de arquivo das imagens finais |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabela 1. Organização do *workshop* “Espaço Poético”.

Na primeira sessão de contacto, as referências artísticas, mencionadas anteriormente, foram partilhadas junto dos participantes do *workshop*, tendo sido lançado o desafio da apropriação de uma caixa de sapatos para um subsequente processo de ideação e intervenção plástica, visando a construção de um “espaço poético”. Propôs-se, assim, pensar o espaço através da dicotomia interior/exterior, recorrendo à mistura de técnicas, integrando diferentes materiais, naturais e/ou sintéticos, tais como, papel, cartão, madeira, pedra, cortiça, nylon, vinil, polipropileno, têxteis, borracha, esponja, esferovite, entre outros. Com estes materiais, e no jogo da relação e da composição do espaço, diferentes noções de espacialidade foram sugeridas, tais como, espaço vazio, inóspito, inabitado, espaço de charneira, fronteiro, de clausura, etc. Finalmente, definiu-se o derradeiro objetivo da proposta de trabalho, nomeadamente, a criação de uma série fotográfica decorrente da criação deste espaço poético, numa caixa de sapatos (Figura 1).



Figura 1. Início do *workshop* “Espaço Poético”
(Fotografias de Alexandru Serbanesco).

Ainda neste momento inicial de partilha de ideias e de lançamento da proposta, foi sugerida, como metodologia de investigação prática, o registo fotográfico de todo o processo, de forma a ensaiar/observar as possibilidades de composição, antes da decisão final. Nesta mesma sessão, organizaram-se grupos de trabalho ou assumiram-se vontades individuais para o compromisso em desenvolver a proposta de trabalho, pelo que, houve lugar para o debate de algumas ideias que emergiram, naturalmente, após o lançamento da proposta. Os participantes ficaram de sobreaviso para a partilha dos resultados, quando da sessão final do *workshop*.

A segunda sessão de *workshop* destinou-se ao trabalho de grupo ou individual, nomeadamente, a recolha de dados e o estudo de possibilidades, cujo processo foi acompanhado de forma a promover o cruzamento e o debate de ideias, depurando conceitos estéticos e processos — técnicos/plásticos. No decorrer desta sessão, procedeu-se ainda ao registo fotográfico das caixas/espaços poéticos resultantes, de forma a obter a série fotográfica proposta. Para tal,

no espaço/atelier de trabalho onde o *workshop* decorreu, foi montado um pequeno estúdio de fotografia, em mesa, com recurso a papel de cenário e focos de luz direcionados, garantindo a qualidade dos registos (Figura 2).



Figura 2. *Workshop — work in progress.*
(Fotografias de Alexandru Serbanesco)

Um registo audiovisual destes processos, editado num vídeo de 12 minutos, partilhado posteriormente com os participantes, permitiu resumir e testemunhar a experiência coletiva deste *workshop*, percebendo-se alguns dos processos criativos desencadeados¹.

Por fim, a terceira e derradeira sessão do *workshop* destinou-se à partilha de resultados. Cada grupo de trabalho e/ou indivíduo, voluntariamente, compareceu para partilhar o resultado do envolvimento no *workshop*, apresentando a série fotográfica concebida do “espaço poético” idealizado. Referiram-se conceitos estéticos e processos plásticos implícitos, num momento importante e produtivo, novamente captado em vídeo e editado num documento audiovisual de 15 minutos — arquivo dos testemunhos sobre processos e resultados obtidos, meio fundamental para a consulta e releitura desse *feedback* que viabilizou a análise qualitativa dos dados².

No final desta sessão, da conversa aberta com o grande grupo adveio o *feedback* acerca da sua experiência geral, neste *workshop*, nomeadamente, receção e acomodação do tema e da proposta, experiência pessoal nos processos, satisfação com os resultados e impacto pessoal. Antes do fecho da sessão, procedeu-se ao arquivo digital de todas as séries fotográficas resultantes, com base na partilha de ficheiros e, quem não esteve presente enviou os seus ficheiros por email.

1 Poetic Space [in a shoebox] — process: https://youtu.be/Ptq_UMGT340

2 Poetic Space [in a shoebox] — presentations: <https://youtu.be/kcQH10yOJH0>

5. PROCESSOS E RESULTADOS

5.1. Andrea Ifrim, Crina Simone, Monica Rus, Zaporojan Daniel

O grupo partiu da recolção de um conjunto de elementos naturais (folhas, ramos, pinhas, ossos, penas...) aos quais juntou elementos de desperdício da sociedade de consumo (latas, cigarros, peças metálicas, plásticos, ...). O objeto foi construído a partir da justaposição de várias caixas constituindo uma estrutura arquitetónica que alberga composições formadas pela assemblagem dos vários elementos recolhidos (Figura 3).

Nas palavras dos seus autores, cada caixa forma uma “célula”, uma “casa”, e o objeto procura alertar para a interferência humana nos ciclos da natureza, através de gestos que, ao poluírem o meio ambiente, contribuem para a sua destruição.

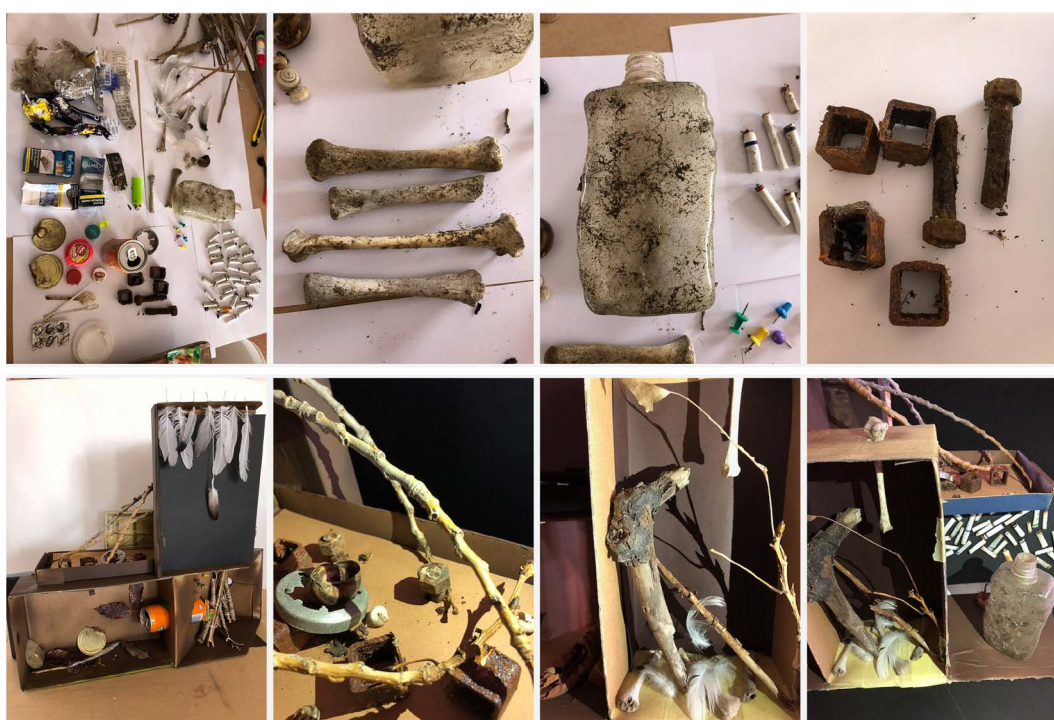


Figura 3. “Espaço poético” de Andrea Ifrim, Crina Simone, Monica Rus, Zaporojan Daniel.
(Fotografias de Andrea Ifrim, Crina Simone, Monica Rus e Zaporojan Daniel)

5.2. Maria Teodorescu

Usou o espaço interior da caixa para a construção de uma espécie de paisagens, a partir da utilização de beatas de cigarro, caricas e outros achados, que recolheu no espaço exterior da escola, relacionando-os com conchas ou outros elementos naturais, tais como, folhas ou penas. Estas paisagens, primeiro fotografadas a cores e posteriormente editadas a preto e branco, remetem-nos, num primeiro momento, para um universo pictórico (através da composição das beatas de cigarro que se assemelham à pincelada fragmentada dos impressionistas). Contudo, à medida que a ideia de um espaço poético, entendido enquanto paisagem imaginária, é aprofundada por via experimental, a composição ganha um cunho gráfico, numa clara ligação com o desenho, facto que a autora reconhece claramente. (Figura 4). Recorrendo a objetos como um relógio, joias, páginas de texto, ou elementos naturais como conchas e pedras, Maria Teodorescu

cria composições estáticas, baseadas na simetria e na ortogonalidade, que lhe suscitam uma ideia de temporalidade, de um continuum temporal, conseguido através de várias camadas de significado que se vão sedimentando.



Figura 4. “Espaços poéticos” de Maria Teodorescu.
(Fotografias de Maria Teodorescu)

5.3. ADINA BOGDAN

Cria composições que lembram a tradição da *vanitas*, utilizando um fragmento de crânio humano, retratos de familiares, bijuteria, uns óculos de lentes espelhadas e elementos que integram o espaço do atelier e remetem para a prática da pintura. A colocação do crânio e dos retratos pintados, frente a frente, alude a um diálogo metafórico entre presente e futuro, ao mesmo tempo que o reflexo parcial da autora nas lentes espelhadas remete para as inúmeras máscaras utilizadas no contexto da interação social com os outros (Figura 5). Através da criação de um cenário protagonizado pelo fragmento do crânio e do artificialismo de uma iluminação teatral, Adina Bogdan apropria-se e reinterpreta o tema da Vanitas, que integra a tradição artística ocidental desde a Idade Média.

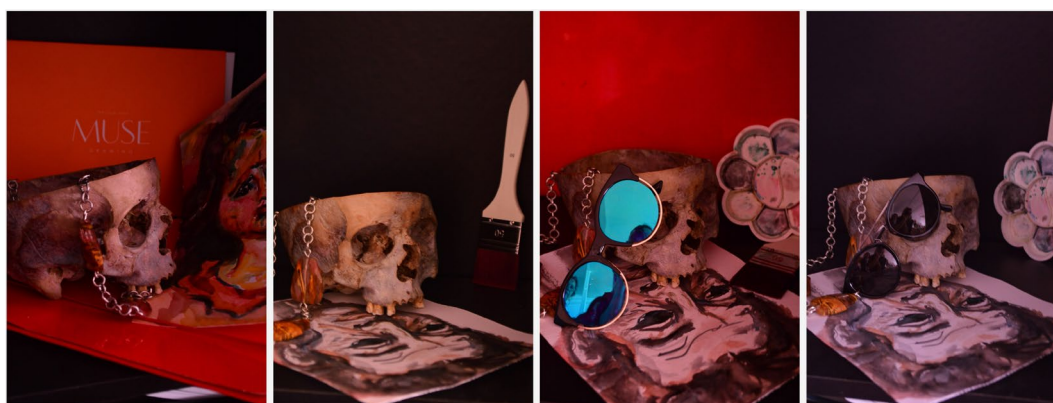


Figura 5. “Espaço Poético” de Adina Bogdan.
(Fotografias de Adina Bogdan)

5.4. ANCA CABA

Cria um cenário barroquizante, a partir de elementos vegetais secos, tecidos, papel e imagens a preto e branco. O quase monocromatismo da composição, onde predominam os ocres, o branco e o preto remete-nos para um espaço sagrado do altar/relicário, iluminado por uma luz artificial, que projeta sombras das formas suspensas no espaço sobre um fundo composto por camadas de elementos sobrepostos (Figura 6).



Figura 6. “Espaço Poético” de Anca Caba.
(Fotografias de Anca Caba)

5.5. MIHAELA PANCRAT

Converte o espaço da caixa numa espécie de mostuário de anatomia, através da integração de peças escultóricas em gesso ou de ossos que remetem para a escultura clássica. Assumindo o imaginário do desenho anatómico de Da Vinci, a autora explora os conceitos de espaço interior e espaço exterior, de perspectiva e volume, através do tratamento lumínico dos objetos e da sua relação com os limites da caixa. Utilizando uma luz quente, Mihaela Pancrat procura sublinhar diferentes fragmentos da composição, por forma a mostrar as perspetivas possíveis do mesmo conjunto (Figura 7).



Figura 7. “Espaço Poético de Mihaela Pancrat.
(Fotografias de Mihaela Pancrat)

5.6. ANCA GEORGESCU

Desenvolveu um processo marcado pelo sentido experimental acerca dos modos como a luz e a iluminação alteram a perceção do espaço, transmitindo diferentes aspetos da realidade. Num espaço pintado de azul turquesa, a autora coloca diferentes objetos (giz, lupa, plantas, peça de xadrez, molas de roupa, sólidos geométricos) que, através da presença física ou da imaterialidade da sombra projetada, compõem um cenário que alude a referências construtivistas.

As imagens produzidas são pontuadas pelo foco luminoso de configuração circular que nos remete, ora para a ideia de vestígio arqueológico, ora para uma imagem líquida do fundo do mar ou, finalmente, para o espaço vazio, desabitado. A limpidez e despojamento da imagem coloca em jogo a dialética entre a materialidade dos objetos que integram a composição e a imaterialidade da luz e do espaço vazio, etéreo (Figura 8).

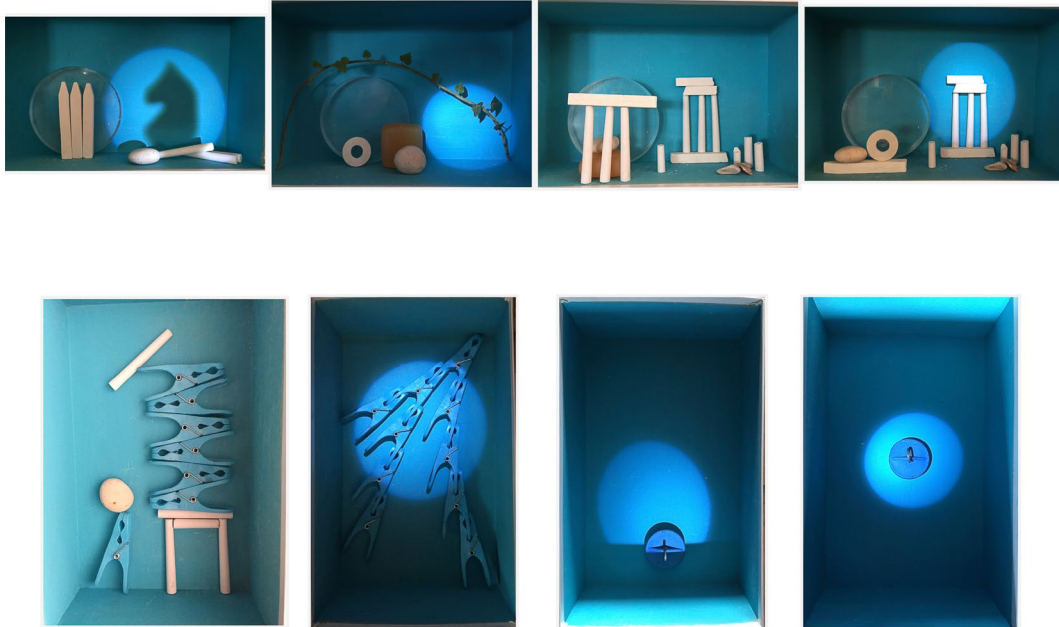


Figura 8. “Espaços Poéticos” de Anca Georgescu.
(Fotografias de Anca Georgescu)

6. CONCLUSÕES

Através destes seis exemplos, foi possível explorar, por via da prática artística, diferentes dimensões inerentes ao conceito de espaço poético. Neste sentido, gostaríamos de sublinhar dois aspetos que dizem respeito aos processos de trabalho, cuja compreensão se mostrou fundamental, no desenvolvimento da pesquisa baseada na prática artística. Assim, em primeiro lugar, a utilização do registo fotográfico como modalidade de pesquisa compositiva. Ou seja, através da fotografia, foi possível aferir e comparar, de modo imediato, diferentes formas de enquadramento da imagem, iluminação, tratamento de cor, entre outras dimensões formais e estéticas. Em segundo lugar, as inúmeras ligações e diálogos possíveis entre a materialidade dos modelos construídos a partir da caixa de referência e a imaterialidade do registo fotográfico entendidas como espaços de questionamento das fronteiras disciplinares e abertura a processos de hibridação de diferentes linguagens plásticas e visuais.

Numa perspetiva conceptual e estética gostaríamos de destacar alguns aspetos que integram o que Sullivan designa por “cognição visual e artística” (Sullivan, 2005, 2011) e que articulam percepção (“*sensing and knowing*”), prática artística (“*thinking in a medium*”), conhecimento e discurso/teorização (“*thinking in a language*”, “*thinking in a context*”) (Sullivan, 2005).

Num primeiro momento, há a considerar a mobilização de conhecimentos que atravessam transversalmente a percepção do espaço e a criação de espaços imaginários. De facto, através do tratamento lumínico e cromático da composição tridimensional, os participantes no *workshop* conseguiram criar diferentes atmosferas e ambientes que remetem quer para a ideia de espaço sagrado, quer para um espaço etéreo, desmaterializado, ou, pelo contrário, para um espaço de

recolecção de memórias materiais, mimetizando a ideia de cofre ou de arquivo. A hibridação das linguagens, designadamente da assemblagem e da fotografia contribuiu para a mobilização de um conhecimento artístico transversal à técnica, à composição e à estética.

O conhecimento envolvido na criação de diferentes abordagens ao conceito de espaço poético, é, deste modo, baseado num pensamento plástico e visual, central à prática artística, e que mobiliza as dimensões técnica, formal/compositiva e discursiva.

Em segundo lugar, este conhecimento adquirido, experienciado e apropriado na criação do objeto artístico, foi partilhado em grupo através da apresentação do projeto realizado, tendo em consideração os significados atribuídos ao conceito de espaço poético por cada participante, as suas opções formais, técnicas, plásticas e visuais, bem como a sua capacidade de teorizar todo o processo e os resultados finais (Figura 9).

Finalmente, foi possível explorar e discutir a transversalidade e complementaridade entre a prática e a teoria, através de um processo onde ambas as dimensões se fundem e possibilitam uma revisão crítica dos processos de trabalho em curso, evidenciando a artificialidade da compartimentação disciplinar no campo das artes visuais.



Figura 9. Partilha de resultados do workshop.
(Fotografias de Kátia Sá)

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. (1989). *A poética do Espaço*. São Paulo, Martins Fontes.
- BARONE, T. y EISNER, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, Washington DC: SAGE.
- BIGGS, M. y KARLSSON, H. (2011). *The Routledge Companion To Research in the Arts*. London and New York. Routledge.

- BORGDORFF, H. (2011). The Production of Knowledge in Artistic Research». In Biggs, M. & KARLSSON H. (Ed.). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London and New York: Routledge.
- JONHSON, M. (2011). Embodied Knowing Through Art'. In M. BIGGS y H. KARLSSON (Ed.), *The Routledge Companion To Research in the Arts* (pp. 141-151) .London and New York: Routledge,
- LEAVY, P. (Ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York, London: The Guilford Press.
- SCRIVENER, S. (2004) The practical implications of applying a theory of practice-based research: a case study. *Working Papers in Art and Design* 3, https://www.herts.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0019/12367/WPIAAD_vol3_scrivener_chapman.pdf (Consulta: 25 de outubro de 2018).
- SULLIVAN, G. (2005). *Art Practice Research. Inquiry in the Visual Arts*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, Washington DC: SAGE
- SULLIVAN, G. (2011). Artistic Cognition and Creativity. In M. BIGGS y H. KARLSSON (Ed.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (pp. 99-119). London and New York. Routledge.

De *Ben-Hur* a *Los Vengadores*: el cine en el aula de Física y Química

Leticia Isabel Cabezas Bermejo

IES Los Castillos (Alcorcón, Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.13

1. INTRODUCCIÓN

La Física y Química es la ciencia que estudia la materia y sus cambios, y por tanto, describe el mundo cotidiano que nos rodea. Sin embargo, esta premisa no convierte *per se* a la materia en curiosa, interesante o apasionante a ojos del alumnado. Esto es debido no solo a las dificultades intrínsecas relacionadas con su carácter analítico, la necesidad de controlar las herramientas matemáticas o el lenguaje altamente formal, sino porque en infinidad de ocasiones la aplicación de las leyes fisicoquímicas se realiza en contextos poco cercanos a los intereses del alumnado por lo que el nivel de abstracción alcanza cotas a veces insalvables.

Ejemplos como el del coche que parte de Madrid camino a Barcelona y que se encuentra con otro en sentido contrario en un punto intermedio del recorrido o el de un individuo en lo alto de una azotea que lanza una piedra verticalmente hacia arriba nos resultan muy familiares a todos. Pero no por claros o visualizables aumentan el atractivo o el carácter amigable de su estudio. De hecho, la opinión pública llega a hablar incluso de fobia a las ciencias (De León, 2014). ¿Qué podemos hacer nosotros para cerrar esta brecha?

Una de las posibles respuestas se encuentra en el cine. A lo largo de la historia, el cine se ha presentado como una forma, no solo de entretenimiento, sino de vehículo de beneficios como la mejora de la empatía, medio de catarsis o inspiración, desarrollo de la creatividad o aporte de cultura general convirtiéndose muchas películas, en parte de nuestra cultura popular. ¿Por qué no aprovechar todas estas bondades en la docencia de asignatura de Física y Química de los niveles de ESO y Bachillerato?

Al cine (pero también a las series de televisión o incluso al cómic) puede dársele variadas aplicaciones didácticas. Desde la típica proyección en el aula de escenas seleccionadas de diversas películas o series para ejemplificar lo más visualmente posible una situación física o química a un posterior análisis de dicha escena, o incluso el entrenamiento del alumnado para descubrir situaciones en las que aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos, pasando por instrumentos de evaluación que vuelven a contextualizar la aplicación de las leyes fisicoquímicas en el cine, las series de televisión o el cómic y la literatura valiéndose de situaciones ya familiares para el alumnado.

Existen numerosas referencias en bibliografía de la contextualización de conceptos físicos y/o químicos en el mundo del cine, las series de televisión o el cómic de superhéroes (Kakalios, 2006; Krauss, 2013; Quirantes, 2016). También se trata de un tema que ha sido el protagonista de cursos de formación del profesorado (Aparicio, Fernández, Lerena, Contreras, Pla, Torrent, Martínez-Saranova y Pérez, 2012) así como de alguna actividad didáctica dentro del aula, como por ejemplo el seminario “Física de Película” llevado a cabo en el primer curso del grado en Físicas de la Universidad de Granada (Quirantes, 2013-2019). Aunque hasta el momento, no hay apenas ejemplos de actividades didácticas de este corte realizadas con y por alumnado de Educación Secundaria Obligatoria publicados.

A continuación, se desarrollarán diferentes ejemplos de actividades didácticas para llevar a cabo con el alumnado de ESO o para ser desarrollado por él mismo.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS LLEVADAS A CABO

Hay casi tantas actividades distintas que pueden ser concebidas en relación con esta temática como profesores de Física y Química. En el caso que nos ocupa, la que van a ser descritas han sido realizadas por la autora en diferentes grupos de 2º, 3º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato del IES Los Castillos de Alcorcón (Comunidad de Madrid) durante el curso 2018-2019.

2.1. EJEMPLOS AUDIOVISUALES

Suele ser una de las aplicaciones más usuales del cine en el aula. A veces, se da el caso de que en ciertas películas o series fantásticas o de ciencia ficción, se explican conceptos científicos de manera más o menos rigurosa. Una vez se ha llevado a cabo la exposición en el aula de dichos conceptos, a modo de refuerzo, se pueden proyectar breves cortes de escenas protagonizados por la explicación de estos mismos.

Así, a modo de ejemplo, en el cuarto capítulo de la 1ª temporada de la serie *The Flash*, titulado “*Going rogue*”, el científico Cisco Ramón explica al protagonista, Barry Allen, el concepto de cero absoluto a partir del modelo cinético-molecular (Figura 1). En cuestión de apenas dos minutos, la proyección de este corte hace hincapié en conceptos básicos del currículo de 2º y 3º de ESO.



Figura 1. Fragmento de la escena del cuarto capítulo de la 1ª temporada de *The Flash*. (Propiedad de ©DC Entertainment y Warner Bros. TV).

Es importante recalcar que no hace falta proyectar un capítulo o película entera. De hecho, tales prácticas supondrían problemas con la Ley de Protección Intelectual. Sin embargo, la

reproducción de pequeños fragmentos aislados sin finalidad comercial y dentro del contexto educativo forma parte de las excepciones a esta ley (CEDRO, 2019).

2.2. ANÁLISIS FÍSICO DE ESCENAS POR PARTE DEL ALUMNADO

Esta actividad se inspira en el ya citado seminario universitario “Física de Película” aunque adaptado al nivel de conocimientos del alumnado de 4º de ESO (nivel elegido para llevar a cabo dicha actividad desde comienzos de curso con todas las unidades didácticas de la parte de Física del temario, debido a una mayor profundización en el estudio de los conceptos).

Una vez se ha finalizado cada una de las unidades didácticas o bloques temáticos (en nuestro caso: Cinemática + Dinámica, Hidrostática, Calor y Energía) y se han realizado diversas actividades de aplicación, se propone al alumnado seleccionar y analizar escenas de películas y series en grupos de hasta tres componentes. Tras seleccionar una escena que guarde relación con el bloque estudiado, deben tratar de extraer lo más fielmente posible todos los datos físicos del mismo. Por ejemplo:

- El tiempo se mide fácilmente desde el reproductor multimedia.
- En caso de distancias, se pueden estimar haciendo uso de *Google Maps* (en caso de transcurrir la acción en lugares reales) o usar patrones de medida aproximados por comparativa de medidas de otros objetos conocidos.
- Cuando la escena involucra vehículos a motor, es fácil que la escena encuadre un velocímetro, con lo que se puede registrar la velocidad.
- Haciendo uso de la Wikipedia se pueden buscar masas de actores, razas de animales, vehículos... así como sus dimensiones.
- Hay tablas en Internet donde aparecen valores experimentales promedios de coeficientes de rozamiento del asfalto en diferentes condiciones meteorológicas y de desgaste.
- Etc...

Solo en caso de no poder obtener dicha información, se supondrá un valor, aunque debe indicarse expresamente y no ser la tónica general dentro de los datos físicos de la escena.

Con los datos extraídos, el grupo debe inventar el enunciado de un ejercicio de física, plantearlo y resolverlo detalladamente. Para finalizar, el resultado de la variable calculada debe ser comentado por el grupo deduciendo si se trata de un resultado coherente y realista o, por el contrario, ficticio o sin coherencia científica. Para ello, debe realizar una búsqueda bibliográfica o en la web de situaciones cotidianas que den lugar a valores conocidos de la variable calculada y compararlos con el valor calculado. Esta comparativa ayuda al alumnado a discernir entre resultados válidos o no desde el punto de vista físico más allá de las operaciones matemáticas y a detectar posibles errores de cálculo cometidos por ellos.

El alumnado realiza todo este proceso siguiendo como modelo un ejemplo presentado previamente por su profesora que está alojado en *Youtube* y ha sido explicado y comentado con ellos en el aula (Figura 2).



Figura 2. Ejemplo de análisis físico de una escena de un capítulo de la serie *The Flash* presentado previamente por la profesora como modelo a seguir.

Todo este proceso será grabado y editado en vídeo. El producto final que se debe entregar es un archivo de vídeo que contenga los siguientes apartados:

- Portada introductoria (nombre de los componentes, curso, grupo, bloque temático a estudiar, título de la película o serie elegida, productora y año).
- Pequeño clip con la escena a analizar.
- Lectura del enunciado, explicación de los datos extraídos y videorresolución del ejercicio.
- Conclusiones.

Para la grabación de la videorresolución la inmensa mayoría del alumnado utiliza sus *smartphones* frente a una pizarra tipo veleda, en posición cenital sobre folios y, a veces, confeccionan presentaciones de diapositivas que exponen mientras realizan captura de pantalla con programas tipo *screencast*. Se les ha sugerido varias opciones multiplataforma y gratuitos tanto para realizar la grabación de pantalla (*Screencast o-matic*), grabación de audio (*Audacity*) como para el montaje del vídeo final (*OpenShot*), aunque han tenido libertad total para elegir el que mejor se adecuara a sus necesidades. Es de destacar, en la mayoría de casos, la enorme creatividad de la que el alumnado hace gala y el cuidado que pone en la grabación y montaje del vídeo (Figura 3).



Figura 3. Captura de uno de los vídeos de resolución al que el grupo calificó, por la fecha de entrega, como un “programa especial de Navidad”.

La calificación obtenida por estas actividades de especial dedicación tenía un peso relevante en la calificación trimestral y eran programadas cada mes y medio o dos meses para que el alumnado dispusiera de margen suficiente para poder organizarse.

2.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE EJERCICIOS DE PRUEBAS ESCRITAS: LOS #FRIKIEXÁMENES

Desde siempre se han contextualizado los enunciados de ejercicios y exámenes en la materia de Física y Química con el objeto de rebajar la ansiedad producida por el síndrome del folio en blanco, rebajar la tensión y hacer más amigable o cercana la situación a analizar.

Desde el curso 2016-2017, un grupo de docentes de secundaria que se han conectado a través de la red social *Twitter*, han trabajado de manera más activa en este tipo de formato de pruebas bautizándolos y etiquetándolos como *#frikexamen*. Comparten capturas de los enunciados, licenciados como materiales *Creative Commons*, por si son de utilidad para otros docentes. El repositorio Fiquipedia (García, 2020) aglutina ejemplos compartidos por una veintena de docentes durante los últimos cursos.

Estos *frikieámenes* pueden incluir ejercicios variados, inspirados cada uno de ellos de manera independiente en una película, serie, personaje famoso, cómic o novela determinada,

o bien ser concebidos como una unidad temática. Esta última opción es mucho más efectista aunque también más complicada a nivel creativo.

Aunque la mera inspiración ya dota de un toque vistoso y amigable al enunciado, en este caso, y siempre que es posible, se trata de realizar una descripción lo más fiel posible de la escena en concreto. De esta forma, se concibe el diseño de la prueba como una puesta por escrito de la actividad anteriormente expuesta.

De nuevo, este tipo de pruebas tienen una aplicación más directa en el área de Física aunque, con cierta imaginación, también pueden aplicarse en pruebas del área de Química tal y como puede apreciarse en los enlaces alojados en los códigos QR de la Figura 4.



Figura 4. Códigos QR con información referente a diferentes ejemplos de pruebas contextualizadas.

Cabe destacar que, al margen del cine o las series de televisión, se puede emplear prácticamente cualquier temática o afición como eje vertebrador de una prueba escrita de este tipo. Como curiosidad, decir que en febrero de este mismo año la prensa de Cádiz se hizo eco de uno de los *frikiexámenes* realizados por la autora y diseñados para un grupo de 2º de Bachillerato de Química inspirado en la edición del presente año del popular concurso de chirigotas y comparsas de carnaval (Aguilera, 2019).

En cuanto al nivel de aplicabilidad de este formato en alumnado con necesidades educativas especiales, depende de cada caso particular y se evalúa cómo proceder teniendo en cuenta la opinión de la familia y del departamento de orientación. En la experiencia llevada a cabo, los únicos alumnos con este perfil eran TDAH y podían hacer frente sin problema alguno a este tipo de enunciados, siempre que se aplicaran el resto de adaptaciones metodológicas y de formato acordadas en el departamento. De hecho, todos ellos han superado la asignatura sin problemas.

3. OBJETIVOS PERSEGUIDOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

En el caso del análisis de escenas por parte del alumnado y del formato de exámenes contextualizados se persiguen fundamentalmente los mismos objetivos:

- Aumentar la motivación del alumnado.
- Dotar a actividades, a veces abstractas, de un contexto cercano y de interés para el mismo.
- Tener presente a la Física y Química en su realidad cotidiana (en el caso de la actividad de análisis de escenas).
- Promover el análisis crítico del mundo que rodea al alumnado (en el caso de la actividad de análisis de escenas).
- Mejorar la comprensión lectora en el alumnado (en el caso de las pruebas contextualizadas).
- Desarrollar la capacidad de extraer la información relevante de un texto (en el caso de las pruebas contextualizadas).

- Trabajar las siguientes competencias clave: comunicación lingüística, matemática y en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresión cultural (en el caso de la actividad de análisis de escenas) y matemática y en ciencia y tecnología y conciencia y expresión cultural (en el caso de las pruebas contextualizadas).

En cuanto a los resultados obtenidos, en el caso del análisis de escenas hay que destacar que la aceptación ha sido, en general, positiva dado el carácter innovador de la actividad. La implicación ha sido en ocasiones algo dispar aunque en general, bastante elevada. Sin embargo, no se pueden concluir resultados objetivos al no disponerse de un grupo de control con el que comparar y tampoco una muestra suficientemente significativa o haberse llevado a cabo con una duración más dilatada en el tiempo, más allá de la mejora en la motivación del alumnado y en el desarrollo de un interés creciente en la materia.

En el caso de los *frikiexámenes*, se recomienda haber trabajado previamente en clase junto al alumnado algún enunciado de este tipo, dotándole de estrategias para afianzar la lectura comprensiva y la extracción de la información relevante. Tras haberse superado este escollo lingüístico, el ejercicio queda reducido a uno de formato típico. Una vez entrenado el alumnado, afrontar este tipo de pruebas no supone un detrimento para ellos más allá del tiempo invertido en leer el texto, aspecto que es tenido en cuenta en la asignación del tiempo de la prueba.

4. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE ANÁLISIS DE ESCENAS

En el caso de la actividad de análisis de escenas era necesario realizar una evaluación integral de aspectos, no solo relacionados con el correcto desarrollo y aplicación de los contenidos curriculares de la materia sino también con otros de carácter más transversal que consideran la competencia digital, la correcta exposición, la creatividad desarrollada o la minuciosidad al extraer datos de la situación física.

Para ello, se diseñó una rúbrica de evaluación compuesta por estos dos grandes bloques temáticos, de manera que la calificación numérica obtenida al final del proceso aglutine todos estos ítems. En ella, se asignó un 60 % del peso de la calificación a los aspectos propiamente dichos de la materia (adecuación al tema, rigor, extracción de datos y conclusión) mientras que el 40 % se centró en otros de carácter más transversal aunque con relevancia en el resultado del producto (formato, creatividad, lenguaje, TIC y cumplimiento de plazos).

Dicha rúbrica puede consultarse en el Anexo I.

En este caso, no se empleó la técnica de coevaluación debido a que una parte importante del alumnado era muy reticente, por su timidez, a que otros compañeros visualizaran sus trabajos. Sin embargo, tras realizar la evaluación con la rúbrica, se devolvía a cada grupo la nota numérica junto a una breve retroalimentación de aspectos mejorables y de fortalezas para que fueran tenidos en cuenta en la realización de posteriores trabajos.

5. OPINIÓN DEL ALUMNADO

Al término del tercer trimestre se ha consultado al alumnado de 4º de ESO su opinión al respecto de las actividades realizadas a través de una encuesta de opinión.

A continuación se exponen los resultados obtenidos para cada una de las actividades realizadas.

En cuanto a la actividad de análisis de escenas, en la Figura 5 se puede concluir que ha recibido una muy buena acogida por parte del alumnado, cumpliendo los objetivos que para ella se habían propuesto. Uno de los aspectos más problemáticos hace referencia a la gran inversión

de tiempo que requiere su concepción y realización, algo que debe ser analizado en función de la carga de trabajo asignada al grupo.

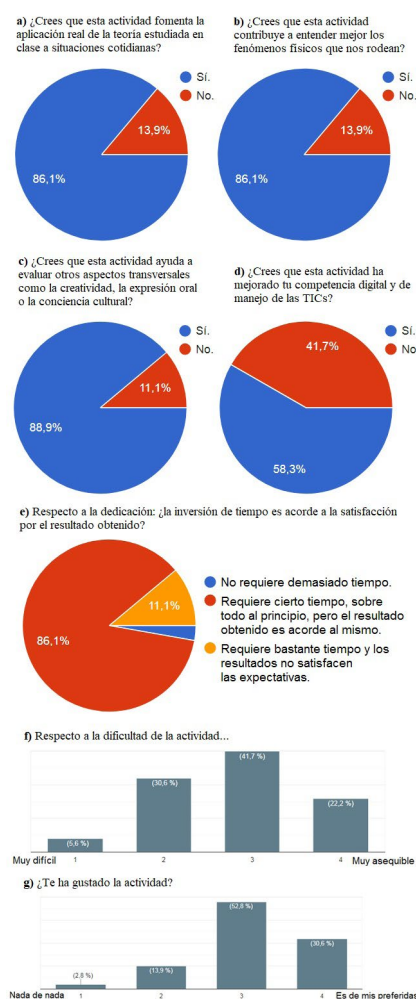


Figura 5. Encuesta y resultados acerca de la actividad de análisis de escenas de cine y series de televisión por parte del alumnado de 4º ESO.

En cuanto a la realización de pruebas escritas contextualizadas, en la Figura 6 se aprecia que los resultados son más dispares. En este caso, existe cierta preferencia por parte del alumnado por enunciados de ejercicios cuanto más esquemáticas, mejor. Evidentemente, la lectura de párrafos añadidos supone una inversión de tiempo, lo que es tenido en cuenta en el diseño y duración de la prueba, aunque ellos preferirían dedicar la totalidad del tiempo a la realización del ejercicio. Sin embargo, de ser más ligero el enunciado, se requeriría o bien de ejercicios con una resolución más elaborada o bien un margen de tiempo total menor para mantener el grado de dificultad de la prueba.

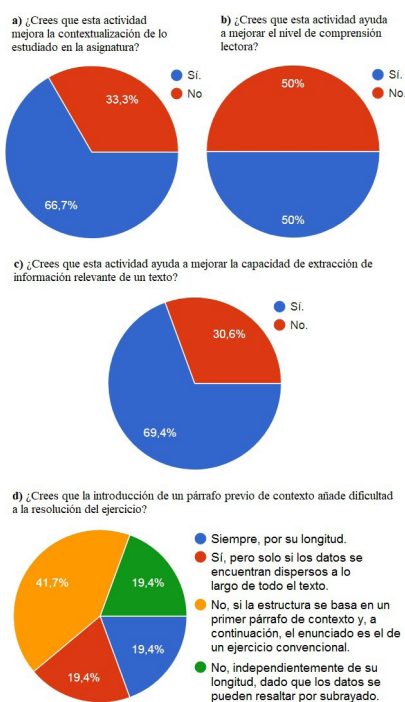


Figura 6. Encuesta y resultados acerca de realización de pruebas escritas contextualizadas por parte del alumnado de 4º ESO.

En general, se puede concluir que el alumnado está interesado en este tipo de actividades basándonos en la interesante retroalimentación proporcionada al respecto, incluyendo también los aspectos positivos y mejorables.

5.1. RETROALIMENTACIÓN ACERCA DE LA RESOLUCIÓN DE ESCENAS DE CINE Y SERIES DE TV

- «Me ha ayudado mucho a acercarme a la física y a comprender que es la base de todo lo que nos rodea.».

- «Realmente es una actividad que despertó mi atención por la asignatura, ya que antes no me gustaba nada.».

- «Me ha parecido una actividad muy buena para ver que en el día a día se pueden aplicar conceptos físicos.».

- «En mi opinión, hemos descubierto las aplicaciones de lo que, en muchos casos, nos parece aburrido, como algo entretenido y de lo que podemos disfrutar. Además, hemos descubierto que muchas veces las series y películas nos engañan, ya que si intentamos comprobar las leyes físicas sobre el papel, nos damos cuenta de exageran mucho.».

- «Pues este método me ha hecho sacar mi mayor nota en Física, amén de que me ha gustado mucho y me gustaría repetirla el curso que viene.».

- «Magnífica forma de introducir ciertos aspectos de la materia de una forma dinámica y original. Espero que mis siguientes profesores tomen este tipo de actividades como ejemplo a seguir.».

- «La verdad es que ha sido de las actividades más interesantes que hemos hecho este año, desde mi punto de vista, y creo que hemos disfrutado bastante poniendo en práctica lo que

hemos estudiado. Gracias a estos trabajos he comprendido mejor la física, y he descubierto que no son sólo fórmulas y operaciones.».

- «Esta actividad nos ha ayudado a todos a saber trabajar en grupo, a entender mejor el temario dado en clase, esta tarea nos permite reforzar nuestros puntos débiles de los ejercicios no entendidos. En resumen, una actividad muy beneficiosa para nosotros.».

- «Confieso que esta actividad, por perezosa que pueda resultar realizarla, nos ayuda muchísimo a subir unos puntos en la nota de forma y también podemos ver los contenidos en “la vida real” o incluso en nuestros videojuegos/series/películas preferidas lo cual, al fin y al cabo, nos gusta.».

5.2. RETROALIMENTACIÓN ACERCA DE LA RESOLUCIÓN DE PRUEBAS CONTEXTUALIZADAS

- «Una forma distinta de hacer exámenes pero muy acertada a la hora de motivar y no hacer monótona el esquema clásico de un examen, sino darle un giro divertido que ayuda a liberar tensión y además es entretenido entender las referencias, ¡ojalá más exámenes así!».

- «Me ha parecido entretenido hacer este tipo de exámenes, lo único que alguna vez para solucionar el ejercicio me ha faltado tiempo.».

- «Me gustan los *frikiexámenes* porque cuando lo leía no era aburrido. Pero algunos enunciados eran un poco largos.».

- «Yo creo que el principal problema de los *frikiexámenes* es el tiempo: soy una persona lenta y me gusta sacar notas altas, por lo que en la mayoría de los casos no tuve tiempo para leer los enunciados completos; normalmente la parte “irrelevante” la dejaba sin leer.».

- «Puede que los *frikiejercicios* en el examen te jueguen una mala pasada ya que tienes que perder tiempo leyéndolo y esto te retrasa para hacer el examen. Si te pasa esto puedes saltarte el primer párrafo e ir al siguiente, en el cual se encuentran los datos necesarios para realizar el ejercicio. Por otra parte es bueno para contextualizar el hecho o lo que ocurre en el problema.».

- «Me resulta mucho más ameno realizar este tipo de exámenes por que al fin y al cabo te pone en situación y puedes imaginártelo mejor ayudándote así a la resolución del mismo.».

6. CONCLUSIONES

A modo de recapitulación, puede concluirse que la aplicación del cine y las series de televisión en la docencia de la Física y Química se ha llevado a cabo en este caso de manera relativamente reciente (concretamente, el análisis de escenas por parte del alumnado se ha propuesto por primera vez durante este curso, aunque la proyección de fragmentos de escenas y la realización de pruebas escritas contextualizadas han sido realizadas durante cursos anteriores). Este tipo de actividades aumenta la motivación e implicación del alumnado, mejorando notablemente la consideración que este tiene de la asignatura. Especialmente la actividad de análisis de escenas, tanto a nivel de concepción de la misma como de realización del vídeo final, desarrolla enormemente la creatividad del alumnado y permite trabajar de manera simultánea varias competencias clave a la vez, así como la comprensión lectora y la capacidad de extracción de información relevante de un texto en el caso de las pruebas escritas contextualizadas. Por todo ello, se concluye que este tipo de actividades pueden resultar interesantes para ser tenidas en cuenta en su implantación en el aula (incluso en 2º de Bachillerato).

REFERENCIAS

- AGUILERA, J. M. (27 de febrero de 2019). «El carnaval de Cádiz en un examen de química». *La voz de Cádiz*. <https://carnaval.lavozdigital.es/noticia/carnaval-cadiz-examen-quimica/> [Consulta: 7 de septiembre de 2020].
- APARICIO GONZÁLEZ, D., FERNÁNDEZ MULLIN, R., LERENA OLARTE, E., CONTRERAS PÉREZ, Y., PLA VALL, E., TORRENT FUERTES, K., MARTÍNEZ-SARANOVA, E., PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2012). *El cine como recurso didáctico*. INTEF. <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/24/cd/> [Consulta: 7 de septiembre de 2020].
- CEDRO (2019). *Límites y excepciones*. <https://www.cedro.org/derechos/limites-y-excepciones> [Consulta: 7 de septiembre de 2020].
- DE LEÓN MONZÓN, J. H. (1 de febrero de 2014). «¿Fobia a las ciencias!... ¿a las ciencias o a quienes las enseñan?». *Iberciencia*. <http://www.formacionib.org/noticias/?Fobia-a-las-ciencias-a-las-ciencias-o-a-quienes-las-ensenan> [Consulta: 7 de septiembre de 2020].
- GARCÍA SIMÓN, E. (2020). *FiQuiPedia: FriQuiExámenes*. <http://www.fiquipedia.es/home/recursos/examenes/friquiexamenes> [Consulta: 7 de septiembre de 2020].
- KAKALIOS, J. (2006): *La física de los superhéroes*. Ma non troppo: Teià.
- KRAUSS, L. M. (2013). *La física de Star Trek*. Laetoli: Pamplona.
- QUIRANTES SIERRA, A. (2013-2019). *Seminario Física de Película*. https://www.youtube.com/playlist?list=PLgMMj_N_55qXgHMyqs9yJgrpitQ9mqzh8 [Consulta: 7 de septiembre de 2020].
- QUIRANTES SIERRA, A. (2016): *Física de Hollywood*. Glyphos publicaciones: Madrid.

ANEXO I: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE ANÁLISIS DE ESCENAS

| | SOBRESALIENTE | NOTABLE | APROBADO | INSUFICIENTE |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Formato</i> | Respeto el formato y posee todos los apartados. [0,5 p] | Respeto el formato pero le falta algún apartado. [0,35 p] | No respeta el formato y le falta algún apartado. [0,2 p] | No respeta el formato y está muy incompleto. [0 p] |
| <i>Creatividad</i> | Ideas creativas e ingeniosas tanto en la elección del clip como en el planteamiento. [1 p] | Cierta originalidad. El trabajo demuestra ideas frescas y cierta perspicacia. [0,65 p] | Usa ideas de otras personas (dándoles crédito) pero apenas hay ideas originales. [0,3 p] | Usa ideas de otras personas sin darles crédito. [0 p] |
| <i>Lenguaje</i> | No hay faltas de ortografía ni errores gramaticales. Expresión clara. [1 p] | Tres o menos faltas ortográficas y/o errores de puntuación. Expresión clara. [0,65 p] | De cuatro a seis errores ortográficos y/o gramaticales. Expresión confusa. [0,3 p] | Más de seis errores ortográficos y/o gramaticales. No se entiende el mensaje. [0 p] |
| <i>TIC</i> | Técnicas variadas de grabación y edición. Montaje cuidado. Calidad reseñable. [1 p] | Técnicas más o menos variadas en grabación y edición. Apenas efectos. Calidad aceptable. [0,65 p] | Técnicas poco variadas en grabación. Sin apenas edición. Los medios son, fundamentalmente, analógicos. Calidad aceptable. [0,3 p] | Técnica de grabación rudimentaria. Sin apenas edición o clips por separado. Medios únicamente analógicos. Calidad deficiente. [0 p] |
| <i>Plazos</i> | Entregado en plazo y completo. [0,5 p] | Se ha entregado en plazo pero ha sido devuelto para corregir aspectos y volver a entregarlo. [0,25 p] | | Entregado fuera de plazo. [0 p] |
| <i>Adecuación al tema</i> | La elección de la escena, el planteamiento del ejercicio y la resolución cubren el tema de estudio de forma certera y sin divagar. [1 p] | La elección de la escena, el planteamiento del ejercicio y la resolución cubren el tema de estudio de estudio aunque divaga en ciertos momentos. [0,65 p] | Bien la elección de la escena, el planteamiento del ejercicio o la resolución no se adecuan al tema de estudio. [0,3 p] | Bien la elección de la escena, el planteamiento del ejercicio o la resolución no se adecuan al tema de estudio. [0 p] |
| <i>Rigor</i> | Resolución correcta y empleo y justificación rigurosa de las leyes físicas. [3 p] | Resolución correcta aunque las leyes físicas no se justifican apenas. [2 p] | Resolución fundamentada de manera muy básica en leyes físicas. Presenta algún error leve. [1 p] | Apenas hay justificación física y la resolución presenta uno o varios errores de bulto. [0 p] |
| <i>Extracción de datos</i> | Proceso minucioso y detallado de extracción de datos. [1 p] | Se extraen la mayoría de datos de la escena aunque sin apenas justificación. [0,65 p] | Se extraen y suponen datos en cantidad pareja. Justificación no detallada. [0,3 p] | Se supone la mayoría de datos y los que son extraídos no se justifican. [0 p] |
| <i>Conclusión</i> | Se analizan en detalle los resultados obtenidos extrayendo una conclusión correcta. [1 p] | Se analizan los resultados obtenidos de manera escueta aunque correcta. [0,65 p] | Análisis escueto de los resultados obtenidos y de manera incorrecta. [0,3 p] | No se analiza resultado alguno. [0 p] |

Proyecto de Innovación Educativa: Art around us!

Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente
y Nieves Muelas Yunta
Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.14

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto de innovación educativa, busca concienciar a los alumnos y al profesorado sobre el uso responsable de las plataformas tecnológicas como medio de comunicación propicio para el aprendizaje de idiomas. Además, se pretende fomentar la expresión artística en cualquiera de sus modalidades, ya que, en algunos casos, el arte en la educación está infravalorado y se le resta importancia con respecto al resto de materias. Los conceptos arte y educación no deberían separarse puesto que se trata de materias que desarrollan y potencian la creatividad y la sensibilidad del alumnado.

El objetivo principal de nuestro proyecto consiste en la creación de un blog, redactado y diseñado por alumnos de centros educativos de España y Francia, puesto que consideramos que ambos países cuentan con una tradición cultural acorde a nuestros intereses y objetivos. El proyecto se llevaría a cabo con los alumnos de 4º de la ESO, y el curso equivalente en la enseñanza francesa (15-16 años) y se realizaría a lo largo de un año académico. Durante este periodo, se trabajarían diferentes aspectos sobre el arte urbano y la música o poesía *slam*. Se trata de un proyecto concebido para la utilización la plataforma *e-Twinning* como soporte tecnológico principal. De este modo, fomentaremos la comunicación y la expresión entre los alumnos en lengua extranjera y mejoraremos especialmente sus estrategias de producción y de mediación. Se utilizarán como canales de comunicación las videollamadas, los mensajes y debates en foros e incluso los chats de las aplicaciones que se acuerde utilizar entre los dos centros. Además, se impulsará la puesta en común de información sobre el «panorama artístico cotidiano» de ambos países, principalmente de los entornos próximos a los alumnos (región, ciudad, pueblo...etc.). Se trata principalmente de que el alumnado descubra el arte que le rodea en su vida cotidiana, y que posiblemente, antes de la realización del proyecto no haya apreciado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 ARTE Y EDUCACIÓN

Antes de comenzar a definir nuestro proyecto, resulta interesante plantearse las siguientes cuestiones: ¿qué es el arte? y ¿qué importancia tiene en nuestras vidas y en la educación? Puede que todos sepamos dar una primera definición de arte: una manera de expresar nuestros sentimientos u emociones a través de la creatividad y de diferentes formas. Pero ¿somos realmente conscientes de su importancia? En muchas ocasiones, el arte es considerada como un hobby, algo extraescolar, y que debe practicarse voluntariamente y fuera del contexto educativo. Sin embargo, ignoramos que se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra vida y que aporta grandes beneficios a nuestro desarrollo personal y espiritual. «En el ámbito educativo, las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural» (Abad, 2009:4). Es por este motivo, que creemos necesaria su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que gracias a él podemos desarrollar y potenciar las habilidades de nuestro alumnado.

El arte en todas sus manifestaciones constituye una característica esencial que identifica al ser humano, ha permitido transmitir la cultura en toda su extensión y ha sido y es básico para su supervivencia. Nuestro cerebro plástico necesita el arte. Ya en los primeros años y de forma natural el niño juega, canta, baila, dibuja y todas estas actividades son imprescindibles para su correcto desarrollo sensorial, motor, cognitivo, emocional y en definitiva cerebral que le van a permitir aprender a aprender. (Guillén, 2015)

Por otra parte, las expresiones artísticas favorecen el desarrollo social, el pensamiento crítico, la creación de debates y la interacción entre las personas. A través de nuestro proyecto, queremos propiciar la colaboración y el intercambio de ideas entre alumnos de distintos países en lengua extranjera, y el arte tiene un rol esencial en esta tarea.

Para el desarrollo de esta función social de las artes como generadora de cambio (aunque no de forma masiva e inmediata), la educación artística puede y debe ofrecer ámbitos de exploración, reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva, que se proyectan en la búsqueda de una mayor calidad en la relación entre arte y vida. (Abad, 2009:2)

2.2. INNOVACIÓN EDUCATIVA

Por otro lado, debemos aclarar el concepto de innovación educativa, la cual debe enfocarse a la resolución y respuesta de un problema real, significativo y resoluble.

La innovación es una de las posibles modalidades de investigación educativa que pueden aplicarse en el aula. Las innovaciones educativas tienen como base los resultados de investigación, aunque no todas las investigaciones que se plantean en educación producen una innovación. (Navarro, 2017:1)

En este caso, nuestro proyecto pretende cubrir las carencias que existen respecto al arte en el sistema educativo actual, así como el miedo escénico que sienten los alumnos del aula de idiomas al usar una lengua extranjera. Además, profundizaremos en el concepto de arte e impulsaremos el desarrollo de la curiosidad y del interés de los alumnos por el «arte cotidiano» es decir, por expresiones artísticas que podemos encontrar mucho más cerca de lo que pensamos, en nuestro entorno diario. Por otra parte, al tratarse de un proyecto de colaboración entre dos centros de diferentes países, favorece el desarrollo de estrategias comunicativas en lengua

extranjera y el uso de plataformas y soportes tecnológicos que posteriormente podrán utilizar en otros ámbitos de su vida.

Actualmente, a todos nos llega información digital por múltiples vías (televisión, radio, Internet, etc.). Ahora bien, la mayoría de los estudiantes pertenecen a generaciones que ya han nacido en la era digital y que tienen una demostrada habilidad en el manejo de las herramientas tecnológicas. Para ellos, estas herramientas habitualmente aportan un alto nivel de motivación. (Coscollola, 2010:2)

A través de este proyecto de innovación educativa pretendemos colaborar entre las materias de arte, idiomas y tecnología para llevar a cabo un trabajo en equipo y obtener un objetivo común. Se trata de un proceso transversal de colaboración entre alumnos, profesores y dos países diferentes que enriquecerá en todos los sentidos el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no solo mejorará las habilidades del alumnado y su motivación, sino también la práctica docente.

3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Esta propuesta está basada en la consecución de objetivos y competencias, los cuales se detallan a continuación:

3.1. OBJETIVOS GENERALES DE LA INNOVACIÓN

Entre los principales objetivos perseguidos con la innovación educativa podemos destacar los siguientes:

- Promover un cambio en las prácticas docentes actuales con respecto al tratamiento del arte y de las nuevas tecnologías en el aula.
- Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas.
- Estimular la innovación e investigación del profesorado a través de su propia práctica y experiencia.

3.2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

En cuanto a los objetivos principales de propuesta, pretendemos favorecer el trabajo colaborativo tanto entre nuestros alumnos como con los alumnos franceses, así como desarrollar la totalidad de las competencias básicas de la Educación secundaria, principalmente, aquellas en relación con el arte, la cultura y el uso de herramientas tecnológicas:

- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, y con cierto nivel de autonomía.
- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en las situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Leer y comprender los textos diversos con el fin de extraer información general y específica.
- Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas, evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.

- Fomentar el trabajo cooperativo y la interacción entre los participantes para reforzar la idea de equipo, de unidad y de enriquecimiento mutuo.
- Potenciar las destrezas de los alumnos en sus relaciones sociales con el fin de que practiquen el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos. Crear una actitud positiva y de confianza.
- Desarrollar en los alumnos el espíritu crítico.
- Despertar el interés de los estudiantes por el concepto de arte y las diversas expresiones artísticas, así como por contribuir a la conservación del patrimonio artístico y cultural.
- Promover una «socialización rica», es decir, el acercamiento a distintos grupos y sus culturas, lo que da pie al desarrollo de la competencia intercultural.

3.3. *COMPETENCIAS*

Dichos objetivos van a ir estrechamente ligados a las siete competencias clave en las que se sustentará el proyecto, las competencias básicas detalladas en el decreto 40/2015 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Competencia lingüística: El lenguaje será el medio de comunicación entre los dos países, propiciando el intercambio bilateral de las lenguas y favoreciendo, especialmente, el desarrollo de las estrategias comunicativas de producción y mediación de la lengua.

- Competencia digital: Se trabajará durante la totalidad del proyecto mediante las plataformas tecnológicas que se proponen como soporte.
- Conciencia y expresiones culturales: constituirá una de las principales competencias que se trabajan a lo largo del curso, ya que el proyecto en sí trata las diferentes expresiones artísticas.
- Aprender a aprender: Se desarrollará especialmente a lo largo de las primeras fases del proyecto, puesto que los alumnos deberán documentarse sobre el tema y para ello se desarrollaran estrategias para aprender a filtrar la información, a seleccionarla de manera efectiva y a transmitirla a sus compañeros.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: Los alumnos tendrán que decidir y consensuar lo que se va a valorar en los trabajos finales.
- Sociales y cívicas: El arte y la música son los temas principales del proyecto.
- Competencia matemática, en ciencias y tecnología: A través de las estadísticas recuperadas en las diferentes encuestas y cuestionarios sobre la opinión de los alumnos con relación al proyecto.

4. **METODOLOGÍA**

En lo referente a la metodología, se empleará una metodología ecléctica, combinando elementos característicos del aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje basado en proyectos.

4.1. *APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS*

Podemos entender el aprendizaje basado en competencias como una metodología de aprendizaje la cual se basa tanto en los resultados obtenidos, como en el proceso y el progreso que realizan los estudiantes según su ritmo. Dicha progresión, tiene en cuenta las diferentes compe-

tencias clave anteriormente explicadas, así como las capacidades de cada alumno y su inclusión en las diferentes fases del proceso educativo.

Todos los cambios y transformaciones que experimenta a diario nuestra sociedad requieren de nuevas formas de encarar nuestra realidad y de desarrollar nuevos saberes. Estos nuevos saberes van más allá de la mera superficialidad; con la aparición de nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje se persigue un desarrollo integral del alumno que involucre acciones (competencias) cognitivas como el pensar, pero también que se apegue a situaciones de la vida real por medio del hacer, sin dejar de lado una visión humanista de la formación para la vida, en la que es inevitable apartar aspectos fundamentales como el sentir, que a niveles de mayor profundidad conducen al llegar a ser, desde una postura eminentemente social: con y para los demás. (López, 2015:5)

Esta metodología aplicada a los proyectos diseñados para utilizar la plataforma *eTwinning* fomenta la implicación de los alumnos en el trabajo por tareas que desarrollan la creatividad, el pensamiento crítico, la autonomía, la toma de decisiones, etc. Se trabaja para obtener tres productos finales mediante la realización de actividades y tareas para conseguir los objetivos. El método de trabajo que favorece que a lo largo del proyecto se compartan ideas y se trate de solucionar problemas en equipo, favorece la convivencia social y cívica y el sentido del aprendizaje más allá del aula.

4.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

Por otra parte, es importante aclarar el concepto y los beneficios del aprendizaje basado en proyectos. «El ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás» (Sánchez, 2013:1). Por medio de este aprendizaje, se propone la realización de proyectos relacionados con temas de su interés para despertar y fomentar la motivación, la participación y las relaciones entre iguales. En este caso, se propone un tema abierto como es «el arte cotidiano» y los estudiantes dirigirán y especificarán el tema acercándolo a sus propios intereses. Los proyectos serán realizados generalmente en grupo, lo que servirá para fomentar las relaciones entre iguales y el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y el consenso. «Para conseguir sacar el máximo partido al ABP, los docentes necesitan crear un ambiente de aprendizaje modificando los espacios, dando acceso a la información, modelando y guiando el proceso» (Sánchez, 2013:1). Además, todo el proceso será dividido en fases y el producto final será presentado en el instituto. A través de la metodología ABP, se potenciará un aprendizaje más efectivo y duradero que creará un efecto y una evolución en los alumnos. Las TIC servirán como medio y herramienta para conseguir los tres proyectos y permitir la interacción social.

5. DISCUSIÓN

Como se menciona anteriormente, se trata de una propuesta dirigida a los alumnos de 4º de la ESO y que se secuenciará a lo largo de todo el año académico. En el siguiente apartado, se detallarán los contenidos y actividades que los alumnos deberán realizar en cada trimestre.

5.1. PRIMER TRIMESTRE, PLANIFICACIÓN

Este trimestre se centrará en la organización y presentación del proyecto en la plataforma *eTwinning*, así como de los centros y de los alumnos mediante la grabación de videos, y a través

de comentarios en los foros de la plataforma. Será una toma de contacto entre los alumnos de ambos países para que empiecen a conocerse y compartir gustos y aficiones.

5.2. SEGUNDO TRIMESTRE, EL ARTE URBANO

Este trimestre se centrará en la explotación del arte urbano en cada uno de los países participantes, y más específicamente en las zonas o los entornos que los alumnos hayan consensuado previamente.

Para llevar a cabo esta parte del proyecto, se harán subgrupos que estarán encargados de diferentes partes del trabajo (fotografía, información, documentos gráficos, diseño del blog, redacción, edición y entrevistas) para economizar el trabajo y favorecer las diferentes capacidades del alumnado.

Una vez que hayan recopilado la información suficiente, gracias a sus compañeros y sus búsquedas en internet, museos y entrevistas a expertos urbanos de la propia ciudad, podrán empezar a elaborar un boceto digital de lo que será su proyecto. Cuando este boceto se realice, mostrando las ideas principales que el grupo ha puesto en común, se enseñará a los tutores y compañeros extranjeros para que se revise el contenido del mismo.

5.3. TERCER TRIMESTRE, MÚSICA

Los estudiantes de los dos países trabajarán ahora en torno a la investigación sobre la música o poesía *slam* en las respectivas ciudades (grupos locales, cultura musical, etc.). También, divididos en subgrupos, realizarán una búsqueda de información sobre el tema. Se elaborará un poster interactivo sobre un artista, grupo o género musical, utilizando la plataforma *Gloster* o alguna de características similares.

Puesto que los alumnos franceses deberán realizar sus producciones en español y los alumnos españoles en francés, serán ellos mismos los que ayuden a corregir y mejorar las producciones de sus compañeros en su lengua materna. Tras dicho proceso de redacción y corrección, se procederá a la publicación en ambos centros de los posters realizados por los alumnos, y de la información recabada que los alumnos consideren oportuno compartir con el resto de sus compañeros.

5.4. RECURSOS, ESPACIOS Y AGRUPAMIENTOS

Para llevar a cabo el proyecto, será imprescindible el uso de recursos tecnológicos, como plataformas con diferentes características en cada fase del proyecto: *Google*, *Google Docs*, el portal de *eTwinning*, aplicaciones como *PowToon*, *Glogster*, *Animaker*, *Videoscribe*...etc. También, se valorará la búsqueda de material en soportes diferentes como libros, revistas, entrevistas...etc.

Las instalaciones del centro educativo serán los espacios principales en los que se llevará a cabo el proyecto, aunque se propondrán salidas del centro en el caso de que fuera necesario para recabar información.

A lo largo del desarrollo del proyecto, se propondrán diferentes tipos de agrupamientos, en función del tipo de tarea que tengan que realizar y de los objetivos fijados en cada fase.

Por otra parte, Se trata de un proyecto interdisciplinario y transversal concebido para promover la colaboración entre los departamentos de francés, plástica, tecnología, historia, música y lengua y literatura. El departamento de lengua extranjera se encargará principalmente de los diferentes aspectos de la comunicación, revisará y supervisará los intercambios comunicativos entre los alumnos. El departamento de plástica se encargará de la parte visual y artística, es

decir, maquetación y edición de los proyectos en colaboración con el de tecnología. Los departamentos de historia, música y lengua y literatura se encargarán de trabajar el contexto y de ayudar en las tareas de documentación durante las diferentes fases del proyecto, ayudando a los alumnos a crear una red de conocimiento teniendo en cuenta las relaciones entre los diferentes ámbitos que se pretenden trabajar dentro de las expresiones artísticas.

6. RESULTADOS ESPERADOS

El objetivo principal del proyecto es guiar tanto al profesorado como al alumnado, hacia una educación más artística y creativa. Esta evolución tiene que hacerse a través de la comunicación entre los alumnos de ambos países, y por medio de las nuevas tecnologías. Por otro lado, los objetivos específicos del proyecto, que se encuentran detallados en el apartado 3.2, los cuáles están estrechamente relacionados con los objetivos del currículo de educación secundaria que estipula la ley para la asignatura de lenguas extranjeras, en nuestro caso, el francés. La finalidad de estos últimos supone que el alumnado adquiera y domine las diferentes destrezas básicas propias de una lengua, la destreza de comprensión oral y escrita y la destreza de expresión oral y escrita. Además, otra de las metas que persigue el currículo es que los alumnos sean capaces de desarrollar habilidades sociales, espíritu crítico y despertar en ellos el interés por el arte y otras culturas. A pesar de no haber llevado a cabo este proyecto, los resultados esperados al final del curso académico van encaminados a la obtención de los siguientes apartados:

Realización un blog juntamente con los alumnos de Francia, comunicándose a través de la plataforma *eTwinning*.

- Promoción y fortalecimiento de la formación docente para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Ser capaz de comunicarse en un idioma extranjero con un alumno del otro país y llegar a consensos.
- Consolidar de vínculos internacionales.
- Conocer qué es el arte urbano en Francia o en España dando ejemplos y describiéndolos.
- Conocer del tipo de música actual y más popular en ambos países y por qué. Ser capaz de escoger una canción y analizar la letra, la melodía, el ritmo, etc.
- Conocer del *slam*, qué es y por qué es tan conocido en Francia mediante ejemplos.
- Despertar el interés por el arte en otras personas de mi entorno a través del blog.
- El proyecto se evaluaría desde diferentes puntos de vista, cada una de las materias que participan, evaluará los estándares correspondientes a su disciplina. De esta manera, el proyecto quedará integrado en el desarrollo curricular del curso académico. El departamento de TIC se encargará de la parte visual y artística de los proyectos, y por su parte, el departamento de francés se encargará de la comunicación lingüística y no verbal. Para llevar a cabo la evaluación, se utilizarán rúbricas, así como diferentes estrategias de evaluación: coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación; instrumentos de evaluación como encuestas, pruebas orales y escritas, así como los productos finales del proyecto. Además, se propondrán cuestionarios de autoevaluación y coevaluación para que los alumnos también puedan valorar su propia participación, la de los demás y la efectividad y pertinencia del proyecto en sus diferentes fases.

7. CONCLUSIONES

Este proyecto pretende fomentar la colaboración entre distintos departamentos, así como la colaboración entre dos centros de diferentes países, en este caso España y Francia, y demostrar que es posible diseñar y aplicar un aprendizaje basado en competencias y el uso plataformas tecnológicas. En la actualidad, es muy raro encontrar colegios en los que trabajen de forma cooperativa las diferentes materias. Es interesante empezar a implementar este tipo de enseñanza en los centros, para que el alumno descubra que todo lo que aprende se puede compaginar y, con ello, desarrollar proyectos de gran potencial. Detallar que el proyecto está concebido para trabajar con la plataforma *eTwinning* principalmente. Se pretende, así, fomentar el uso de las nuevas tecnologías en el aula, herramientas que los alumnos necesitarán utilizar de manera efectiva en diferentes ámbitos de su vida. Además, se plantea evaluar las características de las plataformas educativas para implantarlas de manera apropiada y sistemática en la Educación Media. Es innegable que la experiencia pondría en relieve el grado de implicación y compromiso que conlleva para el profesor avanzar y profundizar en el aprendizaje del estudiante desde un enfoque totalmente diferente al que está habituado. Para evitar posibles obstáculos que impidan el adecuado desarrollo de la actividad, todo el profesorado envuelto en el proyecto habrá recibido la formación específica, la cual le servirá, también para implementar en el resto de sus clases.

Se pretende también favorecer el uso de la lengua extranjera, en este caso el francés, y despertar el interés no solo por el idioma, sino también por la cultura e historia que lo rodea. Es muy probable que los alumnos se muestren reticentes al inicio y temerosos de cometer fallos a la hora de comunicarse, por eso es necesario motivar al alumno desde el minuto uno, para que inicie su trabajo con dedicación y optimismo, y explicarle los beneficios que van a alcanzar con este proyecto. Además, la colaboración con alumnos franceses supone un enriquecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los sentidos, ya que les permitirá ampliar su conocimiento sobre otros entornos y, por comparación, reflexionar sobre aspectos de su propio entorno que quizás antes les habían pasado desapercibidos.

Durante el proceso, los alumnos harán el trabajo principalmente en clase, poniendo cuestiones e ideas en común con el resto de los grupos de la clase para llegar a una propuesta común, siempre con la ayuda y opinión de los profesores partícipes. La idea es que los alumnos aprendan lo que es un blog y cómo usarlo, cómo hacer videoconferencias y hacerse entender en otra lengua distinta a la materna, que obtengan y forjen conocimientos variados y acaben con una sensación positiva, que aprendan cosas a través de la experiencia y se diviertan. Pero, sobre todo, que establezcan lazos de unión con compañeros de otros países.

REFERENCIAS

- ABAD, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. *Centro Nacional de las artes*, pp. 17-23. https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/aulavirtual/archivos/13/docs/acts/ent4/biblio_comp/Javier%20Abad,%20Usos%20y%20funciones%20de%20las%20artes%20en%20la%20ed%20y%20el%20desarrollo%20humano.pdf
- NAVARRO ASECIO, E., JIMÉNEZ GARCÍA, E., RAPPOPORT REDONDO, S. Y THOILLIEZ RUANO, B. (COORD.) (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Logroño: Unir Editorial.
- COSCOLLOLA, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las tic y reflexionar sobre su uso». *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, (36), PP.171-180. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128013.pdf>

- ESPAÑA. Decreto 40/2015 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de junio 2015, núm. 120.
- ESPAÑA. Ley orgánica 8/2013, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre 2013, núm. 295.
- ESPAÑA. Orden ECD/65/2015, 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*, 21 de enero 2015, núm. 25.
- ETWINNING (2018). *Un aliado para modelos pedagógicos activos*. http://etwinning.es/wp-content/uploads/2018/04/eTw-apoyometodolog%C3%ADas_plantilla_2.pdf [Consulta 28 de marzo de 2019].
- GUILLÉN, J. (2015). Escuela con cerebro. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/> [Consulta 20 de marzo de 2019].
- LÓPEZ, M. A. (2015). El aprendizaje basado en competencias: una perspectiva desde la tutoría cognoscitiva. *Revista Magistralis*, (28), p. 5. <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/256/Revista%20Magistralis%2028-Carrasco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SÁNCHEZ, J. M. (2013). Que dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf

Proyecto de Innovación Educativa: Luces, Cámara y Acción

Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente
y Nieves Muelas Yunta

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.15

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto de innovación tiene como objetivo principal el desarrollo de las competencias artísticas en la educación secundaria. Se trata de una propuesta de trabajo para las asignaturas de idiomas, en colaboración con el departamento de tecnología, que aún no ha sido llevada a cabo en el aula.

El proyecto consiste en la representación, grabación y edición de subtítulos de una escena cinematográfica, la cual será elegida por los alumnos y extraída de una selección de películas, que se trabajarán en unas Jornadas de Cine durante el primer trimestre.

El cine como recurso audiovisual tiene un gran poder motivador y de atracción. Como estrategia didáctica, ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Como estrategia educativa, despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana. (De la Torre, 2005: contraportada)

Se trata de una propuesta que se desarrollará a lo largo de todo el curso académico, y que está dirigida principalmente a los alumnos de 1º de Bachillerato, que se encuentren cursando las materias de: inglés, francés (como segunda lengua extranjera) y Tecnologías de la Información y la Comunicación u otra optativa relacionada. No obstante, la propuesta podría ser modificada y adaptada al currículo de 4º de la E.S.O.

Este proyecto se compondrá de varias tareas que se explicarán con más detalle en el apartado de discusión. Aunque, a modo de resumen, la idea general implica realizar unas Jornadas de Cine de las que se elegirán dos películas, una francesa y otra inglesa, de las cuáles se representará una escena y se subtitulará en el idioma contrario. Para ello, será necesaria la realización de debates, un casting para elegir a los actores, ensayos y pruebas de expresión oral. Además, aquellos alumnos que no reciban un papel, realizarán otras tareas como: la redacción de los subtítulos, grabación, edición, creación de cuestionarios o montaje y atrezo, favoreciendo así, la integración e inclusión de todos los alumnos en un objetivo común. Para la realización de esta tarea, será necesario llevar a cabo diferentes ejercicios de activación y posibilitación de carácter lingüístico y tecnológico.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. INNOVACIÓN EDUCATIVA

Antes de comenzar, es importante aclarar el concepto de innovación educativa, la cual debe estar enfocada a la resolución y respuesta de un problema real, significativo y resoluble.

«La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación» (Imbernón, 1996: 64)

Por lo tanto, tras una reflexión sobre nuestra propia experiencia, hemos determinado que en el ámbito de las lenguas extranjeras existen una serie de carencias en cuanto a la expresión oral, fonética, prosodia e incluso miedo escénico. Por estos motivos, nuestro proyecto pretende responder a estas carencias, fomentando así la participación de los alumnos en el desarrollo de un trabajo dinámico y motivador que les permita mejorar sus habilidades expresivas. Todo ello, basado en la actual ley educativa LOMCE, y en el decreto 40/2015 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

2.2. EL CINE EN EL AULA DE IDIOMAS

Como soporte principal de nuestro proyecto hemos decidido utilizar el cine. El cine constituye, desde una perspectiva pedagógica, un recurso más al alcance y al servicio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata de una herramienta que nos ofrece una gran cantidad de posibilidades de desarrollo de cualquiera de las competencias de la lengua. Además, constituye un elemento motivador y lúdico a la hora de desarrollar tanto el conocimiento sobre el idioma, como la cultura que rodea a la lengua. A pesar de que es habitual el uso de actividades similares a las que se utilizan para evaluar la comprensión de otras tipologías textuales, es conveniente tener en cuenta la dimensión, más amplia que nos presenta dicho soporte. «Una película es, sin duda, un documento real, fruto de la labor creativa de un equipo, y fruto a la vez de una sociedad en la que nace y que la consume como producto cultural y/o espectáculo de entretenimiento» (Amenós, 1999, Mathur, 2008: 39).

Aunque los diálogos se adapten para conseguir el efecto deseado, los elementos lingüísticos y las intenciones de los interlocutores suelen ser bastante cercanas a las situaciones comunicativas reales de los hablantes. Por ello, podemos extraer de sus diálogos y de toda la información extralingüística que lo acompaña, un contexto que nos permite analizar y trabajar elementos socioculturales y elementos propios de la pragmática. Gracias a la posibilidad de analizar y utilizar toda esta información, tanto lingüística como extralingüística, y tal como indican Lourdes Miquel y Neus Sans en su artículo: *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, utilizar el cine es una manera de integrar la cultura y los aspectos lingüísticos.

El cine nos brinda la posibilidad de trabajar muchos elementos en un mismo documento, ya que combina la imagen con el sonido, la visualización de la lengua con los gestos, los movimientos, diferentes elementos prosódicos, como el ritmo o la entonación, factores propios de los diferentes tipos de relaciones personales como los registros, además de la intención y el conocimiento del mundo que se pone en marcha en una situación comunicativa determinada. Todos estos elementos además de la dinámica, versatilidad y flexibilidad del lenguaje cinematográfico, nos pueden ayudar a profundizar en un análisis de la película desde diversos puntos

de vista, a enriquecer la capacidad para extraer información de aspectos históricos y culturales e incluso a incentivar la creatividad.

Según Juan Luis Montoussé Vega en su artículo *Tendiendo puentes de conocimiento: el cine en el aula de lengua extranjera*, «la naturaleza representacional del cine le permite construir una realidad que tiene sentido en sí misma y mostrar, al mismo tiempo, a través de lo inmediato de la imagen, todos los aspectos de esta realidad de forma simultánea».

El hecho de que la realidad representada responda a los intereses de los creadores de la película nos supone una ventaja, ya que la secuenciación de planos y los movimientos de cámara centran la atención del espectador en una selección de elementos en cada una de las secuencias. Esto, reduce el rango de componentes a los que el alumno deberá prestar atención a la hora de observar y analizar los rasgos lingüísticos y extralingüísticos de la situación comunicativa que se le presenta. Un ejemplo claro que nos presenta Juan Luis Montoussé Vega son los elementos gestuales, que pueden pasar desapercibidos en una situación comunicativa real por su inmediatez, pero que son analizables en una película por la importancia que suelen cobrar para el desarrollo de la historia y porque normalmente son resaltados con planos detalle.

Por todo ello, el cine nos proporciona un soporte muy adecuado para llevar a cabo nuestro proyecto y cumplir con nuestros principales objetivos tanto de comprensión como de producción en lengua extranjera.

3. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

En cuanto a los objetivos principales, nuestra propuesta pretende unir a los alumnos en la realización de un proyecto común y en el desarrollo de las competencias básicas de la Educación secundaria, principalmente aquellas en relación con el arte y la cultura. Además, se intentarán resolver, a través de este proyecto, ciertos problemas que existen en la enseñanza de lenguas extranjeras, como la expresión oral y el miedo escénico. Para ello, nos hemos propuesto una serie de objetivos más específicos, tanto en relación con la innovación docente como con los elementos principales de nuestro proyecto, el uso del cine y las aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras.

3.1. OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN

Animar y favorecer el desarrollo de propuestas educativas válidas que respondan a la realidad.

- Estimular la investigación en los docentes a partir de su propia práctica educativa, en este caso, mediante un proyecto interdisciplinar que propicia la colaboración entre diferentes departamentos a lo largo de todo el curso.
- Promover actitudes positivas hacia el cambio y la actualización de los modelos de enseñanza.

3.2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Conocer las aplicaciones actuales del cine como elemento transmisor de cultura y valores.

- Valorar la influencia del cine en la historia social y cultural y como elemento dinamizador en el aula.
- Fomentar un clima de respeto, participación y colaboración dentro del aula.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías en el aula.

- Desarrollar habilidades de búsqueda de información, edición, traducción y corrección de errores.
- Impulsar la expresión comunicativa de los alumnos con el fin de perfeccionar la fluidez en el habla del idioma extranjero.
- Desarrollar en alumnos la capacidad de analizar y producir mensajes audiovisuales, aprovechando las posibilidades comunicativas y expresivas del vídeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, trabajaremos las competencias básicas detalladas en el decreto 40/2015 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

- Competencia lingüística: El lenguaje será el medio de comunicación entre los alumnos, propiciando tanto la comprensión, como la producción y la interacción oral y escrita en las lenguas extranjeras (inglés/francés).
- Competencia digital: Se trabajará en la totalidad del proyecto mediante las herramientas tecnológicas que se proponen como soporte para grabar la escena elegida, editarla y subtitarla.
- Conciencia y expresiones culturales: Se trabajará la cultura cinematográfica y la expresión artística a través de la representación de la escena.
- Aprender a aprender: Se desarrollará a lo largo del proyecto, puesto que los alumnos deberán documentarse sobre el tema para lo cual trabajaremos la selección efectiva de información, además aprenderán a utilizar nuevas herramientas que están a su disposición y que posteriormente podrán utilizar en otros ámbitos.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: Los alumnos tendrán que decidir y consensuar la escena que se va a representar, así como la traducción de los diálogos para subtitarla.
- Sociales y cívicas: Se desarrollan estas competencias por medio de la interacción y el trabajo colaborativo entre los alumnos.
- Competencia matemática, en ciencias y tecnología: A través de las estadísticas recuperadas en las diferentes encuestas y cuestionarios tanto para determinar la escena, como para conocer y valorar la opinión personal de los alumnos en relación al proyecto.

4. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, se empleará una metodología ecléctica, combinando elementos característicos del aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje basado en proyectos.

4.1. APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

El aprendizaje basado en competencias clave constituye una metodología basada en el desarrollo de las capacidades, así como la inclusión del alumno en los diferentes ámbitos del proceso educativo y en su propio progreso. Para ello, se marcan una serie de objetivos en relación con las competencias clave, explicadas en el apartado anterior, así como las capacidades de los alumnos. De este modo, potenciaremos en cada alumno sus habilidades y destrezas y propiciaremos su progreso en relación con cada una de dichas competencias clave.

«La adopción del modelo por competencias supone, para el docente, mover el foco de la enseñanza al aprendizaje. Aprendizaje entendido como un proceso que permite captar, codificar, relacionar y almacenar nueva información con aquella ya integrada en la memoria a largo plazo; el procesamiento de la información así entendido, está implicado en todas las actividades cognitivas, sea el pensamiento, la resolución de problemas, el olvido, el recuerdo, etc.» (Schunk, 2008a).

De esta manera, pretendemos fomentar la implicación y la autonomía de los alumnos no solo en el desarrollo del proyecto sino también en su propio proceso de aprendizaje, tomando conciencia de su punto de partida y de su progreso. Además, dicho método proporciona un entorno de aprendizaje colaborativo idóneo para favorecer la convivencia social y cívica y el sentido del aprendizaje más allá del aula.

4.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Por otra parte, y mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se propone la realización de proyectos relacionados con temas de su interés, en este caso el cine, para despertar y fomentar la motivación, la participación y las relaciones entre iguales. Se potenciará el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y el consenso. Todo el proceso será dirigido y orientado por los profesores, será dividido en fases y el producto final será presentado en el instituto.

«El aprendizaje basado en proyectos (ABP) parece ser un método de enseñanza efectivo comparado con las estrategias de enseñanza cognitivas tradicionales, particularmente para el desarrollo de habilidades en la solución de problemas de la vida real» (Willard & Duffrin, 2003). En este caso, presentamos a los problemas que suelen surgir en el aula de lenguas extranjeras, especialmente en relación con la producción oral. Ante este problema, proponemos un proyecto que, dividido en fases, proporcionará a los alumnos una serie de situaciones en las que podrán poner en marcha diferentes estrategias y colaborar en pos de solucionar el problema que se les presentó al principio del proyecto.

5. DISCUSIÓN

Como se menciona anteriormente, se trata de una propuesta dirigida a los alumnos de bachillerato y que se secuenciará a lo largo de todo el año académico. En el siguiente apartado, se detallarán los contenidos y actividades que los alumnos deberán realizar en cada trimestre.

5.1. PRIMER TRIMESTRE, JORNADAS DE CINE

Cada dos semanas, se realizará una Jornada de Cine organizada por los departamentos de inglés y francés, en las que se llevará a cabo el visionado de 6 películas en total, intercalando ambos idiomas, tres en inglés y tres en francés. En las semanas posteriores al visionado y hasta el siguiente, se compaginará el desarrollo normal de la programación, con tareas relacionadas con las películas. Se llevarán a cabo actividades de activación previas al visionado y de comprensión, análisis y producción posteriores al visionado. La última semana del trimestre, los alumnos elegirán, por medio de un debate y de encuestas, las películas (una en inglés y otra en francés) que más les hayan gustado y con las que les gustaría trabajar el resto del curso.

5.2. SEGUNDO TRIMESTRE, CASTING Y ENSAYOS

Al comenzar el segundo trimestre, los alumnos elegirán, de nuevo por medio de un debate y de encuestas, una escena de la película francesa y otra de la película inglesa, las cuales serán representadas y grabadas en el tercer trimestre. Hecho esto, se procederá a la realización de un

casting, motivando así a los alumnos a preparar la dramatización de un fragmento. Los propios alumnos, compondrán el jurado del casting. Una vez distribuidos los papeles, darán comienzo los ensayos, que se desarrollarán a lo largo del trimestre. De manera simultánea al desarrollo de los ensayos, se propondrán actividades para el análisis en profundidad de las escenas elegidas, tanto a nivel lingüístico, como a nivel extralingüístico y paralingüístico, además de actividades que se centren en los aspectos fonéticos y prosódicos, que son los que más nos interesan.

5.3. TERCER TRIMESTRE, PROYECTO FINAL

Una vez elegida la escena, hecho el casting, y trabajados y ensayados los diálogos, el trimestre final se centrará en la grabación y edición de las escenas. Por otra parte, es importante saber que la escena de la película francesa será grabada en francés y subtitulada en inglés, y lo mismo pero a la inversa, sucederá con la escena de la película inglesa. En este trimestre, trabajará sobre todo el departamento de Tecnologías de la información y la comunicación que se encargará del montaje. Una vez terminada la grabación y edición de nuestro proyecto, este será presentado a final de curso al resto del instituto e incluso a las familias, que también estarán invitadas a las jornadas culturales del instituto. Finalmente, este proyecto se colgará y será visible en las plataformas del centro. Además, se propondrá a los alumnos una serie de encuestas para evaluar y autoevaluar tanto su trabajo como la efectividad del proyecto.

5.4. RECURSOS, ESPACIOS Y AGRUPAMIENTOS

Para llevar a cabo el proyecto será necesario el uso de recursos como Internet (Google, Campus Virtual), Programas de Edición (Final Cut, Sony Vegas, Davinci Resolve o Premiere) y programas de subtitulación (Wondershare Filmora, Subtitle Workshop, Jubler Subtitle Editor, SubtitleCreator).

Las instalaciones del centro educativo servirán como escenario para la grabación, aunque podrían realizarse salidas al exterior, si fuese necesario.

Finalmente, y dependiendo de las tareas, se trabajará individualmente o por grupos de mínimo 2 y máximo 5 o 6 alumnos para optimizar el trabajo. El grupo entero participará en las tareas esenciales como el visionado de las películas, debates, encuestas, casting, ensayos... etc. Por otra parte, el grupo de la película inglesa, grabará las imágenes y el audio en inglés y elaborará los subtítulos en francés, lo mismo, pero al contrario sucederá con el grupo de la escena francesa. De esta manera, fomentamos el trabajo cooperativo así como la unión y la colaboración de los departamentos de lenguas extranjeras.

6. RESULTADOS ESPERADOS

El principal objetivo que pretendemos conseguir por medio de este proyecto es proporcionar una posible solución para suplir o, al menos, disminuir las carencias en cuanto a la expresión oral en lengua extranjera que hemos mencionado anteriormente. Consideramos pertinente, con este fin, la colaboración entre diferentes departamentos, así como el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Los resultados que esperamos están, por supuesto, en sintonía con los objetivos enumerados en el apartado 3.2. Objetivos que, a su vez, están estrechamente relacionados con las competencias clave que explicamos en la parte final del apartado 3.

Pretendemos también, con este proyecto, como ya se ha mencionado, mostrar y profundizar algunas de las posibilidades que nos proporciona el cine como recurso en el aula, en particular en el aula de lenguas extrajeras, en este caso, inglés y francés. Por ello, consideramos que, una

vez que el proyecto se ponga en práctica, será importante fijarnos en los resultados finales en relación con los objetivos referentes al uso del cine como recurso, para evaluar la pertinencia de nuestro proyecto y de futuros proyectos en los que también usemos el cine como recurso.

En resumen, los resultados que esperamos en caso de tener la posibilidad de llevar a cabo este proyecto, son los siguientes:

- Adaptación y aprovechamiento de diversos recursos y formas de usar estos recursos para fortalecer la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Distribución de fases y tareas para llegar a la finalización de un producto final satisfactorio, en este caso, dos escenas grabadas y subtituladas.
- Mejorar las estrategias de comunicación oral en lengua extranjera, tanto lingüísticas, como extralingüísticas y paralingüísticas.
- Profundizar en determinados aspectos del cine francófono y anglófono, por medio del análisis individual y comparativo de las películas seleccionadas.
- Crear y mantener un ambiente colaborativo de trabajo.
- Conocer y aprender a utilizar herramientas y aplicaciones tecnológicas que en el futuro podrían ser de utilidad en diferentes ámbitos de nuestra vida cotidiana.
- Se trata de un proyecto que se evaluaría desde diferentes puntos de vista ya que cada una de las materias que participan, evaluará los estándares correspondientes a su disciplina. De esta manera, el proyecto quedará integrado en el desarrollo curricular del curso académico. El departamento de TIC se encargará de la parte visual y artística de los proyectos, y por su parte, los departamentos de inglés y francés se encargarán de la comunicación lingüística y no verbal. Para llevar a cabo la evaluación, se utilizarán rúbricas elaboradas por los departamentos, así como diferentes estrategias de evaluación: coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación; e instrumentos de evaluación como encuestas, pruebas orales y escritas, así como los productos finales del proyecto.

7. CONCLUSIONES

Con la realización de este proyecto, pretendemos principalmente abrir una nueva vía de trabajo en las materias de idiomas, las cuales se centran normalmente en los conocimientos gramaticales y lexicales de la lengua, olvidando proporcionar situaciones cercanas a la vida diaria, en las que los alumnos puedan aprender a desenvolverse en lengua extranjera. Además, queremos reflexionar sobre el cambio que esto pueda producir en el aprendizaje y comportamiento de los alumnos, ya que se trata de un nuevo enfoque para el aula de idiomas centrado en la obtención de un objetivo común. Por otra parte, creemos que la obtención de un proyecto final provocará un efecto de satisfacción y de orgullo entre los alumnos, los cuales podrán apreciar el valor de las lenguas extranjeras a partir de su propio trabajo.

Gracias a esta propuesta, podría existir una colaboración no solo entre los departamentos de idiomas, los cuales suelen trabajar por separado, sino también con el departamento de tecnología, el cual se hace cada vez más necesario en el sistema educativo actual y en nuestra vida diaria. Fomentaremos el desarrollo y la evolución de las nuevas tecnologías en el aula, utilizándolas para nuevos enfoques didácticos aumentando el manejo y el interés del alumnado. Los alumnos, por su parte, podrán trabajar ambas lenguas por igual y de una manera innovadora y colaborativa, además de compartir experiencias y habilidades con el resto de compañeros, lo cual enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los sentidos.

En tercer lugar y gracias al cine, podremos sacar partido de las habilidades individuales, asignando a cada uno tareas según sus posibilidades, fomentando la inclusión de todos los alumnos en el aula. También, se favorece la motivación y la resolución de problemas en relación con la expresión de las lenguas extranjeras a través del cine.

El profesorado, por su parte, podrá experimentar nuevas vías de enseñanza y observar, no solo la evolución de los alumnos, sino la suya propia tras la realización del proyecto. Creemos que se trata de un proceso de enriquecimiento mutuo a través del cual podría suceder un cambio en los actuales currículos de enseñanza, así como en las metodologías. Se trata de demostrar que gracias a las competencias artísticas, las cuales permanecen olvidadas en el sistema educativo, podemos abrir el camino hacia el cambio y hacia la mejora de la calidad educativa despertando la creatividad, el interés y el espíritu crítico del alumnado.

REFERENCIAS

- DE LA TORRE, S. (2005). *El cine un entorno educativo*. Madrid: Narcea S.A de ediciones.
- DÍAZ DE LA FUENTE, C. (2018). *Las competencias pragmáticas y sociolingüísticas. Propuesta didáctica sobre una selección de escenas del cine de Luis Buñuel* (Trabajo Fin de Máster). Ciudad Real.
- ESPAÑA. Decreto 40/2015 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de junio 2015, núm. 120.
- ESPAÑA. Ley orgánica 8/2013, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre 2013, núm. 295.
- ESPAÑA. Orden ECD/65/2015, 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*, 21 de enero 2015, núm. 25.
- IMBERNÓN, F. (1996): *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires-Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- MIQUEL, L. Y SANS, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- MONTOUSSÉ VEGA, J. L. (2007). Tendiendo puentes de conocimiento: El cine en el aula de lengua extranjera. *Cvc Cervantes: La enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 355-358. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_02.pdf
- SCHUNK, D.H. (2008): *Learning theories: An educational perspective*. New York: Prentice Hall.

Desarrollo de habilidades cognitivas en el aula bilingüe de *Natural Science* mediante el uso de actividades plásticas

Esther Nieto Moreno de Diezmas

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8753-5857>

Ana Belén Gómez Muñoz

CEIP José María de la Fuente

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.16

1. INTRODUCCIÓN

Los programas bilingües tipo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas), en los que asignaturas de contenido se imparten por medio de una lengua extranjera están ganando cada vez más popularidad en Europa y fuera de Europa. En España, más de un cuarto de los estudiantes (MECD, 2018) están cursando enseñanza primaria en programas bilingües.

Uno de los retos más importantes al que el profesorado se enfrenta en estos programas es que los alumnos deben realizar un doble esfuerzo cognitivo para asimilar conocimientos nuevos por medio de una lengua que es también nueva para ellos (Halbach, 2009). Por ello, el profesor ha de acompañar este proceso fomentando la adquisición de distintas estrategias cognitivas y de aprendizaje que faciliten la asimilación, comprensión, aplicación y análisis de los contenidos y permitan avanzar en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior como evaluar y crear, establecidas en la conocida taxonomía de Bloom, uno de los pilares de la metodología del AICLE (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En el desarrollo de estas habilidades cognitivas, los recursos artísticos ofrecen un apoyo fundamental en una doble vertiente: por un lado, colaboran en los procesos receptivos de asimilación y comprensión de los contenidos, y, por otro, se convierten en una excelente herramienta de producción, convirtiéndose en escenario expresivo de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

En este trabajo, mostraremos de manera práctica cómo los recursos artísticos pueden constituir un instrumento fundamental para el aprendizaje de las Ciencias Naturales (Natural Science) cuando son impartidas mediante una lengua extranjera (inglés) en la Educación Primaria y cómo pueden colaborar a superar las dificultades añadidas que supone aprender a través de una lengua que no es la materna. Se presentarán actividades plásticas que fomentan la recepción y la producción de conocimientos relativos a las Ciencias Naturales en inglés y se mostrarán las percepciones de los alumnos respecto de la implementación de una de las tareas descritas.

2. MARCO TEÓRICO

La metodología bilingüe del AICLE consiste en el aprendizaje integrado de asignaturas y de una lengua segunda que vehicula sus conocimientos. Por eso, según Coyle *et al.* (2010) estas enseñanzas tienen un doble foco, ya que se orientan tanto a la adquisición de la materia de la asignatura como al aprendizaje de una lengua extranjera, y ambos elementos tienen la misma importancia. Mehisto, Marsh y Frigols (2008) añaden a esta dualidad un tercer elemento: las estrategias de aprendizaje. El doble esfuerzo cognitivo que los estudiantes han de realizar para aprender conocimientos nuevos a través de una lengua que es también nueva solo es posible si se dota a los alumnos de estrategias de aprendizaje suficientes para afrontar este reto. De este modo, los objetivos del AICLE se relacionan con la adquisición del contenido, del idioma y de estrategias de aprendizaje (figura 1).

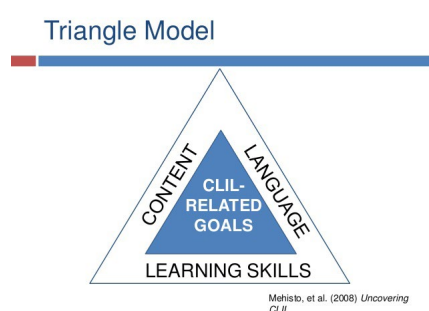


Figura 1. Tríada de CLIL (Mehisto *et al.*, 2008)

Por su parte, Coyle entiende que todo proceso de aprendizaje debe estar ligado a la cultura, no solo de la lengua meta, sino también del entorno que rodea al aprendiz. De esta manera, Coyle (1999) enuncia la teoría de las 4 Ces, que propugna un marco de aprendizaje en contextos bilingües que tenga en cuenta la adquisición de los siguientes elementos: Contenido, Comunicación (es decir, dominio de la lengua meta), Cognición y Cultura (Figura 2)

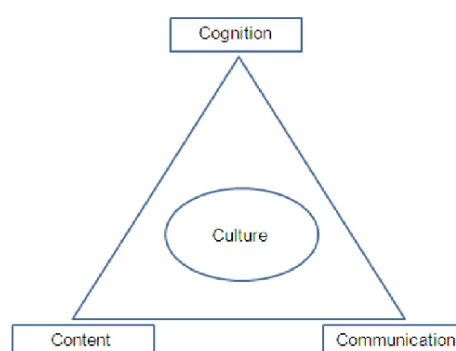


Figura 2. Las 4 Ces de Coyle

De las 4 Ces de Coyle, nos centraremos en la Cognición, aspecto que ya aparece en la tríada de Mehisto *et al.* (2008) formulado con el término “estrategias de aprendizaje”. Dotar al alumno de estrategias de aprendizaje y habilidades cognitivas es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero todavía es más necesario en la educación bilingüe, debido al doble esfuerzo cognitivo que demandan este tipo de enseñanzas. Para acompañar debidamente al

estudiante en la adquisición de habilidades cognitivas es fundamental tener como referencia la taxonomía de Bloom revisada por Anderson, Krathwohl *et al.* (2001). Según esta taxonomía el aprendizaje es un itinerario ascendente en términos de complejidad que se inicia en habilidades cognitivas de orden inferior: recordar, comprender, aplicar y continúa con el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior: analizar, evaluar y crear. De esta manera, la memorización y la comprensión son elementos necesarios en el aprendizaje, pero éste no puede restringirse a estas actividades cognitivas de orden inferior, sino que se ha de procurar que los alumnos lleguen a desarrollar habilidades que les permitan utilizar el conocimiento adquirido como una herramienta para resolver problemas y crear conocimiento (figura 3)

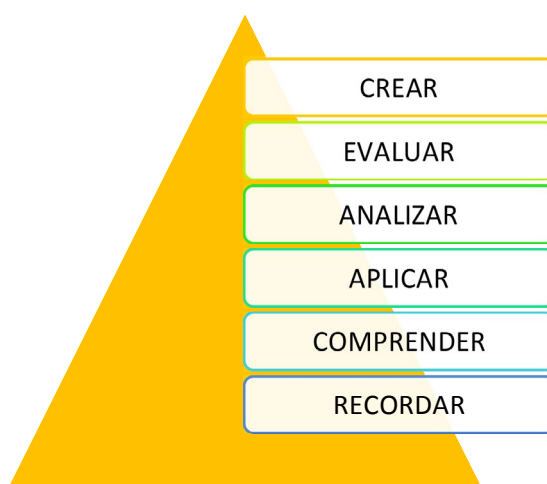


Figura 3. Taxonomía de Bloom revisada. Elaboración propia

Recorrer los peldaños que supone esta taxonomía hasta alcanzar el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior es una tarea imprescindible pero compleja y las actividades artísticas y plásticas constituyen un valioso recurso, ya que además de ayudar al profesor a alcanzar este objetivo, suelen conseguir que el alumno se implique, se involucre y se motive en mayor medida que actividades escritas más tradicionales.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El proyecto que describimos a continuación se ha llevado a cabo en un colegio situado en un entorno urbano, que inició su programa bilingüe y bicultural a partir del convenio firmado por el MECD y el British Council en 1995. En este colegio, además de la asignatura de Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Educación Artísticas, se imparten íntegramente en inglés.

La propuesta de actividades para desarrollar las habilidades cognitivas en el aula de Natural Science a través de recursos plásticos y artísticos se planificó y se puso en práctica para alumnos de 5ª y 6ª de Educación Primaria.

Además, se recabó información acerca de uno de los proyectos plásticos realizados, “My cell project” mediante un cuestionario tipo Likert de 5 respuestas que los estudiantes cumplimentaron online y que pretendía explorar las percepciones del alumnado acerca del aprendizaje de las ciencias mediante actividades artísticas.

3.2. ACTIVIDADES ARTÍSTICAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LA ASIGNATURA DE SCIENCE.

A continuación presentaremos una serie de actividades de tipo artístico y plástico que pueden servir de ejemplo para trabajar los contenidos de la asignatura de Science en los últimos cursos de Educación. Estas actividades están destinadas a desarrollar las distintas habilidades cognitivas de la taxonomía de Bloom, desde las habilidades de orden inferior a las habilidades de orden superior. De este modo se contribuye al andamiaje de la adquisición de contenidos, destrezas y habilidades en el contexto de la educación bilingüe, que precisa de mayor apoyo por parte del docente debido a la dificultad de asimilar contenidos nuevos a través de una lengua que no es la materna.

- RECORDAR. Para ayudar a los alumnos a que recuerden conceptos, términos y definiciones, se presenta una definición sobre un concepto a trabajar en clase y los alumnos personalizan dicha definición usando tipografías coloridas y creativas, o pictogramas, sustituyendo palabras por dibujos. Esto les ayudará a recordar dicha definición (figura 4)

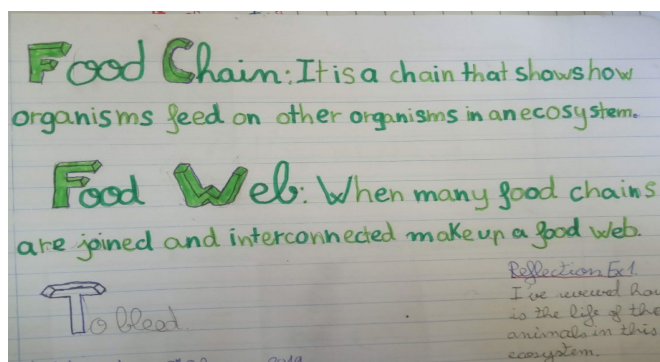


Figura 4. Ejemplo de actividad plástica para recordar definiciones y conceptos. (Ana Belén Gómez)

Otra actividad artística que contribuye recordar y memorizar es la siguiente. Para recordar los niveles en una cadena alimentaria de un ecosistema, se crea una pirámide pop-out con tres caras y una base. La base se pega en una hoja del cuaderno. Una de las tres caras recuerda los niveles (producer, primary consumer, secondary consumer, tertiary consumer). En las otras dos caras, los alumnos escriben un ejemplo de cada uno de ellos en un ecosistema marino y en un ecosistema terrestre. La pirámide se repliega al cerrar el cuaderno y se vuelve a formar al abrir la página.

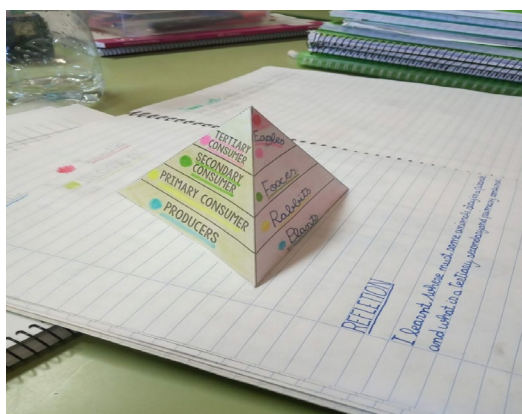


Figura 5. Ejemplo de *pop-out* para el andamiaje de la memorización. (Ana Belén Gómez)

- **COMPRENDER.** Una herramienta fundamental para que los alumnos muestren que han comprendido los contenidos de cada unidad es la elaboración de mind maps o mapas conceptuales. Al realizarlos, los alumnos resumen de forma visual los contenidos y comprenden las interconexiones y relaciones jerárquicas entre los distintos contenidos y fases que están estudiando. Al principio estos mapas deben ser guiados, pero con el tiempo y la práctica, los realizan ellos de forma autónoma. Esta herramienta tiene un carácter conceptual, pero se insiste en el diseño plástico de la misma: formas, colores, dibujos, etc., que constituyen un valor añadido para favorecer la comprensión.

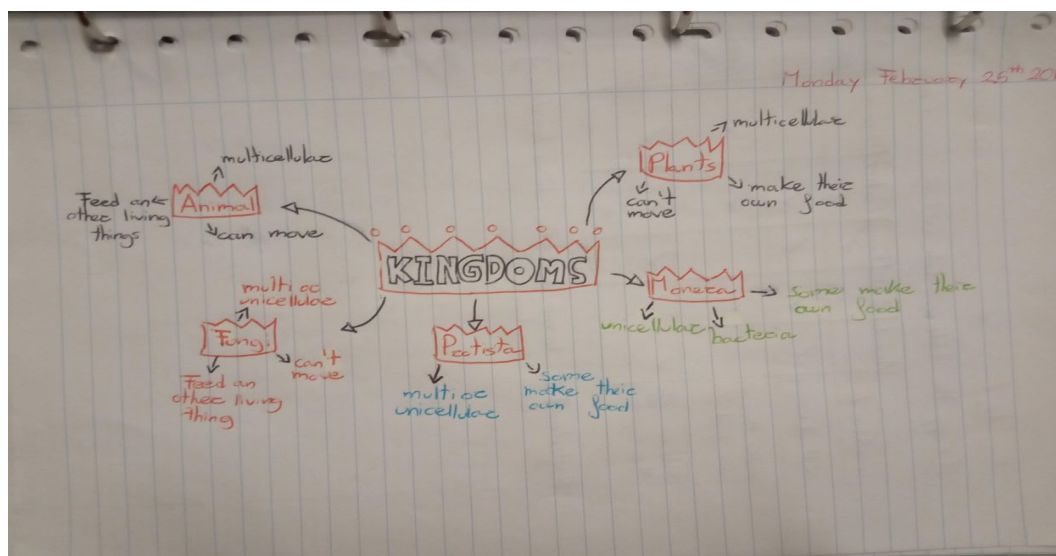


Figura 6. Elaboración de mapas conceptuales artísticos para favorecer la comprensión.
(Ana Belén Gómez)

Los “show and tell” constituyen también una recurso óptimo para que los alumnos realicen presentaciones orales sobre sus creaciones, en las que se consigue que pierdan el miedo a ponerse delante de un público y hablar en lengua extranjera y a la vez transmitan lo trabajado y comprendido previamente.



Figura 7. Show and tell sobre el sistema solar. Fotografía. (Ana Belén Gómez)

- **APLICAR.** La habilidad cognitiva de “aplicar” consiste en que el estudiante sea capaz de seleccionar, transferir y utilizar datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema. Para desarrollar esta habilidad cognitiva en el área de las ciencias, también es útil la realización de actividades plásticas. Por ejemplo, una vez los alumnos han trabajado los conceptos sobre el sistema circulatorio en el cuerpo humano, comprendiendo cómo funciona la circulación sistémica y pulmonar, realizan un circuito con ambos tipos de circulación, usando cartón y lana de colores. De esta manera aplican los conocimientos para elaborar un producto que a su vez refuerza los procesos de comprensión y memorización.

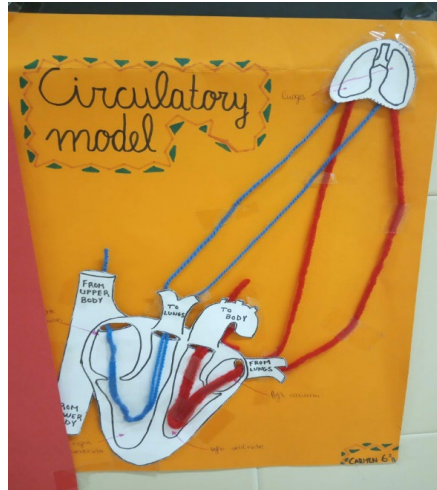


Figura 7. Manualidad explicativa del sistema circulatorio realizado por un grupo de alumnos.
Fotografía. (Ana Belén Gómez)

- **ANALIZAR.** La habilidad cognitiva de “analizar” fomenta el desarrollo de destrezas de pensamiento que ayudan a que le alumno sea capaz de diferenciar, clasificar y relacionar. Para colaborar a la adquisición de esta habilidad se puede recurrir a una mezcla entre el concepto matemático del diagrama de Venn y el dibujo. Crear un diagrama de Venn supone organizar la información que se tiene sobre dos grupos distintos, buscando lo que les hace diferentes y lo que tienen en común. En este caso, los alumnos realizan diagramas de Venn comparando grupos distintos de vertebrados, añadiendo dibujos en cada círculo que evocan a ese grupo animal en particular.

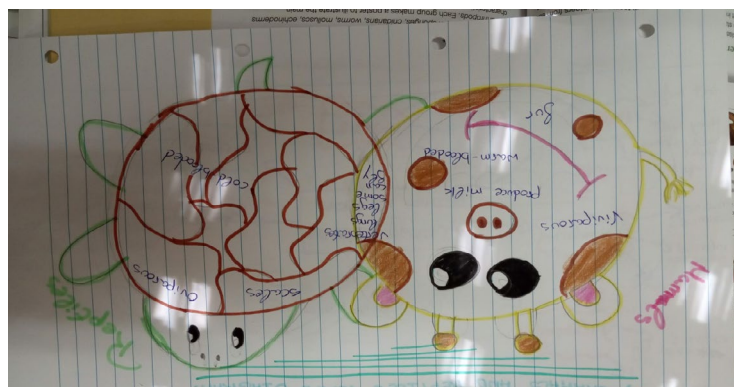


Figura 8. Uso del diagrama de Venn para analizar las características del reino animal.
(Ana Belén Gómez)

- EVALUAR. También se pueden utilizar la realización de actividades plásticas para fomentar la habilidad de los alumnos para evaluar, comparar y valorar críticamente en base a estándares y criterios específicos. En el ejemplo que presentamos, los alumnos tuvieron que crear una empresa ficticia en grupos, teniendo en cuenta un determinado presupuesto y analizando qué estrategias de venta van a tener, cuántos empleados van a necesitar, qué producto van a vender, etc. Además tenían que elaborar un cartel del producto (figura 9)



Figura 9. Carteles publicitando los productos creados. (Ana Belén Gómez)

Después de mostrar sus empresas en clase, los alumnos evaluaron a sus compañeros de grupo mediante una rúbrica teniendo en cuenta el trabajo previo, la toma de decisiones, la creación de la compañía y la presentación en grupo (figura 10)

Rubric for the evaluation of the Creation of a Company Task in teams – Name: _____

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Previous work | He/she hasn't collaborated in the investigation for creating a company. | He/she has done a little collaboration in the investigation for creating a company. | He/she has collaborated in the investigation for creating a company giving ideas. | He/she has collaborated in the investigation for creating a company giving ideas and cheering the rest of the people in the group. |
| Making decisions | He/she hasn't participated in the decisions. | He/she has given some ideas, but hasn't given any opinion about the ideas of the rest. | He/she has given some ideas, has listened to the other's ideas and has given an opinion about them. | He/she has given ideas, has listened to the other's ideas and has given an opinion with RESPECT. |
| Creation of the company | He/she hasn't collaborated in the creation of the company. | He/she has collaborated in the creation of the company a few. | He/she has collaborated in the creation of the company actively. | He/she has collaborated in the creation of the company actively and cheering the others. |
| Work's presentation | He/she hasn't collaborated in the presentation. | He/she has collaborated in the presentation a little. | He/she has collaborated in the presentation actively. | He/she has collaborated in the presentation a lot. |

Figura 10. Rúbrica de evaluación

- CREAR. Una vez finalizada la unidad didáctica sobre la célula, los alumnos realizaron un proyecto “exprés” creando una célula con todos sus órganos en una sesión de 45 minutos.

Previamente los alumnos han decidido en sus respectivos grupos si la célula será animal o vegetal y qué materiales van a usar para crearla.



Figura 11. Imágenes de la creación de la célula en clase. (Ana Belén Gómez)

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para hacernos una idea de las opiniones de los alumnos acerca de la introducción de actividades plásticas para el aprendizaje de las ciencias naturales en inglés, se realizó un test tipo Likert referido al proyecto consistente en la construcción de una célula: “My cell project”.

Los resultados indicaron que los alumnos se implicaron e involucraron en dicho proyecto de manera especial, ya que cerca del 93% de los alumnos estimaron que trabajaron entre mucho y muchísimo, y además, ningún alumno consideró que trabajó “nada o poco” (figura 12). De ello puede deducirse que la realización de actividades plásticas grupales tuvo un impacto muy positivo en conseguir que todos los estudiantes participen activamente en las tareas de clase, lo que no siempre es posible cuando las actividades son menos creativas y más tradicionales.

I worked in this project...

39 responses

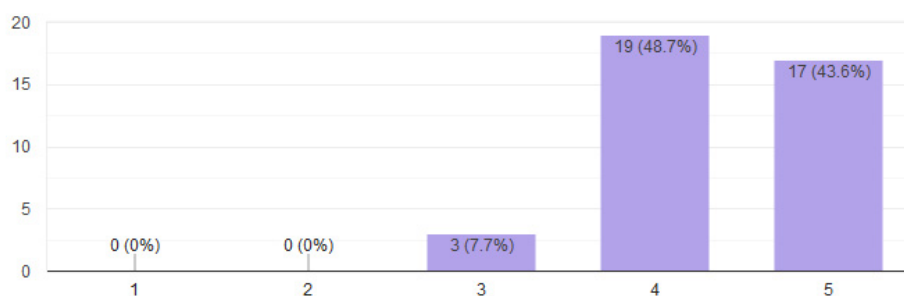


Figura 12. Opiniones de los alumnos sobre su implicación en la tarea.

Además, la mayoría de los alumnos (el 56,4%) consideraron que con este proyecto aprendieron mucho o muchísimo y solo un porcentaje pequeño estima que aprendió poco o nada (el 14%) (Figura 13). Es necesario puntualizar que la razón por la que los alumnos respondieron que habían aprendido poco o nada es porque ya habían fijado los conocimientos sobre la estructura de la célula en las sesiones anteriores y ahora simplemente los habían puesto en práctica. Así

pues, este proyecto plástico no solo constituyó una herramienta útil para fomentar el aprendizaje, sino que además atiende mejor a la diversidad de estilos de aprendizaje, inteligencias y motivaciones presentes en el aula y contribuye a que los alumnos apliquen y materialicen los contenidos de manera práctica y no solo teórica como ocurre con métodos más tradicionales.

How much did you learned about cells in this project?

39 responses

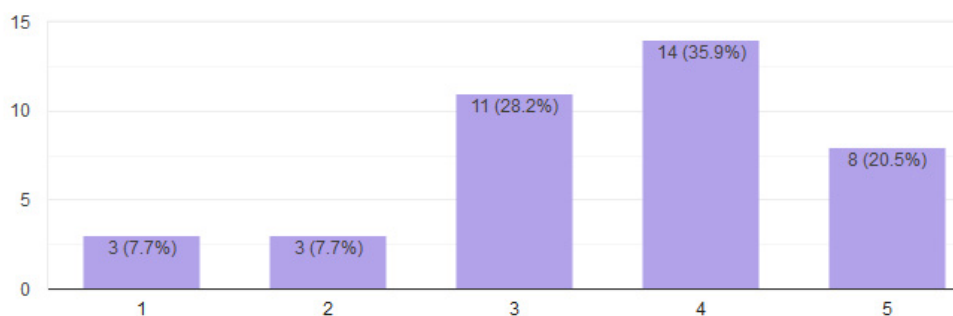


Figura 13. Opiniones de los alumnos sobre la eficacia de la tarea en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, un porcentaje muy alto de estudiantes (el 87.2%) se divertieron mucho o muchísimo realizando este proyecto (figura 14). El componente afectivo tiene un papel fundamental en el proceso de adquisición de contenidos y las respuestas de los alumnos indican que la introducción de actividades plásticas en asignaturas como las ciencias pueden contribuir a la creación de emociones positivas hacia el aprendizaje

I enjoyed doing this project...

39 responses

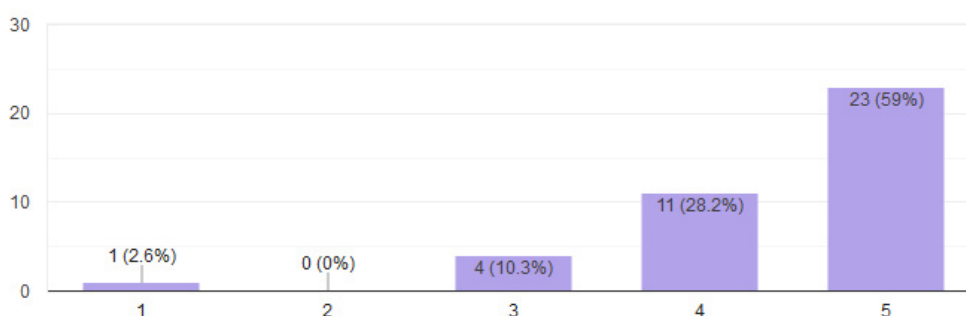


Figura 14. Opiniones de los alumnos respecto de la afirmación “Me divertí haciendo este proyecto”

Finalmente, casi todos los estudiantes (94,9%) coincidieron en señalar que prefieren realizar este tipo de actividades para aprender

Do you prefer this type of activity for learning about the cell? (Rather than just studying and memorizing its parts)

39 responses

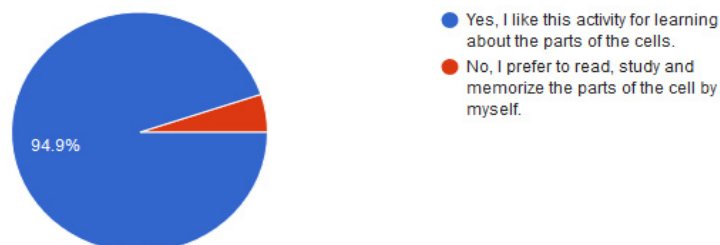


Figura 15. Preferencias de los alumnos sobre el tipo de actividades

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se presentan diversas actividades de tipo plástico que pueden contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de ciencias naturales, especialmente cuando se imparte en una lengua extranjera. También pueden ser extrapolables a otras asignaturas. La puesta en práctica de estas actividades y las opiniones de los alumnos indican que existen numerosos beneficios de la integración de actividades artísticas en la práctica diaria de la asignatura de Ciencias Naturales:

- Permiten desarrollar la competencia artística y adquirir los conocimientos del área.
- Colaboran en el desarrollo de estrategias cognitivas de orden superior e inferior (taxonomía de Bloom)
- Facilitan al alumno la adquisición de contenidos en contextos bilingües
- Dotan al alumnado de estrategias de aprender a aprender y desarrollan competencias como sentido de iniciativa y emprendimiento
- Se dirigen a las distintas inteligencias presentes en el aula, incluyendo la inteligencia visual-espacial y
- Contribuyen a aumentar la motivación del alumnado.

REFERENCIAS

- ANDERSON, L. W. Y KRATHWOHL, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy for educational objectives*. Abridged Edition. New York: Longman.
- COYLE, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En MASH, J. (ed). *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.
- COYLE, D., HOOD, P. Y MARSH, D. (2010). *CLIL—content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALBACH, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. En E. DAFOUZ y M.C. GUERRINI (eds.). *CLIL across educational levels* (pp. 19-26). Madrid: Richmond Publishing.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). (2018). *Datos y cifras curso escolar 2017/2018*. Recuperado de: <http://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- MEHISTO, P., MARSH, D. Y FRIGOLS, M.J. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan

Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística

Esther Nieto Moreno de Diezmas

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8753-5857>

M.^a Cristina Ortiz Calero

CEIP “José María de la Fuente”. Ciudad Real

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.17

1. INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe consistente en la impartición por medio de una lengua extranjera de asignaturas escolares no lingüísticas como Ciencias Naturales, Matemáticas o Historia, está adquiriendo un peso cada vez mayor en el sistema educativo español. De hecho, según el informe del MECD publicado en 2018, el 31% de los estudiantes de educación primaria están recibiendo asignaturas de contenido en una lengua extranjera. A la cabeza se encuentran las comunidades autónomas de Castilla y León y Asturias con un porcentaje de 54% y 52,3% de alumnos en programas bilingües respectivamente. Castilla-La Mancha, comunidad autónoma en la que se realizó la práctica descrita en este trabajo, se encuentra en tercer lugar en lo que respecta a porcentaje de estudiantes escolarizados en programas bilingües ya que el 46% de los alumnos de educación primaria reciben asignaturas impartidas en una lengua extranjera.

El número de programas bilingües ha crecido de manera exponencial en los últimos años, al considerarse como un modelo eficaz para el aprendizaje de segundas lenguas. Promovidos desde las instituciones europeas, han encontrado apoyo a nivel nacional, regional y local. Los primeros programas bilingües con el inglés como lengua vehicular se implementaron en España a partir del año 1995, fruto del acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council para difundir el aprendizaje de la lengua y la cultura inglesas. Los programas autonómicos de educación bilingüe, que parten de esta experiencia previa, se iniciaron un poco más tarde, en torno al 2005. Así, por ejemplo, el País Vasco lanza su proyecto plurilingüe en 2003; La Rioja, Madrid y Extremadura en 2004; Andalucía y Castilla La Mancha, en 2005; Castilla y León en 2006 y Galicia en 2007.

Sin embargo, tras unos 15 años de educación bilingüe el uso de una lengua extranjera para impartir asignaturas escolares sigue planteando dificultades y retos que no están completamente resueltos. La formación lingüística y metodológica del profesorado es la base del éxito de la educación bilingüe y es necesario seguir avanzando en este aspecto y especialmente establecer nexos entre los modelos teóricos que apuntalan la metodología bilingüe con la práctica del aula.

Por ello, en este trabajo se presenta y evalúa el desarrollo de una práctica docente para el área de Educación Artística impartida mediante una lengua extranjera, en este caso,

en inglés. El objetivo principal del diseño de la secuencia didáctica fue proporcionar un entorno de aprendizaje basado en la integración de contenidos y adquisición del inglés siguiendo el modelo de las 4 Ces de Coyle (2009) y el paradigma del aprendizaje basado en competencias (ABC).

2. MARCO TEÓRICO

Una de las dificultades principales que presenta la impartición de la asignatura de Educación Artística (Arts & Crafts) a través de la lengua inglesa es conseguir que las actividades de clase, además de trabajar los contenidos de Educación Artística, fomenten la exposición de los alumnos a un *input* comprensivo (Krashen, 1989), para favorecer el desarrollo de las destrezas receptivas en la lengua meta, y que se diseñen para ofrecer al alumnado oportunidades para expresar sus conocimientos en dicha lengua, es decir que coadyuven a la producción de un *output* suficiente (Swain, 1993). Esta necesidad propia de la metodología bilingüe que consiste precisamente en el aprendizaje integrado no solo de los contenidos, sino también de la lengua extranjera, es común a cualquiera de las asignaturas del currículo en programas bilingües.

Sin embargo, la dificultad para integrar el aprendizaje de la lengua meta parece mayor, si cabe, en el caso de la Educación Artística, ya que gran parte de sus contenidos se relacionan con aspectos manipulativos y se orientan fundamentalmente a la creación de productos artísticos, de manera que el aspecto lingüístico puede quedar muy en segundo plano. De hecho, existen evidencias científicas de que la asignatura de Educación Artística impartida en inglés puede contribuir en menor medida que otras materias a la adquisición de dicha lengua extranjera. Así pues, el trabajo de Pladeval-Ballester y Vallbona (2016) compara los logros lingüísticos de estudiantes de primaria que cursaron parte de la asignatura de Ciencias Sociales en inglés, con el nivel adquirido cuando la asignatura bilingüe fue Educación Artística y, a pesar de que el tiempo de exposición al inglés fue el mismo en ambos casos, la competencia lingüística se desarrolló en mayor medida en los estudiantes que cursaron Ciencias Sociales en inglés. Estos hallazgos sugieren que la asignatura de Ciencias Sociales impartida en inglés proporciona un entorno más favorable a la adquisición de la lengua meta que la asignatura de Educación Artística.

De todo ello, se deduce que existe una dificultad añadida para integrar el aprendizaje de la lengua extranjera en ciertas asignaturas de carácter menos lingüístico, como es el caso de la Educación Artística. Para mejorar el proceso de aprendizaje de esta asignatura en entornos de educación bilingüe es necesario integrar la metodología del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) y en concreto, el modelo de las 4 Ces diseñado por Coyle (2009). Según Coyle, el aprendizaje en la enseñanza bilingüe ha de integrar 4 elementos, 4 “ces”: comunicación, contenido, cognición y cultura. Para Coyle, es necesario interrelacionar el aprendizaje del contenido propio de la asignatura con la comunicación, es decir, con el aprendizaje de la lengua que vehicula ese contenido y también con la cognición, es decir con el desarrollo de estrategias cognitivas de orden inferior y de orden superior, en un marco que integre también la cultura, no solo propia de la lengua meta, sino también la cultura que rodea al estudiante y la intercultural en un sentido más amplio, como la comprensión de los propios valores culturales y los de los demás. De este modo, el modelo de Coyle se construye a partir de la intersección de teorías del aprendizaje en general, teorías del aprendizaje de idiomas y teorías sobre la comprensión intercultural.

Así, Coyle recurre a diversos modelos, entre los que destacan (i) la teoría sociocultural del aprendizaje; concibiendo el aprendizaje como producto de la interacción social; (ii) el

constructivismo, -de donde toma los conceptos de la detección de conocimientos previos, el andamiaje y la construcción del conocimiento-; (iii) la taxonomía de Bloom que clasifica las estrategias de pensamiento que han de desarrollarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje en habilidades cognitivas de orden superior e inferior (Anderson & Krathwohl, 2001) y (iv) las inteligencias múltiples de Gardner, quien, como contrapeso al paradigma de una inteligencia única, muestra la necesidad de que el docente y las actividades de aprendizaje se dirijan a las distintas inteligencias presentes en el aula en todas las asignaturas: lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

El modelo de Gardner, a su vez, se encuentra también ligado al aprendizaje basado en competencias (ABC) que propugna la necesidad de enseñar a ser competente, es decir, saber actuar en una situación concreta y resolver problemas combinando de manera efectiva conocimientos, habilidades y valores. El ABC se relaciona con la adquisición de las competencias clave enumeradas en la legislación vigente: (i) competencia en comunicación lingüística, (ii) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, (iii) competencia digital, (iv) aprender a aprender, (v) competencias sociales y cívicas, (vi) sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, (vii) conciencia y expresiones culturales. Según la normativa, el objetivo último de la educación es que los futuros ciudadanos adquieran estas competencias de manera integral, de forma que, aunque algunas asignaturas se relacionan más directamente con unas competencias que con otras, todas las materias deben contribuir al desarrollo global de todas las competencias clave.

Para ello, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) proporciona un escenario óptimo para llevar a cabo el aprendizaje integrado y el desarrollo de las 4 Ces de Coyle (1999), objetivo de la enseñanza bilingüe, y además, posibilita el aprendizaje basado en competencias. Este será el marco teórico y metodológico que servirá de base a la experiencia didáctica que presentaremos en este trabajo y que consiste en el diseño y puesta en práctica del proyecto titulado “A different Portrait”.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

El proyecto que describimos a continuación se ha llevado a cabo en un colegio situado en un entorno urbano, que inició su programa bilingüe fruto de los acuerdos entre el MECD y el British Council en 1995. En este colegio, además de la asignatura de Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística, se imparten íntegramente en inglés.

El título del proyecto es “A different Portrait” y se ha llevado a cabo en el quinto nivel de Educación Primaria dentro del área de Educación Artística, una de las destrezas no lingüísticas que se imparte en lengua inglesa en dicho colegio. 51 alumnos de entre 10 y 11 años, pertenecientes a dos clases realizaron este proyecto.

Al final del proyecto los alumnos fueron preguntados acerca del aprendizaje de contenidos artísticos y culturales, el desarrollo de habilidades lingüísticas, la adquisición de estrategias cognitivas y de aprendizaje y también sobre las actividades que más les habían gustado. Para recoger las opiniones de los alumnos, se diseñó un cuestionario tipo Likert con 5 respuestas: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, que los alumnos respondieron online.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.2.1. ACTIVIDADES PRINCIPALES DEL PROYECTO

Para trabajar los contenidos se partió del conocimiento de algunos retratos famosos y sus autores. A modo de *quiz* se fueron haciendo preguntas a los alumnos sobre las diferentes obras utilizando una presentación en *power point*.

Tanto los pintores escogidos como las obras fueron seleccionados sin seguir ningún criterio. De lo que se trataba era de que los alumnos tuvieran conocimiento de diferentes formas de hacer retratos para después realizar el suyo propio, tratando de que conocieran a pintores famosos cuyas obras no sólo forman parte de la cultura de nuestro país sino de la cultura general, famosas a nivel mundial. Los alumnos han podido estudiar diferentes estilos, compartir sus observaciones y descubrimientos con el resto de compañeros y más tarde ponerlos en práctica con los retratos hechos por ellos mismos.

Una vez que fueron presentados los diferentes artistas y sus obras, de los cuales muchos nunca habían oído hablar, la clase se dividió en pequeños grupos de tres. Cada alumno tenía que buscar datos sobre el artista que se les había sido asignado: datos biográficos, sobre su obra y el cuadro en concreto, colorear un retrato y redactar un texto con la información recabada. En la figura 1 se muestra un ejemplo de esta fase del proyecto.

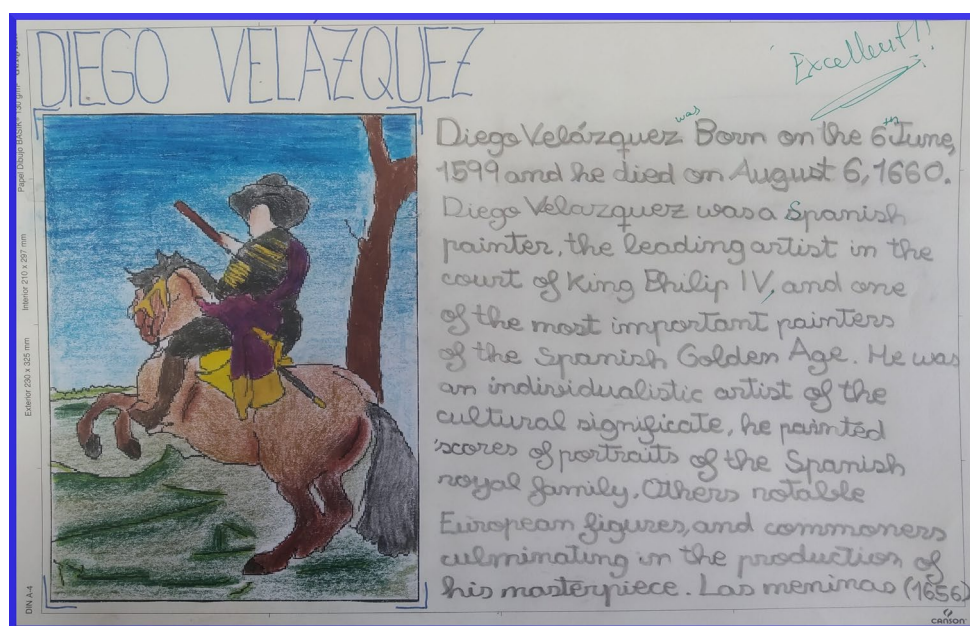


Figura 1. Ejemplo del resumen individual sobre el pintor propuesto.

Fotografía de M.^a Cristina Ortiz Calero.

Recabada esta información, la pusieron en común con el resto del grupo para señalar y seleccionar la más importante, diseñar un póster y preparar una presentación oral para compartir toda esta información con el resto de la clase. En la figura 2 se puede observar uno de los pósters elaborados en pequeño grupo.

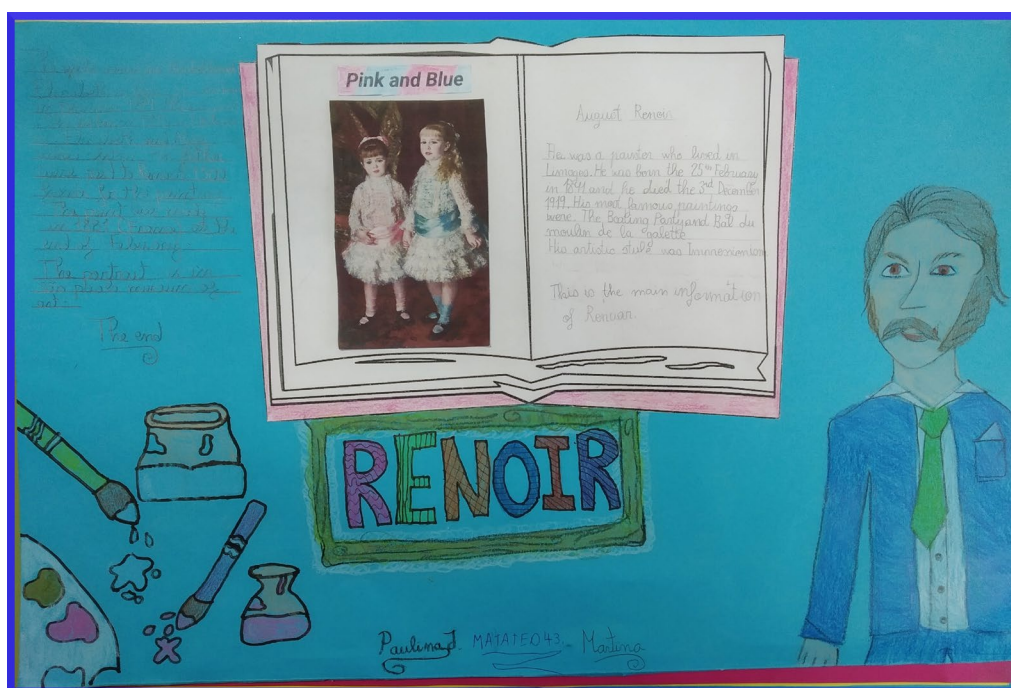


Figura 2. Póster elaborado en pequeño grupo sobre Renoir. Fotografía (M.^a Cristina Ortiz Calero)

Finalizadas las presentaciones de los autores, los alumnos realizaron de forma individual un autorretrato de ellos mismos a partir de una fotografía donde aparece sólo la mitad de sus caras. Ayudándonos de los retratos vistos hablamos de colores, proporcionalidad, medidas, simetría... Con esta actividad se trabajaron los contenidos relacionados con el dibujo, aquellos más específicos del área. En la figura 3, se observan dos de estos retratos.



Figura 3. Retratos de los alumnos a partir de la mitad de una fotografía. Fotografía (M.^a Cristina Ortiz Calero)

Finalmente los alumnos debían colorear sus obras siguiendo alguno de los estilos vistos, a muchos de ellos les gustó el estilo *pop art*, unos pocos se decantaron por el cubismo y sus formas geométricas y a algunos alumnos les gustó más la técnica sobria y menos llamativa del realismo de Velázquez. En la figura 4, se observa uno de los retratos al estilo *pop art*.



Figura 4. Retrato coloreado siguiendo el estilo *pop art*. Fotografía (M.^a Cristina Ortiz Calero)

3.2.2. LAS 4 DE CES DE COYLE Y EL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS (ABC)

A la hora de programar y diseñar el proyecto tomaron relevancia no sólo la secuencia de contenidos, sino también la lengua necesaria para la adquisición de los mismos y que va a ser determinante durante todo el proceso de aprendizaje. Por ello, se hace necesario encontrar un marco conceptual que ayude a planificar las sesiones, y a conectar todos los elementos de la programación de forma coherente para que el alumnado no sólo adquiera los contenidos propuestos, sino también desarrolle las competencias a través de una lengua extranjera, siendo esta a su vez instrumento de aprendizaje y también contenido del mismo. Es necesario, por tanto, un enfoque comunicativo, donde se trabajen las cuatro destrezas, algo que en Educación Plástica, a priori, puede ser muy difícil por las características propias del área, cuyo objetivo primordial es, según el currículo «contribuir al desarrollo integral del alumno, acercándole al conocimiento y disfrute de las principales manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y favoreciendo el desarrollo y formación de su gusto estético, del sentido crítico y del disfrute de las mismas».

Además, el currículo del área ha de desarrollarse a través de metodologías activas, donde se trabaje en equipo, se promueva la curiosidad, se desarrolle la creatividad, la percepción, el análisis y la originalidad. Para integrar todas estas características se siguió el enfoque CLIL o AICLE, cuyo objetivo principal es contribuir al desarrollo personal del alumno para poder desenvolverse en un ambiente plurilingüe a través de la integración del aprendizaje de contenidos e idiomas. Este proyecto atiende a los cuatro pilares básicos del enfoque CLIL, las denominadas 4Ces del currículo (Coyle, 1999): contenido, comunicación, cognición y cultura.

Contenido. Evidentemente los contenidos vienen marcados por el currículo. Para este proyecto en concreto los contenidos a trabajar son: la figura humana en el arte, el retrato, el espacio bidimensional, el equilibrio, la composición, la técnica artística del dibujo y conocer diferentes manifestaciones artísticas relacionadas con la pintura. Con respecto a los contenidos de tipo lingüístico, los alumnos deben familiarizarse con el lenguaje técnico de la educación plástica.

Comunicación. La lengua estudiada desde dos perspectivas: el lenguaje utilizado para aprender (*language for learning*), y el lenguaje que vamos aprender (*language of learning*). El enfoque comunicativo es fundamental para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística. Se hace necesario trabajar las diferentes destrezas comunicativas, que los alumnos tengan la oportunidad de hablar, escuchar, leer y escribir, en un contexto significativo y comunicativo, y esto les sirva para adquirir nuevos conocimientos. Es importante la participación activa de los alumnos, empleando la segunda lengua de forma natural.

Los objetivos lingüísticos que se pretenden conseguir con el desarrollo de este proyecto son:

- Comprender textos orales y escritos relacionados con los pintores y obras a estudiar.
- Buscar, comprender, seleccionar información en libros y en internet sobre uno de los siguientes pintores famosos seleccionados por el profesor debido a que representan estilos diversos y proceden de países también diversos: Renoir, Warhol, Grant Wood, Frida Kahlo, Velázquez, Leonardo da Vinci, Picasso y Van Gogh.
- Sintetizar la información recabada y redactar un texto sobre la biografía, obras y estilo del pintor seleccionado.
- En pequeño grupo, diseñar un póster que incluya imágenes y la biografía de un pintor a partir de los textos realizados por cada alumno previamente.
- Exponer oralmente al resto de la clase el póster realizado explicando la biografía del pintor seleccionado, su obra y estilo artístico.

De esta manera, se trabaja la comprensión y la expresión oral y la comprensión y la expresión escrita, es decir, se proporciona la oportunidad para desarrollar de forma armónica las diferentes destrezas lingüísticas.

Cognición. Otro pilar de este enfoque es la reflexión acerca de cómo va a tener lugar ese aprendizaje. Es importante mantener un nivel de aprendizaje adecuado a las características de los alumnos, que estos desarrollen diferentes destrezas (*thinking skills*) como buscar información, extraer la más importante, trabajar en grupos, estudiar un pintor y una obra y enseñársela a sus compañeros, observar las características de diferentes estilos artísticos para después realizar un retrato similar, su autorretrato, prestando atención a elementos como la proporcionalidad, las medidas, los detalles, etc. Atendiendo a este pilar, observamos las actividades del proyecto y nos preguntamos:

- ¿Qué actividades presentan un desafío o reto para los alumnos?
- ¿Cuáles son las más apropiadas para que construyan su aprendizaje?
- ¿Cuáles ofrecen más oportunidades para que utilicen la lengua?
- ¿Cuándo y con qué objetivo se utiliza cada actividad?

A través de la preparación oral de las presentaciones de los pósters los alumnos buscan, analizan, comparan, y estructuran información, comprenden, explican y ejemplifican diferentes obras artísticas, reconocen, nombran y describen los diferentes retratos...

Cultura. En el enfoque AICLE o CLIL, cuando se habla de cultura no es referirse a la cultura en el sentido estricto de trabajar fiestas o fechas relevantes, sino a una toma de conciencia o a un sentido más profundo de cultura que incluye un entendimiento y comprensión de la cultura de diferentes lugares, diferentes épocas, momentos, ... A través de los retratos y del estudio de sus autores, los alumnos pueden percibir los estilos y formas de vida de otras épocas, de otros lugares, formas de vivir, de entender la realidad que les rodea... Los alumnos van tomando una conciencia cultural más global, que les permite apreciar similitudes y diferencias con la suya propia. Además hay que destacar que la Educación Plástica en sí es ideal para apreciar y disfrutar el patrimonio cultural.

Por otro lado, y además de integrar el aprendizaje de contenidos y de la lengua inglesa, este proyecto posibilita la adquisición del resto de las competencias clave:

- (i) Competencia en comunicación lingüística: es una de las competencias más presentes en el proyecto puesto que uno de sus objetivos principales es que los alumnos aprendan a usar la lengua inglesa para aprender y desarrollen todas las destrezas orales y escritas receptoras y productivas.

- (ii) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: al tener que dibujar sus retratos a partir de media fotocopia, los alumnos adquieren de manera práctica conceptos como la simetría y la proporcionalidad y usaron instrumentos de medida como la regla.

- (iii) Competencia digital: Los medios digitales se emplearon para facilitar la comprensión de contenidos, ya que la presentación de los pintores y sus retratos se llevó a cabo por parte del profesor ayudándose de una presentación *power point*. Además, los estudiantes emplearon las nuevas tecnologías de manera activa para buscar y seleccionar información.

- (iv) Aprender a aprender: durante el proyecto, los alumnos tuvieron la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas de orden inferior: comprender, recordar y aplicar sus conocimientos y además pudieron poner en práctica habilidades cognitivas de orden superior: analizar, evaluar y crear.

- (v) Competencias sociales y cívicas: gracias al trabajo en equipo los estudiantes tienen la oportunidad de negociar, intercambiar, opinar y llegar a acuerdos, de manera que se les proporcionan oportunidades para mejorar sus competencias sociales y cívicas.

- (vi) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: la necesidad de realizar distintos productos: el resumen inicial, el póster, la presentación oral y los autorretratos suponen retos constantes para los alumnos y para superarlos es fundamental el desarrollo de la iniciativa y el espíritu emprendedor.

- (vii) Conciencia y expresiones culturales: esta es la competencia más vinculada al contenido de la asignatura de Educación Artística. El proyecto descrito en este trabajo proporcionó espacios para el desarrollo de la creatividad y para el conocimiento de manifestaciones artísticas y culturales pertenecientes a distintos estilos y contextualizados en diversos países.

4. RESULTADOS

Tras concluir el proyecto se trató de ver cómo los alumnos habían percibido su trabajo y el desarrollo del mismo. Para ello los alumnos (30 en total) contestaron al cuestionario con escala Likert, que sirvió para la recogida de datos con los que hemos querido conocer sus impresiones sobre el proyecto.

En la primera parte del cuestionario se pretendió recabar información acerca de la adquisición de contenidos y de la cultura, dos de las 4 Ces de Coyle. Los alumnos manifestaron sus conocimientos antes del proyecto sobre los autores y sus obras. Hay que destacar que los autores más desconocidos eran Renoir, Warhol o Grant Wood, y con respecto a las obras, la mayoría no conocían los retratos de Frida Kahlo, American Gothic o Shots Marylin, retratos que suelen aparecer a menudo en medios de comunicación: series de televisión, películas, noticias, libros de texto, publicidad, etc. La mayoría de los alumnos coincidió en que el proyecto le sirvió para conocer manifestaciones artísticas de la pintura universal, pintores y sus obras más representativas, es decir, tuvo un impacto muy positivo en la adquisición de contenidos artísticos y culturales.

En la segunda parte del cuestionario se preguntó sobre el impacto del proyecto en el desarrollo de sus estrategias de aprender a aprender, es decir en la cognición, otra de las 4 Ces de Coyle. Los alumnos debían indicar en qué medida el proyecto contribuía a la mejora y desarrollo de diferentes estrategias: buscar información, resumir, trabajar en grupo, preparar y realizar una presentación oral y desarrollar la creatividad. La mayoría coincide en que el proyecto les ayudó mucho a desarrollar las destrezas sobre cómo resumir información, trabajar en grupo, realizar una presentación oral y desarrollar la creatividad.

También se indagó acerca de la contribución del proyecto para la adquisición de las destrezas lingüísticas, es decir, se pretendía recabar información acerca de la comunicación, otra de las 4 Ces de Coyle. La mayoría de los estudiantes coincide en que se trabajaron todas las destrezas, pero en las que observaron más progreso fueron en *speaking* (hablar) y *writing* (escribir).

Por último, se preguntó a los estudiantes por las actividades del proyecto que más les habían gustado. Su actividad favorita fue colorear sus autorretratos siguiendo uno de los estilos vistos anteriormente. También gustó bastante la búsqueda de información sobre los cuadros y los pintores, de manera que dos de sus actividades preferidas tuvieron una índole muy distinta: la primera actividad es de naturaleza eminente plástica y la segunda es de carácter principalmente lingüístico, lo que parece una metáfora de una óptima integración de contenidos y lengua.

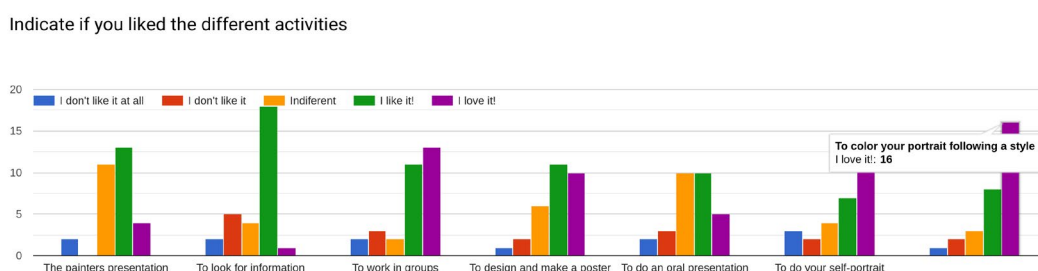


Figura 5. Actividades preferidas de los estudiantes. (M.^a Cristina Ortiz Calero)

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo en la asignatura de Educación Artística impartida en inglés se puede trabajar de manera integrada la adquisición de contenidos curriculares de la materia y la mejora de las destrezas comunicativas en la lengua meta, y todo ello dentro de un marco que integra además la cultura y el desarrollo de estrategias cognitivas, tal y como plantea Coyle (1999) en el marco de las 4 Ces.

Además de este aprendizaje integrado de aspectos de contenido, comunicación, cultura y cognición, el docente debe también incluir el aprendizaje de las competencias clave, y en este trabajo se presenta un proyecto en el área de la educación plástica con actividades dirigidas a la consecución de todas ellas, que puede servir de ejemplo para la elaboración de otras unidades didácticas de esta asignatura o de otras impartidas o no en la modalidad bilingüe.

Las opiniones de los alumnos respecto de la eficacia del proyecto para el aprendizaje de los contenidos artísticos fueron muy favorable. También consideraron que contribuyó a la mejora de sus destrezas comunicativas, especialmente *speaking* (hablar) y *writing* (escribir). Además, los alumnos se sintieron motivados en todo momento y se divertieron mientras aprendían, siguiendo el tópico horaciano *prodesse et delectare*.

REFERENCIAS

- ANDERSON, L. W. Y KRATHWOHL, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy for educational objectives*. Abridged Edition. New York: Longman.
- COYLE, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En MASH, J. (Ed). *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.

- COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010). *CLIL—content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis, *The Modern Language Journal*, 73(4), pp. 440-464.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). (2018). *Datos y cifras curso escolar 2017/2018*. <http://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- PLADEVALL-BALLESTER, E. Y VALLBONA, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills, *System*, 58, pp. 37-48.
- SWAIN, M. (1993). "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough" en *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), pp. 158-164.

Qué evaluar en una representación teatral en Educación Primaria

Pedro César Mellado Moreno

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8982-2120>

Montserrat Blanco-García

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7752-3828>

Pablo Sánchez-Antolín

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9715-7044>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.18

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, es conveniente indicar que la dramatización y el teatro no son exactamente lo mismo (González Mulero, 2003). La dramatización consiste en la simulación de una situación real, estrechamente relacionada con el juego simbólico infantil. El teatro, por su parte, es una rama de las artes escénicas que requiere de una acción elaborada, una puesta en escena y un público. Hecha esta apreciación, y dado que los actores y actrices a la hora de interpretar un personaje lo dramatizan, le daremos el mismo trato a ambos conceptos, entendiendo que ambos conceptos movilizan las mismas habilidades y, por lo tanto, requieren de un tratamiento evaluador similar en el aula.

Para Vygotski (2003), lo más cercano a la creación artística para el alumnado de edades entre los 6 y 12 años son las dramatizaciones y actuaciones teatrales en la escuela, debido a que es la expresión artística más estrechamente relacionada con los juegos infantiles. Siendo a su vez una actividad muy completa, en un ambiente de excitación de la imaginación, con actividades que tiene un fin con sentido propio y que, además, forma parte de un conjunto.

Las dramatizaciones son un juego simbólico que permite a los participantes acceder a una realidad simulada, que a su vez propicia reflexionar sobre el contexto que está siendo simulado (Borda, 2015). Invitan a conocer cómo es esa realidad y qué papel juega cada personaje interpretado en ella, pero también nos permite observar cómo se comporta el alumnado en circunstancias que se encontrará en la vida real. En el desarrollo de los preparativos de una obra teatral podemos observar en el alumnado su grado de seguridad personal a la hora de interpretar un personaje, su capacidad de aprendizaje cooperativo, su disposición para resolver conflictos de forma dialogada y pacífica, así como el nivel de interacción social existente en el grupo que ejecuta la obra teatral.

Sobre ese nivel de interacciones, Cruz (2017) considera que las dramatizaciones teatrales aportan una información fundamental al profesorado. A la hora de emplear una evaluación formativa, permite a los y las docentes detectar carencias en el alumnado que no hayamos descubierto con anterioridad como, por ejemplo, trastornos en el lenguaje, de atención o de personalidad, de manera que podamos establecer las medidas necesarias tan pronto como se detecten. Posibilita observar con mayor claridad y profundidad la red de relaciones existentes en el grupo y cómo van evolucionando a medida que progresa la actividad, lo que nos va a orientar para poder tomar con posterioridad decisiones acertadas sobre agrupamientos o actividades para dinamizar el grupo.

Fomenta habilidades relacionadas con la comunicación, interacción e interpretación de los factores sociales que le rodean, vinculadas a las competencias de conciencia y expresiones culturales, competencia lingüística y competencias sociales y cívicas. Conecta dichas competencias activando las distintas capacidades del alumnado (Gardner, 2003), desde una vertiente cooperativa, puesto que se trata de una actividad que requiere de una reflexión, organización y acción planificada de manera colectiva (Motos, 2009).

Tiene la capacidad de fomentar la resolución de conflictos de forma dialogada, según Posso, Mejía, Prado y Quiceno (2017), siendo una actividad fundamental para una educación en valores en nuestras aulas. Ante un contexto de violencia, como son ciertos centros escolares de Colombia, las experiencias de teatro escolar realizadas en ese ámbito se han demostrado eficaces para promover la cultura del diálogo como fórmula de resolución de conflictos, para fomentar el pensamiento crítico, para situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y para incrementar la cultura de un alumnado que hubiera tenido complicado poder acceder a ello de otra manera.

Finalmente debemos considerar desde una perspectiva cultural que, en un sistema capitalista avanzado, tendente a abolir la cultura que no tenga el potencial de convertirse en una mercancía de máxima eficiencia productiva, resulta necesario introducir en el aula obras artísticas que, a pesar de no tener un valor económico para el circuito comercial de la industria cultural, tenga para el alumnado valor artístico y estético. Especialmente, las actividades culturales que superan el rol del consumidor pasivo, como es el caso de en una dramatización teatral (Orosa-Roldán & López-López, 2018).

En definitiva, las dramatizaciones de obras teatrales en el aula suponen para el profesorado una oportunidad de emplear una actividad de gran valor cultural, social, educativo y artístico que, además, relaciona de forma clara tres de las competencias clave del currículo: la conciencia y expresiones culturales, competencia lingüística y competencias sociales y cívicas. Nos aporta información relevante acerca de nuestro alumnado, tanto en el plano individual como en el colectivo, es fácilmente adaptable a los distintos contextos escolares y circunstancias propias y moviliza procesos cognitivos complejos deseables en toda educación de calidad. Ello nos lleva a realizar una reflexión sobre cómo evaluar la adquisición de cada una de las competencias clave implicadas.

2. EL TEATRO ESCOLAR INFANTIL EN ESPAÑA

Primeramente, debemos diferenciar el teatro escolar del teatro infantil. El teatro escolar nace en España en la Edad Media, de la acción educadora y evangelizadora del clero, una acción que Cervera (1982) divide entre aquellas obras teatrales que tienen una finalidad catequista (los misterios) y aquellos que tienen una finalidad lúdica (farsas escolares). Es decir, el primer teatro escolar no está destinado a un público infantil, sino a personas adultas jóvenes, siendo las escuelas de jesuitas y escolapios las protagonistas de la transición entre el teatro escolar juvenil y el teatro escolar infantil a medida que fue bajando la edad de los escolares.

El teatro infantil no se generaliza en España hasta el siglo XIX, coincidiendo con la conceptualización teórica de la infancia y con los primeros intentos de universalización del sistema educativo a partir de la Ley de Instrucción Pública de 1857. Fuera del sistema educativo, en este siglo se traducen obras teatrales infantiles de autores europeos, como las obras de Arnaud Berquin traducidas por José de Viera y Clavijo, difundidas a través de *La Gaceta de los niños*, primer periódico infantil en España, y se enmarcan en el movimiento pedagógico heredero de la Ilustración (Díaz-Armas & Mauclair, 2017).

Pero no es hasta 1909 cuando el teatro infantil en España alcanza relevancia literaria gracias a Jacinto Benavente (Cervera, 1982). Benavente abre la puerta al resto de autores que vendrían de la mano de la Generación del 27 o de autoras como Elena Fortún. Aunque existe en un primer intento de institucionalización educativa del teatro infantil con las Misiones Pedagógicas de la II República y, posteriormente, con la Sección Femenina del Movimiento, debemos esperar a 1959 para que el teatro infantil se aborde de manera sistematizada en el aula. Es en ese momento cuando se produce un cambio de perspectiva en el uso del teatro escolar, donde ya no se busca mediante el uso de las dramatizaciones alfabetizar o simplemente ser parte de un espectáculo artístico, sino que se entiende el teatro como una vía para fomentar la expresión y creatividad del alumnado.

Con la Ley General de Educación de 1970 el teatro infantil entra en el currículo oficial de manera perfectamente definida, relacionada con la iniciación a la literatura, con el desarrollo de la expresión oral y de la expresión dinámica. En 1990 se aprueba la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y el Decreto que la desarrolla, las dramatizaciones son consideradas un procedimiento para la simulación de conflictos sociales en el área de conocimiento del medio, y adquiere gran relevancia en el área de educación artística, hasta el punto de hablar de un área compuesta por música, plástica y dramatización. En este currículo de la LOGSE el “juego dramático” tiene un apartado específico de contenidos y dos criterios de evaluación como referencia, donde se considera:

- El uso de recursos expresivos del cuerpo, los objetos, la luz y el sonido.
- La representación de personajes y situaciones dramáticas sencillas.
- El uso de la dramatización para comunicar ideas, sentimientos y vivencias.
- Coordinación de acciones con otros miembros del grupo.
- Identificar alguno de los elementos básicos del juego dramático (personajes, conflicto, trama, espacio, tiempo).
- Realizar improvisaciones.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), a través del Real Decreto 1513/2006, sitúa las dramatizaciones como una forma en la que la Educación Artística puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y aparece como un contenido del área de Lengua Castellana y Literatura, en el bloque 3. En cuanto a la evaluación, se limita a un criterio que evalúa la dramatización de poemas y textos sencillos “con ritmo, pronunciación y entonación adecuados”.

Finalmente, la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE) y el Real Decreto 126/2014 trasladan las “Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias” (Decreto N° 126, 2014: 29) como contenido del bloque 1 y la “Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios” (Decreto N° 126, 2014: 32) como contenido del bloque 5 de Lengua Castellana y Literatura. Mientras que el contenido del bloque 1 no se corresponde de forma expresa con ningún criterio de evaluación ni estándar de aprendizaje evaluable de dicho bloque, en el bloque 5 sí podemos encontrar un criterio de

evaluación, “participar con interés en dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias o de los compañeros, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral” (Decreto N° 126, 2014: 32), junto con su correspondiente estándar de aprendizaje evaluable, “realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia” (Decreto N° 126, 2014: 32).

3. TEATRO ESCOLAR EN EL DECRETO 54/2014 DE CASTILLA-LA MANCHA

La dramatización en la escuela es uno de los elementos que Vieites (2013) considera que forma parte de lo que llama “pedagogía teatral”, y que a su juicio ha ido perdiendo relevancia desde la LOGSE, hasta una práctica desaparición en las reformas educativas de la LOE y la LOMCE. Analizando el Decreto 54/2014 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, y clasificando los estándares de aprendizaje evaluables (EAE), podemos determinar que el currículo ubica claramente los aprendizajes relacionados con el teatro escolar y las dramatizaciones en el área de Lengua Castellana y Literatura. Así lo plasmamos en la siguiente tabla:

| Código | Estándar | Ponderación | Competencia |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------|
| LC01.05.01 | Crea textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, refranes, poemas, adivinanzas, canciones y teatro. | Básico | Competencia Lingüística |
| LC01.11.04 | Participa y representa historias, cuentos, pequeñas obras de teatro infantiles y juveniles, etc., mediante gestos y palabras. | Básico | Conciencia y expresiones Culturales |
| LC02.09.01 | Reconoce los elementos fundamentales de un texto narrativo, poético y teatral y los aplica para obtener mayor comprensión. | Intermedio | Competencia Lingüística |
| LC05.06.01 | Reconoce y valora las características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos. | Avanzado | Competencia Lingüística |
| LC05.08.01 | Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados utilizando recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos en dichas producciones. | Básico | Competencia Lingüística |
| LC05.12.01 | Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia. | Avanzado | Competencia Lingüística |
| LC05.14.01 | Reconoce algunos elementos simbólicos, las características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos. | Intermedio | Competencia Lingüística |
| LC05.17.01 | Lee y comenta obras teatrales teniendo en cuenta el conocimiento de las convenciones literarias específicas del teatro (acción, personajes, actos, escenas, acotaciones...). | Avanzado | Competencia Lingüística |

Tabla 1. EAE del área de Lengua Castellana y Literatura relacionados con dramatizaciones.

En esta selección, encontramos hasta ocho estándares en el área de Lengua Castellana y Literatura relacionados con el teatro infantil, de los cuales, solamente cuatro de ellos (LCO1.II.04, LCO5.I2.01, LCO5.I4.01 y LCO5.I7.01) tienen que ver con la acción dramática en el teatro escolar, quedando el resto relacionados con la lectura, producción o análisis reflexivo de textos teatrales infantiles. Cabe destacar que, de estos estándares, tan sólo el estándar LCO1.II.04 se encuentra directamente relacionado con la competencia de conciencia y expresiones culturales, según la Resolución de 09/03/2015.

Sin embargo, si bien podemos afirmar que el currículo de Castilla-La Mancha sitúa las dramatizaciones y teatro escolar en el área de Lengua Castellana y Literatura, Vieites (2013) no lo ve así. Considera la dramatización como una modalidad de la Educación Artística, debido a que estima que los contenidos, metodologías, recursos y técnicas son propias de esa área. Por lo que dirigiendo la atención al área de Educación Artística, el currículo nos arroja tan solo un estándar en el curso de sexto de Primaria, que además de ser avanzado y, por tanto, poco probable que sea atendido, se encuentra relacionado con la Competencia Digital:

| Código | Estándar | Ponderación | Competencia |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------|
| AR05.04.02 | Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas. | Avanzado | Competencia Digital |

Tabla 2. EAE del área de Educación Artística relacionados con dramatizaciones.

Finalmente, observamos los estándares relacionados con el área de valores sociales y cívicos que, si bien se trata de un área opcional, deben ser tenidos en cuenta en una actividad con vocación transversal y con perspectiva social. Son los siguientes:

| Código | Estándar | Ponderación | Competencia |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------|
| VS01.01.03 | Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones. | Básico | Competencia Social y Cívica |
| VS01.01.04 | Es capaz de expresar sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas. | Básico | Competencia Social y Cívica |
| VS01.02.01 | Aplica el autocontrol a la toma de decisiones, la negociación y la resolución de conflictos. | Intermedio | Competencia Social y Cívica |
| VS01.02.02 | Realiza propuestas creativas y utiliza sus competencias para abordar proyectos. | Intermedio | Iniciativa y Espíritu emprendedor |
| VS01.03.01 | Actúa estimando las consecuencias de las propias acciones y desarrollando actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás en situaciones formales e informales de interacción social. | Básico | Competencia Social y Cívica |
| VS01.03.02 | Emplea el pensamiento consecuencial para tomar decisiones. | Básico | Iniciativa y Espíritu emprendedor |
| VS01.03.03 | Identifica ventajas e inconvenientes de una posible solución antes de tomar una decisión. | Intermedio | Competencia Social y Cívica |

| Código | Estándar | Ponderación | Competencia |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------|
| VS02.01.01 | Conoce y emplea adecuadamente los sistemas de comunicación no verbal gestual, icónica, táctil instintiva y sonora instintiva en situaciones reales y simuladas. | Básico | Competencia Lingüística |
| VS02.01.04 | Reflexiona sobre factores inhibidores de la comunicación y expresa conclusiones en trabajos creativos. | Intermedio | Aprender a aprender |
| VS03.01.02 | Desarrolla proyectos y resuelve problemas escolares en colaboración. | Básico | Competencia Social y Cívica |
| VS03.01.04 | Muestra conductas solidarias y trabaja cooperativamente. | Básico | Competencia Social y Cívica |
| VS03.02.01 | Resuelve los conflictos de modo constructivo. | Básico | Competencia Social y Cívica |
| VS03.02.02 | Conoce y emplea las fases de la mediación en situaciones reales y simulaciones. | Básico | Competencia Social y Cívica |
| VS03.03.03 | Actúa de forma coherente con valores personales como la dignidad, la libertad, la autoestima, la seguridad en uno mismo y la capacidad de enfrentarse a los problemas. | Intermedio | Competencia Social y Cívica |

Tabla 3. EAE del área de Valores Sociales y Cívicos relacionados con dramatizaciones.

Tras el análisis realizado, podemos considerar que las representaciones teatrales son actividades multicompetenciales en las que se mezclan distintas expresiones artísticas y habilidades sociales, lo que necesariamente exige en nuestro alumnado entrenar y desenvolverse correctamente en una serie de áreas y competencias variadas. Por tanto, debe ser una actividad transversal, que involucre de forma directa a las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística y Ciencias Sociales. Una actividad en la que no se trabaja únicamente con la competencia de conciencia y expresiones culturales, sino también con la competencia lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

4. PROPUESTA EVALUATIVA

El momento de la evaluación de una obra teatral y la interpretación dramática de sus participantes no es el día del estreno. La evaluación de una representación teatral escolar en Educación Primaria no es la de un producto sino la de un proceso. Como dice Blanco (2005: 15), “no hay relación entre el éxito de una representación teatral y el proceso educativo que ella haya generado”. El día del estreno es un día para disfrutar de una actividad cultural, artística, familiar y donde el alumnado es el gran protagonista.

La evaluación se da, por tanto, en la preparación para la interpretación de la obra. La obra debe ser perfectamente conocida por todo el alumnado, por haber sido leída de forma individual, grupal y, preferentemente, haber sido adaptada (ya sea para pasar el texto a formato teatral si es un texto narrativo, bien para lograr una síntesis, bien para adaptar un texto clásico a un lenguaje más comprensible y fácil de recordar). Posteriormente habrá que realizar un análisis esquemático de la obra, poniendo especial atención a las acotaciones escénicas, la trama, el contexto y el tiempo dramático (Tejerina Lobo, 2005).

Una vez planificado el reparto de personajes, responsabilidades en la obra y el resto de elementos organizativos y logísticos, se pondrá en marcha la ejecución de la actividad y el momento para comenzar a observar y evaluar.

Atendiendo al planteamiento de la normativa, realizamos una propuesta desde la perspectiva de las competencias, agrupando los estándares entorno a estas. A estos elementos seleccionados del currículo, incluimos una serie de aprendizajes relevantes detectados en la revisión bibliográfica que no tienen referencia en los estándares curriculares y que vinculamos a algunas de las competencias:

| Competencia | Descripción | EAE |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Competencia Lingüística | Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia. | LC05.12.01 |
| | Reconoce algunos elementos simbólicos, las características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos. | LC05.14.01 |
| | Lee y comenta obras teatrales teniendo en cuenta el conocimiento de las convenciones literarias específicas del teatro (acción, personajes, actos, escenas, acotaciones...). | LC05.17.01 |
| | Conoce y emplea adecuadamente los sistemas de comunicación no verbal gestual, icónica, táctil instintiva y sonora instintiva en situaciones reales y simuladas. | VS02.01.01 |
| | Aprecia y disfruta las dramatizaciones en una actitud de escucha activa. | X |
| | Usa el lenguaje escénico verbal y gestual. | X |
| Competencia Digital | Controla la respiración, usa adecuadamente el sonido y articula la voz correctamente. | X |
| | Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas. | AR05.04.02 |
| Aprender a aprender | Reflexiona sobre factores inhibidores de la comunicación y expresa conclusiones en trabajos creativos. | VS02.01.04 |
| Competencia Social y Cívica | Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones. | VS01.01.03 |
| | Es capaz de expresar sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas. | VS01.01.04 |
| | Aplica el autocontrol a la toma de decisiones, la negociación y la resolución de conflictos. | VS01.02.01 |
| | Actúa estimando las consecuencias de las propias acciones y desarrollando actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás en situaciones formales e informales de interacción social. | VS01.03.01 |
| | Desarrolla proyectos y resuelve problemas escolares en colaboración. | VS03.01.02 |
| | Muestra conductas solidarias y trabaja cooperativamente. | VS03.01.04 |
| | Resuelve los conflictos de modo constructivo. | VS03.02.01 |
| Conoce y emplea las fases de la mediación en situaciones reales y simulaciones. | VS03.02.02 | |

| | | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Competencia Social y Cívica | Actúa de forma coherente con valores personales como la dignidad, la libertad, la autoestima, la seguridad en uno mismo y la capacidad de enfrentarse a los problemas. | VS03.03.03 |
| | Muestra sentimiento de pertenencia al grupo y reconoce y valora el potencial creador del grupo como superior a la capacidad del individuo. | X |
| | Conoce sus propias capacidades y límites. | X |
| | Valora el uso del diálogo para la resolución de conflictos. | X |
| Sentido de la Iniciativa y Espíritu emprendedor | Realiza propuestas creativas y utiliza sus competencias para abordar proyectos. | VS01.02.02 |
| Conciencia y expresiones Culturales | Emplea el pensamiento consecuencial para tomar decisiones. | VS01.03.02 |
| | Participa y representa historias, cuentos, pequeñas obras de teatro infantiles y juveniles, etc., mediante gestos y palabras | LC01.11.04 |
| | Toma conciencia y reflexiona sobre el contexto social simulado en una dramatización, reconociendo el conflicto y las diferencias sociales y de género. | X |
| | Interpreta la posición e influencia de los personajes en los contextos simulados. | X |
| | Relaciona o compara un contexto simulado o literario con la cultura de su entorno. | X |
| | Muestra desinhibición cuando interpreta un personaje. | X |
| | Improvisa de forma creativa y coherente. | X |

Tabla 4. EAE relacionados con dramatizaciones y elementos propuestos.

5. CONCLUSIONES

Después de la aparición de las dramatizaciones y el teatro escolar en la etapa de Educación Primaria de forma reglada y sistematizada con la LGE, y su posterior consolidación con la LOGSE, lo que debería haber sido un punto de partida se convirtió con la LOE y LOMCE en un punto de inflexión. El análisis, tanto de la literatura como de la normativa educativa, arroja la necesidad de una revisión curricular para fomentar las dramatizaciones y el teatro escolar en el aula. Seguir las recomendaciones curriculares en evaluación estandarizada, programando la acción docente partiendo del cumplimiento de los estándares de aprendizaje, tendrá una visión muy limitada acerca de una actividad tan completa y transversal como son las dramatizaciones y el teatro escolar.

La mayoría de los estándares de aprendizaje aplicables y más relevantes se encuentran en un área, Valores Sociales y Cívicos, que es optativa para el alumnado y que en sentido estricto no sería evaluable a la totalidad del alumnado. Esta limitación indica que una evaluación amplia y compleja, integral, multicompetencial, que atienda a las distintas dimensiones sociales e intelectuales de la personalidad del alumnado, excede el marco de la evaluación estandarizada.

Mientras que la evaluación por competencias nos incita a una metodología basada en tareas con posibilidades amplias y complejas, que admiten varias soluciones correctas y permiten adaptarse de forma contextualizada a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, conectando con la realidad y los intereses del alumnado; una evaluación estandarizada nos empuja a una metodología basada en actividades cerradas y simples, de una única solución, uniformes, que consideran al alumnado homogéneo, sin contextualizar en el ámbito personal, escolar y social, simples y, por tanto, desconectadas de la realidad y los intereses del alumnado.

Cabe señalar que el diseño curricular invita a pensar que el teatro escolar infantil y las dramatizaciones no son actividades útiles para el desarrollo de la competencia de Conciencia y expresiones culturales, pues tan sólo relaciona un estándar con esta competencia. El profesorado que realice su programación con el objetivo de que su alumnado alcance un logro adecuado de los estándares previstos en el currículo podría llegar, lamentablemente, a esta concusión errónea, ante una actividad tan estrechamente relacionada con el arte, la conciencia y la cultura, que forma parte de nuestra identidad como comunidad, como país y como civilización, no contemple todo aquello que tiene que ver con la dramatización y la práctica del teatro como un buen vehículo para ayudar a nuestro alumnado a acceder a la cultura por sí y para sí.

REFERENCIAS

- BELTRÁN, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat, D.L. 1991.
- BLANCO, P.J. (2005). El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
- BORDA CRESPO, M. I. (2015). Dramatización infantil: una propuesta de reconstrucción del conocimiento experiencial. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), pp. 247–258.
- CERVERA, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editorial Nacional.
- CRUZ CRUZ, P. (2017). Dramatización y habilidades sociales en educación primaria. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades en asertividad. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 42, pp. 135–157.
- DECRETO 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha núm. 132 de 11 de Julio de 2014.
- DÍAZ-ARMAS, J., & Mauclair, P. (2017). Los inicios de la literatura infantil en España: José de Viera y Clavijo. *Ocnos*, 17(2), pp. 107–117. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- GARDNER, H. (2003). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- GONZALEZ MULERO, M.P. (2003). Valoración y función de la dramatización en la educación infantil y primaria. *El Guiniguada*, 12, pp. 55–64.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546.
- LEY Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942.
- LEY Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- MOTOS, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y Sociedad*, 14, pp. 1–35.
- ORDEN de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprobaban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 180, de 29 de julio de 1977, pp. 16898 a 16898.
- OROSA-ROLDÁN, M.-Á., & LÓPEZ-LÓPEZ, P.-C. (2018). La cultura del posdrama en Ecuador y España: Desarrollo metodológico y estudio comparado. *Comunicar*, 26(57), pp. 39–47.
- POSSO, P., MEJÍA, M. I., PRADO, O. A., & QUICENO, L. G. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. *Revista Ciudad Paz-Ando*, 10(1), pp. 68–81.

- REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los objetivos correspondientes al nivel de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 152, de 26 de junio de 1991, pp. 21191 a 21193.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014.
- RESOLUCIÓN de 09/03/2015, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se concreta la categorización, la ponderación y la asociación con las competencias clave, por áreas de conocimiento y cursos, de los estándares de aprendizaje evaluables.
- TEJERINA LOBO, I. (2005). Didáctica del texto dramático y “La cabeza del dragón” de Valle Inclán. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
- VIEITES, M. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), pp. 493–508.
- VIGOTSKY, L. S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas

Abigail Gualito Atanasio

Universidad Nacional Autónoma de México

Flor Angélica Hermida Miralrío

Universidad Nacional Autónoma de México

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.19

1. INTRODUCCIÓN

Ante las reformas educativas que hemos vivido como país, Díaz (2006) denunciaba que estábamos atravesando por un deseo intenso de querer cambiar que se sustentaba por la idea de la innovación, de tal suerte que, dichas reformas educativas planteaban cambios ineludiblemente buenos que, al ser innovadores superarían lo anterior, la cuestión es que esto último sólo se justificaba en el discurso, mientras que en la práctica concreta de las escuelas seguían las mismas rutinas.

Hoy experimentamos reformas educativas que vienen a plantear cambios y que se presentan como innovadoras, sin embargo, pareciera que no estamos del todo lejos de aquella formulación de Díaz (2006). La rapidez con la que se presentan las reformas educativas, difícilmente vienen acompañadas por un proceso de reflexión sobre sus propuestas, lo que limita el que los profesores se las apropien. Estamos ante la “sensación de inestabilidad, de sesgo y discontinuidad” de un proyecto educativo –mexicano–, que llega por “la rapidez con la que suceden las leyes”, de la que habla Gimeno (2006, p. 31).

En este contexto, hay algo en particular que nos resulta inquietante, desde nuestra experiencia concreta como profesoras en la educación pública, muchas de las veces el cumplimiento de los requisitos administrativos obstruye la tarea principal del maestro, la enseñanza que quiere el aprendizaje y la formación del estudiante.

Si la intención de la práctica educativa del docente es la formación del estudiante, que inspiradas en la Bildung, entendemos como “el trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio” (Fabre, 2011: 216), donde la figura y quehacer del maestro pueden abonar a ello, nos preguntamos ¿cómo puede hacer el profesor para encarar las implementaciones, sobre todo administrativas y burocráticas, de las políticas o reformas educativas, sin perder de vista la intención formativa de su práctica educativa?

Nuestro objetivo es mostrar un camino para el docente de cara a la burocratización de su trabajo y la incertidumbre que llega con la constante aplicación de políticas educativas, que lo concibe como *mediador cultural* a partir del enfoque de la Bildung. Partimos de que si el profesor ubica al mundo como espacio de experiencias culturales,

entonces se asume como mediador cultural, que acerca a sus alumnos al mundo de la cultura y las artes, lo cual impactará en su formación. Nuestro enfoque metodológico es la hermenéutica, consideramos que el mundo se experimenta y se interpreta.

2. PROBLEMA

¿Cuántas veces se pone en cuestión una propuesta educativa que emana de terrenos que no son el salón de clases, porque difícilmente es cobijada y realizada por el profesor en su práctica educativa? Pensamos que la mayoría de las veces, porque, abogando a nuestra experiencia docente en la escuela pública mexicana, es la vida concreta del aula lo que direcciona el trabajo del maestro.

Si una propuesta educativa se da en línea horizontal, como suele pasar con las planteadas por las políticas y reformas educativas, lo más probable es que lleve más tiempo en ser ejecutada o, incluso, no se realice en el salón de clases; precisamente, porque se originó bajo la mirada del reformador, no del profesor.

En paralelo a su tarea educativa, el profesor también tiene que rendir cuentas de esa actividad. El docente pone en marcha las habilidades, destrezas y conocimientos, que supone ser un profesor de educación pública. El meollo está en que hay un incremento de trabajo burocrático que requiere un tiempo que merma en el necesario para las tareas pilares del profesor, que son en torno al proceso de aprendizaje, enseñanza, y la formación de los alumnos.

Advertimos que existe una tendencia burocrática de la institución, crecido por el ambiente reformador. En la vida diaria de la escuela observamos la dificultad de los compañeros docentes y nosotras mismas para apropiarnos del discurso educativo político, concretarlo en el aula, además, lidiar con el desconocimiento de la vigencia de ese discurso. Por ejemplo, el gobierno actual (2018-2024) en México, reestructuró la política educativa del sexenio pasado. Al tiempo de que hay que cumplir con los requisitos administrativos.

La burocracia más que ser una fortaleza para la institución y para el proyecto reformador, es un traspíe. Si los papeles reflejan a aquello que los reformadores dicen que hay que hacer o cumplir, o aquello que la reforma establece, se entiende que la realidad responde a lo que en ellos se dice. La realidad puede ser otra, pero el reformador está tranquilo: su reforma se está aplicando (Viñao, 2006: 55).

El problema reside en que el maestro, por un lado, tiene que instrumentar la política educativa en turno, cumplir con la correspondiente burocracia y, por otro, continuar su labor educativa y formativa. Esto representa un desafío.

3. REFERENTE TEÓRICO

3.1. LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESOR

Cuando hablamos de las reformas educativas, nos estamos refiriendo a las políticas educativas que define el Estado como parte del marco regulatorio que pone en marcha a través de distintas acciones. Para efectos de análisis, en el caso de México retomamos la concepción de política educativa que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) aborda, porque aunque actualmente está extinto por razones del recién gobierno en México, dicho instituto tuvo un lugar central en las últimas reformas educativas de nuestro país, en particular, en la que estamos viviendo al día de hoy.

Así, para el INEE (2018), la política educativa se puede definir en dos sentidos. En primer lugar, "como el flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes desde el nivel preescolar hasta su graduación de la educación media superior"; y en segundo lugar, como aquella que alude a "...la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos". (INEE, 2018: 11).

No se debe perder de vista que las decisiones de política pública que el Estado toma en torno al ámbito educativo, movilizan para generar procesos de transformación en la realidad educativa de nuestro país, a fin de encaminarlo hacia determinado horizonte, con ello promueven acciones que impactan de forma directa en la práctica educativa del docente. En ese sentido, nos enfocamos en las repercusiones que dichas políticas educativas tienen respecto a la mecanización y burocratización que influye en el trabajo del profesor y su práctica docente.

Las políticas educativas a las que hemos estado sujetos en México durante los últimos años, especialmente, la que corresponde del sexenio anterior (2012-2018), no han tomado en cuenta la voz de los docentes para su elaboración, obstaculizando por tanto, que como gremio, se apropiaran del discurso pedagógico de dichas reformas educativas, que se viven como decretos presidenciales que se tienen que concretar en el aula.

Aun cuando no haya sido la intención, la escuela tomó tintes de una organización que se burocratizaba, en donde los individuos prácticamente no toman decisiones, así los maestros poco hablaban, ya que como lo indica Enríquez (2002) cuando se refiere a la reacción de las personas que viven en una burocracia, quien habla es la organización mientras que las personas "...tienen que demostrar su meticulosidad, su obsesividad por el trabajo, de manera que lo hagan según las formas prescritas [...], aun cuando den la impresión de tomar decisiones, en realidad, la mayoría del tiempo sólo se está aplicando reglas" (Enríquez, 2002: 93).

Ante una escuela que se burocratiza, lo que importa de los maestros es que sigan normas prescriptivas y no que tomen decisiones. Para decirlo de otro modo, lo que predomina es una racionalidad instrumental que tiene como trasfondo la noción de una práctica educativa entendida desde una lógica instrumental. Así, el foco es lo funcionalmente medible, lo humano queda de lado.

Enríquez (2002) manifiesta que en las organizaciones de producción, lo importante ya no será la formación de la gente, sino que se garanticen las condiciones sociales para el éxito. En cambio, la institución escolar tiende a contribuir en la formación y socialización de los individuos; posee un papel esencial en la regulación social y su finalidad está más vinculada con la formación de los sujetos, tiene que ver, incluso, con la construcción que el ser humano hace de su mundo. La finalidad de la institución escolar "...es de existencia, no de producción. Se concentra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde se inscriben" (Enríquez, 2002: 84).

La cuestión aquí es que pensar a la escuela como una institución encaminada a la formación de los sujetos, y no como una organización en donde la práctica educativa de los docentes se vuelve mecánica y burocratizada, exige una concepción de la docencia en la que el profesor no sea visto como un engranaje de una maquinaria en donde no hay que tomar decisiones, sino únicamente acatar lo que ya está prescrito. Se trata de reflexionar en torno a un docente que ejerza una práctica educativa en sintonía con la apertura de espacios, en los cuales los estudiantes tengan la posibilidad de vivir una experiencia de formación, en la que esté de por medio lo que son.

Por lo anterior, cuando hablamos de práctica educativa la estamos pensando desde la praxis, entendida con Meirieu (2001), como una acción que no tiene más finalidad que ella misma en donde no hay un objeto a fabricar del cual se tenga "una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su resultado" (Meirieu, 2001: 62),

la praxis, nos explica nuestro autor es un acto a realizar en su continuidad que nunca termina porque no tiene una finalidad definida con antelación y en donde no hay un objeto a fabricar en tanto que no se tiene una representación anticipada que lo encierre dentro de un resultado.

Si bien como praxis, el propósito de la práctica educativa es ella misma, consideramos que cuadra con la formación del ser humano, debido a que con la praxis no se puede hablar de una meta establecida o ya creada a la que sólo hay que llegar. Esto es, justamente, lo que representa la labor de la formación humana, el profesor aporta a la formación de cada alumno, pero cada uno, desde su singularidad, traza su propósito de vida. Por lo tanto, no se piensa lo humano como algo a fabricar, sino que la práctica educativa incide en el desarrollo de cada individuo.

También es cierto, que toda propuesta educativa y su praxis, parte de una concepción del ser humano. La formación a partir de la *Bildung* permite posicionarnos en que el ser humano no está definido por tal naturaleza, impulsa un proceso que realiza cada persona sobre sí misma, porque el acceso a la humanidad se dará a partir de un trabajo de autoformación. Cuando una persona realiza dicho trabajo sobre sí misma, se convierte en el artista de sí misma. Esto nos lleva a pensar en una práctica educativa que nos permite dar los primeros pasos para entender al docente como un mediador cultural desde la *Bildung*.

3.2. LA BILDUNG Y EL PROFESOR

La *Bildung* como propuesta pedagógica se consolidó en la Alemania del siglo XVIII, pero tiene raíces más añejas y difusas. Dar una definición de la *Bildung* no corresponde, porque, o en su gestación, o en su abordaje directo, exige considerar la propuesta de su autor y su contexto con amplitud. Por lo tanto, nuestra propuesta no pretende un encuadre único de la *Bildung*, es una invitación a leerla desde los siguientes ángulos que inciden en el acto educativo.

Primero, nuestra concepción de *Bildung*. La *Bildung* es “el trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio” dice Fabre (2010:216). Se trata entonces, de una actividad constante sobre uno mismo, con miras a depurarse, porque el ser del ser humano es susceptible de transformación, se perfecciona en el sentido de que es un ser abierto cuyo despliegue va abonando a su desarrollo.

No entendemos perfección en el tono de que lo que viene, o está adelante, o está por llegar es mejor de lo que es en un momento dado. En nuestra interpretación no cabe una idea del despliegue humano en sentido progresivo. Lo que decimos es que la naturaleza humana es perfectible en el sentido de que la persona nunca deja de nutrir su trayecto, su vida, su historia según sus vivencias. La formación humana, desde la *Bildung*, es experiencia.

Segundo, la simiente artística y romanticista de la *Bildung*. Los estudios y textos del arqueólogo alemán Winckelmann (1717-1768) sobre el arte clásico griego provocaron un especial interés por lo bello y el arte en su momento. Las reflexiones del arqueólogo “se veían complementadas por una misión pedagógica: el arte debía entretener, pero también instruir. [...] El artista -era para Winckelmann- una figura de suma importancia: asumía el papel de mediador entre el ideal y el observador, le otorgaba a su obra una función didáctica y pedagógica, y hacía así posible la *Bildung*” (Horlacher, 2015: 37)

Las ideas de Winckelmann resonaron en el romanticismo alemán, que reveló una actitud estética de y hacia el mundo, y una concepción del mundo como fuente de experiencias y comprensiones diversas. En este marco es donde aparece la *Bildung* como propuesta de formación humana.

Tercero, Herder (1744-1803), precursor del romanticismo alemán, con su propuesta estética, histórica y pedagógica. Con Herder el matiz educativo de la *Bildung* se solidifica, al respecto

Vilanou (2001) dice, "el ideal que tiene la naturaleza humana es la humanidad que se perfila como fin último de la educación y la historia. [...] porque la humanidad puede desarrollarse por medio de la formación (Bildung), [...] que puede entenderse como un proceso de humanización que tiende a elevar al hombre al máximo grado de humanidad" (Vilanou, 2000: 5)

Por lo tanto, la Bildung se refiere a la formación humana, cuyo propósito es lo humano. La formación es un trayecto vital lleno de experiencias, mismas que fecundan el ser de la persona, pero en apertura a las que vendrán, sin minimizar las que sucedieron; por eso, es que el despliegue del ser humano en formación siempre está en movimiento, lleno de experiencias de cualquier índole y en miras de la formación misma. La Bildung invita a un camino formativo con una mirada estética del mundo.

El profesor y los estudiantes son seres humanos en formación constante. También son personas que no pueden delegar el cúmulo cultural que nos circunscribe. Profesores y alumnos están demarcados por una época cultural, porque cada individuo es "hijo de su tiempo" (Hegel, 1999: 61) -"Yo soy yo y mi circunstancia" nos dijo Ortega en 1914-. Entonces, el profesor como cualquier otra persona está rodeado por un contexto cultural específico y mundial, esa circunstancia tiene características económicas, políticas, sociales y culturales, que sencillamente no pueden hacerse a un lado, porque son elementos que atraviesan el ser del sujeto en lo individual.

Entendemos por la cultura en sentido amplio y general al patrimonio devenido por la actividad humana en todo sentido. La "cultura [...] es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad" (Tylor, 1958: 1). En suma, la cultura está compuesta por los conocimientos, los saberes, el arte, la tecnología, las tradiciones, las costumbres, los valores, que caracterizan en un determinado tiempo a un grupo social.

Profesores y alumnos están demarcados por la cultura de su tiempo. Bajo nuestra invitación consideramos que de la cultura podemos participar todos.

Si bien el profesor y el estudiante son sujetos culturales, es en el primero donde recae la responsabilidad de alentar los pasos de los alumnos en su formación. Por eso, para que el maestro se posicione como un puente cultural que estimula en el alumno una mirada donde el arte tiene un lugar relevante, hay una dimensión que cobra importancia y es la estética.

Cuando decimos mediador cultural, no sólo concebimos al profesor que crea procesos formativos, también lo concebimos como la antesala que da la bienvenida formal al estudiante al mundo cultural y artístico. El maestro posee una disposición estética; es decir, tiene una forma de mirar y relacionarse con el mundo, porque lo estético "en su totalidad [está] en la naturaleza, en el arte, en la técnica, en la industria, en la vida privada o pública, en los centros de trabajo o de esparcimiento, en el hogar o en la calle" (Sánchez, 1992: 15), sobresale la particularidad del arte, porque abiertamente tiene una finalidad estética.

La mirada estética permite reconocer ciertas cualidades en las cosas del mundo que interpelean nuestros sentidos y razón, de tal suerte que quedamos conmovidos o afectados por ellas. Para Sánchez (1992), el "universo estético" está conformado por entidades naturales y artificiales -resultado del trabajo humano-, de toda índole, desde objetos de la vida cotidiana, hasta las obras de arte. En consecuencia, nada del mundo es ajeno a la mirada estética.

Cuando el profesor adopta la disposición estética está en posibilidad de ser un mediador entre el mundo cultural y el universo estético, y el estudiante. El profesor que se concibe como mediador cultural, no sólo adopta una posición estética frente al mundo, no sólo evoca el matiz romanticista de la Bildung, sino que está en un sitio donde su práctica educativa tiene una intención formativa de modo permanente a pesar de los cambiantes discursos de las políticas educativas y su engorrosa burocracia.

4. METODOLOGÍA

La estrategia indagatoria parte de la experiencia personal en el ejercicio de la docencia en la escuela pública mexicana. La base concreta de la educación escolarizada nos llevó a una reflexión sobre nuestro quehacer como profesoras y su propósito; la reflexión sobre nuestro ser docente inevitablemente se alimentó por las respectivas investigaciones de posgrado que cada una de nosotras realizamos.

La perspectiva metodológica específica es la hermenéutica, que “las humanidades requieren de ella, tienen una *episteme* interpretativa y no hay que forzarlas a adquirir un estatuto epistemológico como el de las ciencias naturales” (Beuchot, 2017: 26), porque nos permite interpretar lo concreto y lo teórico que, al no estar separados en la práctica educativa del profesor, la interpretación nos llevó a resolver un camino donde el profesor se mira y se sabe como mediador cultural.

Por su parte, el profesor como mediador cultural, significa adoptar, también, la perspectiva hermenéutica, porque cada profesor desde su contexto habrá de interpretar y sortear lo conducente para llevar a puerto su propuesta formativa, donde el mundo de la cultura y el arte no le es ajeno.

5. PROPUESTA (HALLAZGOS)

La experiencia propia, la reflexión, las inquietudes personales de investigación decantaron en formular al profesor como un mediador cultural. Con esta toma de posición, apostamos a que cualquier meta educativa dispuesta por las políticas educativas no dejaría de lado la formación de los estudiantes, porque la intención de la formación permanece, como propone la *Bildung*, es el fortalecimiento de las propias facultades para el desarrollo óptimo de uno mismo. Al tiempo que el maestro presenta al estudiante una perspectiva estética de las cosas del mundo.

Para que el estudiante se adentre al mundo cultural y al universo estético el rol del profesor es fundamental. En principio, el docente debe tomar una posición frente a lo que estamos convocando, en caso de que opte por el camino que proponemos está abierto a descubrir cualidades estéticas en las cosas que lo rodean.

La vía que proponemos puede leerse como método pedagógico en el sentido de que es un enfoque del profesor que delinea su práctica educativa, pero no como un procedimiento con pautas definidas a seguir. Sino que cada profesor interpreta y construye el camino de la mediación cultural.

Si somos congruentes con la *Bildung*, tenemos que el propósito de la formación y la educación es sencillamente lo humano, el propósito del profesor es que los alumnos desarrollen su ser de forma óptima; en consecuencia, no existe una metodología única. Al contrario, es la circunstancia del profesor en relación a sus alumnos lo que motivará una u otra opción. Además, la disposición estética no se circunscribe a un momento dado, más bien abre el espectro para mirar de muchas formas la cultura que contextualiza al profesor y al estudiante.

Los profesores pueden en su práctica educativa asumir como tarea la construcción de una co-experiencia de formación con sus estudiantes, que posibilite a partir del vivenciar una experiencia estética en la institución escolar, la lectura del mundo con miras no a la resignación ante lo que se ve, ni el abatimiento del profesor de cara a los desafíos que las políticas educativas le presentan al encontrar cada día más elementos que terminan por generar una visión burocratizada de su práctica, sino mirar hacia la construcción un mundo nuevo.

De modo particular, reconocemos nuestra práctica educativa como algo enmarcado en nuestra cultura, la nacional es la inmediata, pero también la mundial. Hoy no podemos negar

el mundo globalizado del que somos parte, ni podemos retraernos ante el apabullante mundo tecnificado, hipercomunicado que bombardea de información. Justo, por esa razón como docentes debemos recuperar nuestro sentido cultural, para tener elementos para entender nuestro mundo. Lo anterior, finalmente, se vuelve un recurso educativo porque nos proporciona claridad sobre nuestro propósito educativo, posibilita encontrar modos, idear estrategias para alimentar la formación de nuestros estudiantes. Si lo que buscamos es apoyar la formación de seres humanos que no olviden su humanidad, hay que mirarlos a través de una óptica cultural, donde ellos y nosotros como profesores, somos parte del mismo colectivo cultural y estético.

6. DISCUSIÓN

La distancia entre un enfoque formativo y el terreno en el que se quiere llevar a cabo, implica cierta dificultad. Aquí hablamos de la Bildung en el contexto mexicano, a pesar de que en lo propio también hay tierra fértil para abordar la formación. Aceptamos que estamos situadas en la delgada línea de alimentar el enfoque eurocentrista de la pedagogía como saber; en vez de cuestionar si una propuesta formativa con mirada estética puede ser emanada desde una "pedagogía en clave decolonial" (Díaz, 2010) por ejemplo.

Sin embargo, lo que hemos dicho no niega la emergencia de apuntalar perspectivas y epistemologías surgidas desde el cuestionamiento sobre las teorías y autores clásicos (predominantemente europeos). Hacer una crítica de la Bildung, implica una deconstrucción de la misma, lo que presentamos podría ser el arranque de ése proceder. Por otra parte, recuperamos la Bildung, porque es lo que nos dio pistas para articular una propuesta educativa que nos permite proseguir con una intención formativa desafiada por la burocratización escolar.

La vida concreta del salón de clases se convierte en experiencia para sus protagonistas, es decir, alumnos y maestros. Los que están fuera desconocen en carne propia lo que ahí sucede, en este sentido, nuestra propuesta podría resultar abstracta y ajena para ellos. Pero, al emanar de nuestra práctica educativa cotidiana, que observamos más burocratizada debido a los constantes replanteamientos políticos sobre la educación, nos atrevemos a plantearla a los maestros que buscan alternativas formativas; quizá, resulte viable para ellos.

Un último cuestionamiento que advertimos a lo que hemos dicho es que las políticas y reformas educativas si bien buscan fortalecer un sistema educativo nacional, indican líneas educativas, normativas, de gestión, pedagógicas. Al respecto, señalamos que ese enfoque conlleva el riesgo de homologar contextos culturales diversos. En cambio, nuestra perspectiva formativa no puede leerse como un método pedagógico en sentido positivista, que pretende homogeneizar perspectivas, discursos, prácticas, personas; por el contrario, invita a la construcción y reconstrucción según el contexto y necesidades educativas concretas.

7. CONCLUSIONES

Las políticas educativas implementadas durante los últimos años en nuestro país han aterrizado en reformas educativas que constituyen a la institución escolar más como una organización burocrática que como una institución que tiene como finalidad la formación de los individuos; en este escenario, los docentes en México, como nosotras, nos enfrentamos diariamente al desafío de encontrar rutas formativas. El que exploramos es la formación desde la Bildung alemana que conecta con una disposición estética, así el docente puede asumirse como mediador cultural.

El profesor como un mediador cultural busca acercar a los estudiantes al mundo de la cultura y las artes y concibe su práctica educativa como una praxis que se realiza entre el profesor

y los estudiantes. En este sentido, el maestro acompaña a los estudiantes en la aventura de adentrarse al mundo cultural y al universo estético, desde los cuales, ambos puedan ser afectados por una experiencia estética de formación.

En el acto educativo acontece la forma en que recibimos a los recién llegados a la cultura, en él, el sujeto se constituye a partir del encuentro que tiene con los otros y del trabajo que realiza sobre sí mismo, la invitación a pensar al docente como mediador cultural, aspira a pensarlo como aquel que posiciona su práctica educativa hacia una intención formativa posible de darse en ese encuentro con los otros, aún ante la cosificación, entorpecimiento, que implica la posible burocratización de su práctica.

REFERENCIAS

- BEUCHOT, M. (2017). *Perspectivas hermenéuticas*. Siglo XXI: México.
- DÍAZ, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. En *Perfiles Educativos*, Vol. XXVII, nº III, pp. 7-36.
- DÍAZ, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades, *Tabula Rasa*, nº 13, pp. 217-223.
- ENRÍQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas: Argentina.
- FABRE, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung, *Educación y Pedagogía*, 23 (59), pp. 215-225.
- GIMENO, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En GIMENO J. (Ed.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica educativa*. (pp. 23-45). Ediciones Morata SL: Madrid.
- HEGEL, G. (1999). *Principios de la filosofía del derecho*. Edhasa: España.
- HORLACHER, R. (2015). *Bildung. La formación*. Octaedro: Madrid
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. <https://publicaciones.inee.edu.mx/bucadorPub/Pr/C/236/PrC236.pdf> [Consulta: 12 de marzo de 2019].
- SÁNCHEZ, A. (1992). *Invitación a la estética*. Grijalbo: México.
- TYLOR, E. (1975). La ciencia de la cultura. En Kottak, C. (1997). *Antropología cultural: Espejo para la humanidad*, McGraw-Hill: Madrid.
- MEIRIEU, P. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes: España.
- VILANOU, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica, *Revista portuguesa de educación*, Vol.14, nº 02, s. pp.
- VIÑAO, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (Ed.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica educativa* (pp. 46-60). Ediciones Morata SL: Madrid.

Proyectos artísticos de visualización de datos, como modelo para el desarrollo de la competencia de colaboración interdisciplinar

Kepa Landa

Universidad Europea de Madrid

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5220-1531>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.20

1. INTRODUCCIÓN

Según el portal de contactos profesionales LinkedIn, la capacidad de colaborar, de trabajar en equipo, es una de las 5 cualidades que más buscan los empleadores. A este factor hay que añadir la creciente complejidad de los proyectos y la progresiva necesidad de contar con expertos en diversos campos de conocimiento específico en el desarrollo de proyectos, en particular en aquellos que tengan algún componente tecnológico, que hoy en día se extiende a casi todos los ámbitos profesionales. La cultura y el mundo profesional actual, a principios del siglo XXI, han experimentado un fuerte avance de las tecnologías digitales y de los procesos de colaboración interdisciplinar, desarrollándose múltiples ámbitos en los que profesionales de diferentes disciplinas deben trabajar en relación con profesionales de otros campos. Por tanto, adquirir las competencias que faciliten a los alumnos colaborar en el futuro, con profesionales de otros campos, la colaboración interdisciplinar, se hace cada vez más relevante.

A la creciente digitalización del entorno laboral se ha sumado un desarrollo específico que consiste en la obtención y gestión de datos de forma sistemática y masiva, conocida también como *Big Data*. Este campo se aplica a muchos entornos laborales y las perspectivas indican que se va a ir extendiendo cada vez a más campos y por tanto las empresas buscarán más expertos en esta cuestión (desde la captura a la visualización de los datos), como así indica el informe al que hacía referencia anteriormente. La visualización de datos puede ayudar a comprender y desarrollar proyectos en contextos tan variados como: ciencias de la computación, la ingeniería, las matemáticas, el marketing, la publicidad o la comunicación, así como la toma de conciencia sobre problemáticas que afectan a la naturaleza, el medio ambiente, el urbanismo, la economía, Internet y en particular las redes sociales, etc. Las múltiples combinaciones entre estos y otros campos de conocimiento se hacen más comprensibles con herramientas de visualización de datos sumados a los lenguajes del arte y el diseño.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Se ha empleado la enseñanza artística como vehículo para diversos fines como: la sensibilización medioambiental a través de la enseñanza artística (Rigo, 2003: 283-284), la edu-

cación en valores a través del cine y las artes (Ortigosa, 2002:170), o la educación en valores a través del arte contemporáneo, mediante un entorno virtual de aprendizaje (Boj, 2004: 120). La interdisciplinariedad supone un reto fundamental en la enseñanza superior actual, en especial porque los problemas y relaciones que afrontan han aumentado la complejidad de los proyectos, por lo que la forma de abordarlos precisa de una perspectiva holística (Escobar, 2010: 158) y un planteamiento interdisciplinar, contribuye a generar pensamiento flexible, mejora habilidades de aprendizaje, facilita mejor entendimiento de las capacidades (fortalezas y debilidades) de los colaboradores, aumenta la transferencia de conocimiento entre colaboradores, y mejora habilidades para integrar contextos disímiles. (Ackerman, 1988 citado por Escobar, 2010: 161).

Con el fin de desarrollar la competencia de la interdisciplinariedad, se han empleado diversos medios como por ejemplo los juegos de rol (García, Castillo, Ríos, Cristofol, Carrasco, Rodríguez, Pastor, González, 2011: 386), y la utilización de materiales que simulan o tratan situaciones de la vida real (Posada, 2004:13). En este sentido, los proyectos destacados en el presente artículo cumplen esa función.

El campo de trabajo con datos implica una visión del mundo a través de sensores que captan señales y programas que los interpretan. Como ya planteara Marshall McLuhan a lo largo de su libro «Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano», «Hoy tras más de un siglo de tecnología eléctrica, hemos extendido nuestro sistema nervioso central hasta abarcar todo el globo», (McLuhan, 1996: 25). Se refiere al oído a través del teléfono o la radio, la mirada a través de la televisión, etc. Otros autores han extendido este concepto planteando la idea de *cyberception* (cibercepción), (Ascott, 2007: 375) como: «la cualidad extendida de nuestros sentidos a través de los sistemas tecnológicos de percepción e información».

3. OBJETIVOS

Los objetivos de esta propuesta son fundamentalmente tres:

- Que los alumnos amplíen su visión del mundo más allá de su percepción personal, observando cómo, desde las más diversas perspectivas, se pueden obtener datos mediante sensores y análisis que enriquezcan esta comprensión del mundo. Esto les permitirá iniciarse en el trabajo con datos.
- Que los alumnos conozcan cómo, para obtener resultados de interés en la visualización de datos, es necesario el trabajo interdisciplinar con especialistas de otros campos.
- Que los alumnos conozcan nuevos lenguajes del arte contemporáneo que se desarrollan mediante diálogos interdisciplinares.

4. METODOLOGÍA

Se plantea esta propuesta: presentar a los estudiantes la perspectiva de la percepción extendida a través de los sensores y los procesos de colaboración desde las propuestas del Arte Contemporáneo, porque desde la perspectiva más experimental y abierta se desarrollan nuevos lenguajes que pueden ser aplicados en contextos diversos.

Podemos imaginar mejor aquello cuyos lenguajes conocemos. Mostrando cómo se desarrollan las colaboraciones interdisciplinares, sería muy probable que los jóvenes, potenciales artistas, ingenieros o científicos, comiencen a imaginar soluciones interdisciplinares e incluso realicen colaboraciones con estudiantes de otras especialidades. Con ese fin se han seleccionado una serie de trabajos que ejemplifican estos planteamientos.

A continuación, se describen una serie de proyectos que pueden ejercer de modelos para la explicación de las colaboraciones interdisciplinares.

4.1. THEY RULE COLABORACIÓN ENTRE JOSH ON Y LITTLESIS.

<https://www.theyrule.net>

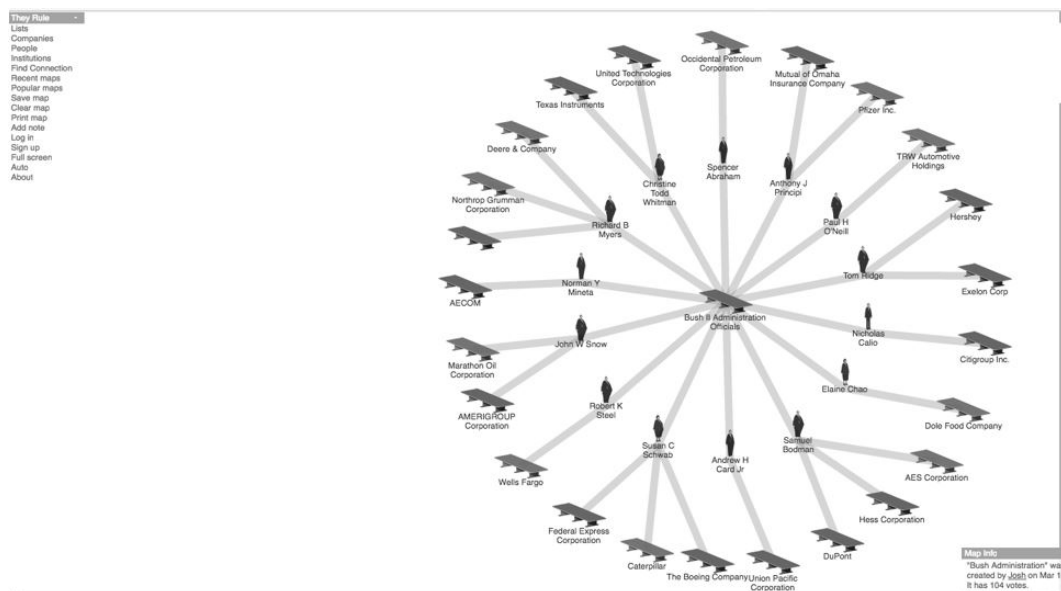


Ilustración 1. Detalle del proyecto *They Rule* en <https://www.theyrule.net>.

Josh On (<https://joshondesign.com>), seudónimo de Josh Marinacci, es programador, diseñador y artista. LittleSis (<https://littlesis.org>) es una organización que ha generado una base de datos gratuita que informa sobre quién ostenta el poder en las grandes corporaciones norteamericanas y detalla las conexiones entre personas y organizaciones poderosas, en pro de la transparencia.

LittleSis está destinada a apoyar el trabajo de periodistas, “vigilantes anónimos” y activistas de base. Apoya el trabajo voluntario de ciudadanos que creen en la transparencia y la responsabilidad. Buscan investigadores, programadores, artistas y organizadores para ayudar.

El proyecto *They Rule* representa el entramado del poder financiero. En este caso, la información con la que trabaja está publicada por ley y recopilada por LittleSis. Señala el propio artista (On, 2011) que:

Karl Marx una vez llamó a esta clase dirigente una “banda de hermanos hostiles”. Se enfrentan unos a otros en la lucha competitiva por la acumulación continua de su capital, pero se unen como una familia que apoya sus intereses en perpetuar el sistema de ganancias en su totalidad. La protección de este sistema puede requerir la cobertura de una fuerza “legítima”, y este es el papel que desempeña el estado. (On, 2011).

Este proyecto podría servir como modelo para trabajar sobre diversos temas:

- las relaciones de poder,
- la imparcialidad/parcialidad en los debates sobre temas controvertidos,
- la investigación periodística,
- la capacidad de los lenguajes del arte para hacer visibles informaciones complejas,
- el conocimiento de parte de los lenguajes contemporáneos del arte.

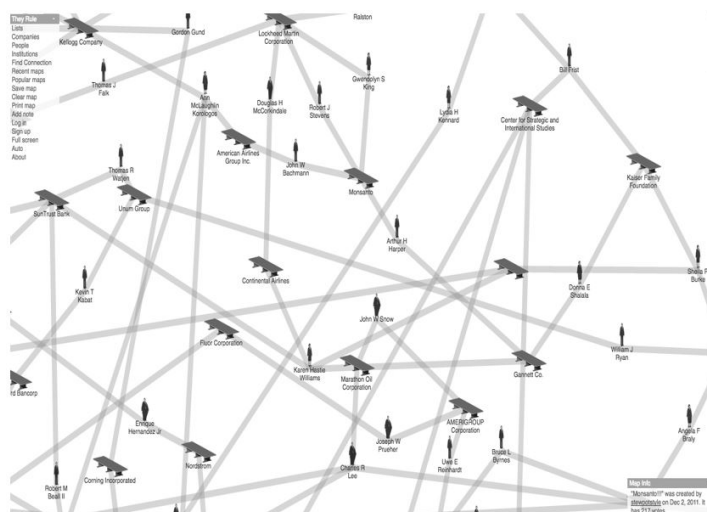


Ilustración 1b. Conexiones de la compañía Monsanto. Detalle del proyecto *They Rule* en <https://www.theyrule.net>.

Podría servir para proponer:

- colaboraciones entre estudiantes del ámbito de economía, sociología, política, con estudiantes de arte, diseño y programación,
- introducir la idea de “visión de red”, “visión de sistema” como conjunto de elementos interrelacionados,
- comprender el poder y en particular la economía como un conjunto de relaciones,
- analizar en un sentido crítico las relaciones sociales,
- se podrían analizar casos concretos, por ejemplo, Monsanto y sus relaciones de poder en relación con su influencia en las decisiones que afectan al medio ambiente, la economía rural de los pequeños productores o contra la diversidad de especies en un ecosistema.

4.2. 1945-1998 COLABORACIÓN ENTRE ISAO HASHIMOTO Y LA COMISIÓN PARA TRATADO DE LA PROHIBICIÓN COMPLETA DE LOS ENSAYOS NUCLEARES (CTBT)

<https://www.ctbto.org/specials/1945-1998-by-isao-hashimoto/>

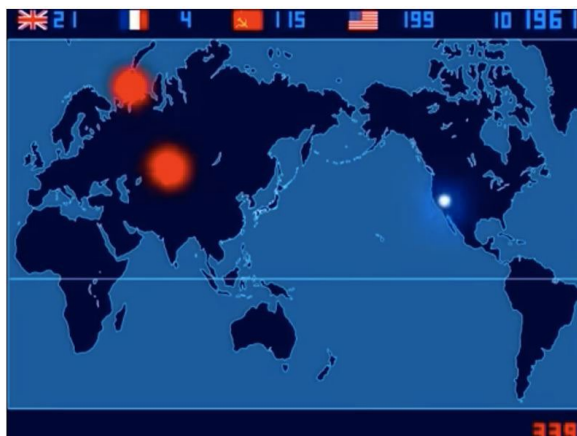


Ilustración 2. Detalle de 1945-1998 de la animación de Isao Hashimoto en https://www.ctbto.org/specials/1945-1998-by-isao-hashimoto.

Isao Hashimoto es un artista japonés y comisario de exposiciones del Museo Lalique en Hakone, Japon. La Comisión Preparatoria para Tratado de Prohibición Completa de los Ensayos Nucleares (CTBT) trabaja con el objetivo de facilitar las condiciones para que se establezca dicha prohibición, incluida la concienciación. Los datos fueron facilitados por Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI).

Este trabajo visualiza explosiones nucleares que tuvieron lugar desde 1945 hasta 1998 (posteriormente se han realizado algunas más en Corea del Norte). Las explosiones son ubicadas, aproximadamente, en los lugares donde sucedieron y se indica también el país que las detonó. En la animación, la contabilidad de tiempo, mes a mes y las explosiones aparecen numérica y sonoramente. Los datos son contundentes pero su representación nada estridente, al contrario, la serenidad con la que la animación cuenta estos datos tan escalofriantes nos hace mantenernos pendientes de todo su desarrollo. Al observar la secuencia resumida en el tiempo, se pueden observar secuencias de explosiones realizadas por parte de uno u otro de los bloques políticos que dominaron la guerra fría, las acciones de unos y la réplica de los oponentes. La cifra final (2053 explosiones) suele sorprender a todos los espectadores que la observan ya que los datos de las explosiones nucleares no han trascendido para la mayoría del público y, por tanto, la mayoría no son conscientes de la escala del problema, tanto bélico como político y medioambiental, que estas pruebas supusieron y suponen para el planeta en su conjunto.

Hashimoto afirma que:

Este trabajo es una vista panorámica de la historia al reducir el tiempo de un mes a un segundo. No se utiliza ninguna letra para mensajes iguales para todos los espectadores sin barrera del idioma. La luz parpadeante, el sonido y los números en el mapa mundial muestran cuándo, dónde y cuántos experimentos ha realizado cada país. Creé este trabajo como medio para acercar a las personas que aún no conocen el problema más grave, pero presente, del mundo. (Hashimoto, 2003).

Este proyecto podría servir como modelo para trabajar sobre diversos temas:

- la historia de la Guerra Fría (incluyendo aspectos de geografía y política),
- podría ayudar a contextualizar los efectos de la carrera nuclear y en particular las de víctimas como las de Hiroshima y Nagasaki,
- la dinámica de poder y el empleo de la fuerza en la búsqueda del control,
- las relaciones de poder internacional, incluyendo las colaboraciones entre países y las relaciones entre metrópolis y antiguas colonias,
- los lenguajes audiovisuales, la animación y la narrativa audiovisual, en particular a la hora de explicar procesos en el tiempo y en una distribución geográfica y el detalle señalado por Hashimoto, evita barreras idiomáticas,
- explicar cómo la visualización de datos puede ayudar a desvelar historias.

Podría servir para proponer:

- colaboraciones entre estudiantes de los ámbitos de historia o política, con estudiantes de audiovisuales, arte, diseño y programación,
- colaboraciones entre estudiantes de ciencias naturales y estudiantes de política o sociología, que permitan debates sobre aspectos de gestión de recursos públicos y contaminación que afecten al medio ambiente,
- colaboraciones entre historiadores y animadores,
- plantear representaciones de datos históricos mediante animaciones.

4.3. BIO MAPPING DE CHRISTIAN NOLD

<https://biomapping.net>

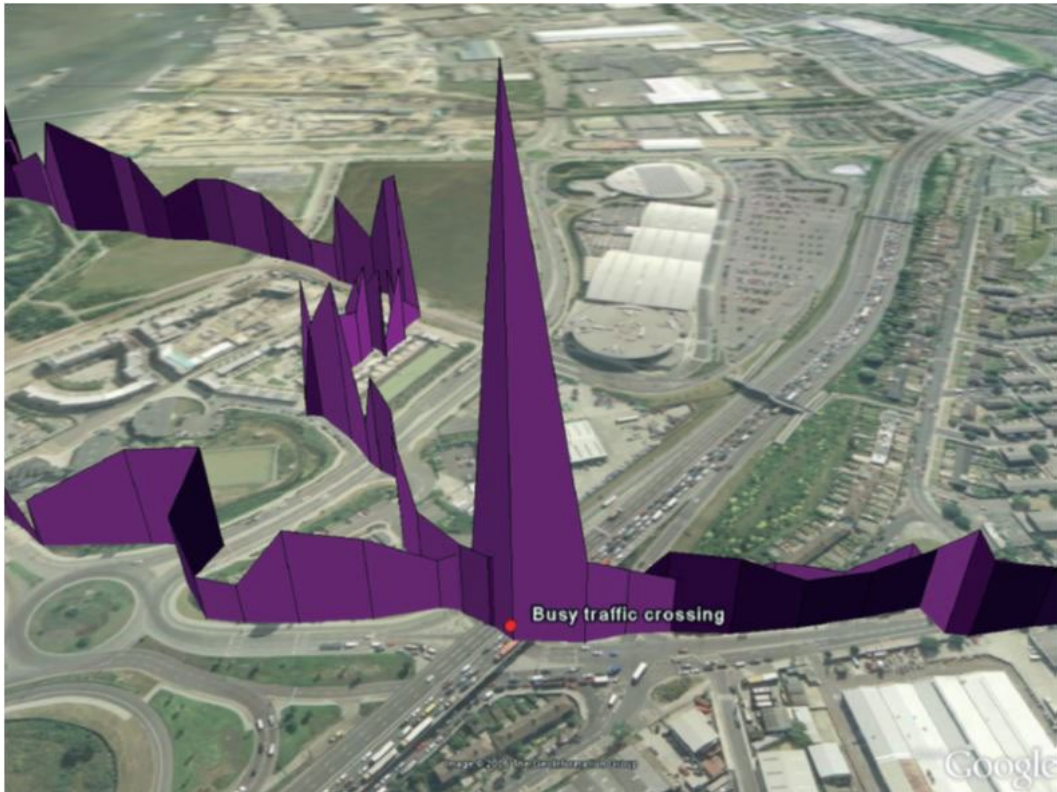


Ilustración 3. Detalle del proyecto *Bio Mapping* en <https://biomapping.net>.

Christian Nold es un artista británico que trabaja con tecnología y comunidades de personas con las que colabora.

Bio Mapping es una obra, una metodología y una herramienta, que geolocaliza la experiencia emocional en el territorio recorrido. El dispositivo desarrollado por Nold registra la Respuesta Galvánica de la Piel (RGP) y su localización, captada a través de GPS, lo que le permite asociar datos de reacciones inmediatas a lo que ocurre en su entorno físico por el que caminan. Al final del paseo, las personas regresan al espacio del taller y se crea un mapa en el que puede observarse la evolución emocional en el territorio. El trabajo de creación del mapa también implica trabajar con las personas que han realizado el recorrido, con el fin de ayudar a interpretar y aportar comentarios que permitan entender los datos. Se han realizado talleres de este tipo en contextos de arte, ciencia, planificación urbanística o consulta de políticos.

Nold plantea que «Cuando nos demos cuenta de las reacciones corporales únicas al medio ambiente de cada uno... ¡Podremos crear un mundo mejor!» (Nold, 2004). Más de 2000 personas han participado en múltiples talleres a lo largo de 25 ciudades.

Este proyecto podría servir como modelo para trabajar sobre diversos temas:

- el urbanismo y las implicaciones en nuestro estado de salud emocional,
- la ecología urbana,
- el diseño sonoro,
- el diseño de los medios de transporte, el diseño de automóviles,
- la geografía urbana, de una localidad en particular o la ingeniería de caminos.

Podría servir para proponer:

- colaboraciones entre estudiantes del ámbito de arquitectura, urbanismo, y la psicología, política, ingenieros acústicos, psicólogos, con estudiantes de arte, diseño y programación,
- podría servir para plantear asociaciones de datos biométricos a contextos urbanos y trabajar una cartografía asociada a los eventos que tienen lugar en el territorio,
- trabajar sobre cuestiones como el respeto mutuo y el civismo en la sociedad,
- la capacidad de los lenguajes del arte para hacer visibles informaciones complejas,
- conocer los lenguajes contemporáneos del arte.

4.4. «D-TOWER» COLABORACIÓN ENTRE Q. S. SERAFIJN Y NOX

<http://www.d-toren.nl/en>



Ilustración 4. Detalles de *D-Tower* de Q. S. Serafijn y NOX en <http://www.d-toren.nl/en>

Q. S. Serafijn es un artista conceptual holandés que realiza esculturas y Lars Spuybroek es el arquitecto principal del estudio NOX. Colaboraron con el estudio NOX: Pitupong Chaowakul, Chris Seung-woo Yoo y Norbert Palz. Este proyecto se realizó con el apoyo de V2_Lab para Municipio de Doetinchem (Países Bajos).

Cuando a Serafijn le invitaron a realizar una propuesta para una de las cuatro antiguas torres que rodeaban la ciudad, el artista propuso «Quiero plegar a la comunidad sobre sí misma» (Serafijn y Mulder, 2005), con el fin de traer aspectos invisibles de la vida de la ciudad a la superficie de una manera interactiva.

El proyecto consiste en una representación interactiva del estado emocional de la ciudad de Doetinchem, a través de una muestra representativa de los habitantes. La información se obtiene de encuestas periódicas a través de internet que se realizan a una serie de voluntarios que se han apuntado para participar. Cada dos días se ofrecen 4 preguntas nuevas, hasta un total de 360 (la encuesta dura 6 meses). Las preguntas sobre su estado emocional, que tienen una

serie de posibles respuestas, ofrecen unos niveles y trasladan una puntuación que es recopilada. También se obtienen datos del código postal origen de las respuestas, lo que permite generar también representaciones del estado emocional distribuido por la ciudad. Se identifican simbólicamente 4 emociones con cuatro colores (rojo para amor, azul para felicidad, amarillo para miedo y verde para odio). Cada noche, se ilumina la torre, con el color con el que representa la emoción más predominante.

Podría servir para trabajar sobre:

- psicología colectiva, sociología y espacio público,
- relación entre el espacio público y aspectos de la identidad colectiva, a través del reflejo que plantea esta obra,
- relaciones entre arte público, redes, comunicación individual y perspectiva global,
- análisis estadísticos y sociología.

Podría servir para proponer:

- colaboraciones entre estudiantes de ciencias sociales, estadística y arte,
- colaboraciones entre programadores y artistas,
- podría servir para plantear traducciones de datos a elementos simbólicos en espacios públicos, con la colaboración de estudiantes de arquitectura,
- la capacidad del arte para hacer visibles informaciones complejas,
- conocer los lenguajes contemporáneos del arte.

4.5. FLIGHT PATTERNS DE AARON KOBLIN

www.aaronkoblin.com/work/flightpatterns/

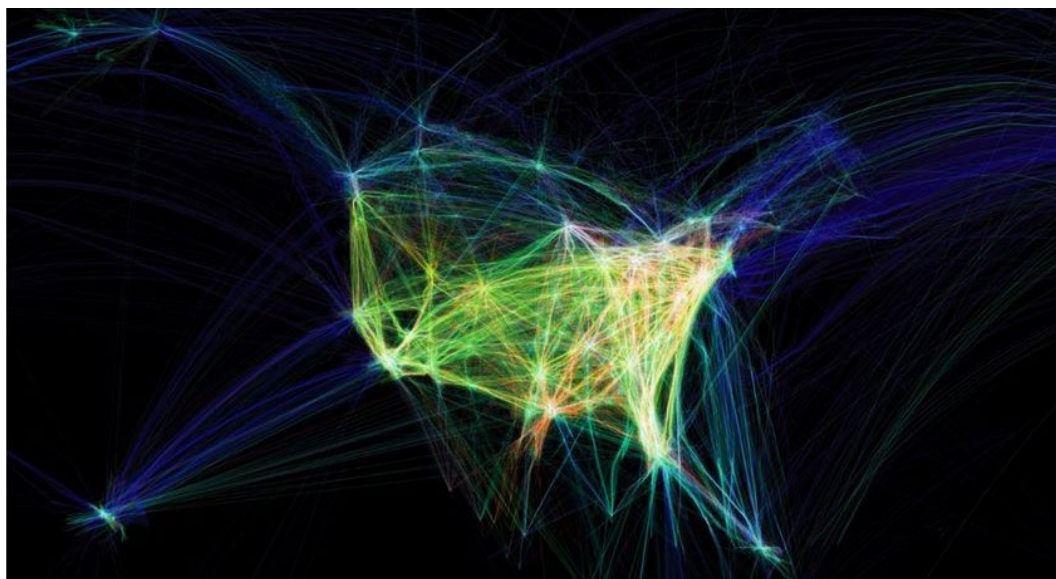


Ilustración 5. Detalle del proyecto *Flight Patterns* de Aaron Koblin en www.aaronkoblin.com/work/flightpatterns/.

Aaron Koblin es un programador, diseñador y artista experto en visualización de datos. Los datos con los que trabajó eran datos de la Administración Federal de Aviación (FAA) de los Estados Unidos sobre los vuelos que operaban en los aeropuertos de Estados Unidos.

Este proyecto surge en colaboración con Scott Hessels y Gabriel Dunne, que proponen el proyecto *Celestial Mechanics*, una reflexión sobre los más de 30,000 objetos hechos por el hombre que están en volando sobre nosotros en cada momento: aviones, helicópteros, satélites, globos meteorológicos, desechos espaciales y otras tecnologías diversas. Estos artistas quieren plantear una reflexión acerca de todo este entramado tecnológico que sustenta gran parte de nuestras comunicaciones y nuestra visión del mundo, pero del que apenas somos conscientes. Estos plantean que «Al visualizarlos, se puede llegar a una mejor comprensión de las fuerzas que están configurando nuestro futuro» (Hessels y Dunne, 2005). Afirman que «La escala crea asombro y no debemos separar nuestros sentimientos de las estadísticas ... nos ayudan a entenderlos». (Hessels y Dunne, 2005).

Podría servir para trabajar sobre:

- la geografía y el transporte,
- la concienciación sobre los efectos y la escala de la industria aeroespacial,
- la capacidad del arte para hacer visibles informaciones complejas,
- conocer los lenguajes contemporáneos del arte.

Podría servir para proponer:

- colaboraciones entre estudiantes de ciencias sociales, programadores y artistas,
- colaboraciones entre ingenieros y diseñadores que visualicen procesos dinámicos.

4.6. CASAS TRISTES COLABORACIÓN ENTRE M. CANET, G. KOGLER Y J. PUIG

<http://casastristes.org/>

Burbuja americana vs española

Cal <http://casastristes.org/> número de casas nuevas creadas en el periodo de 2001 al 2008 dividido por su total de habitantes de los países.



Ilustración 6. Detalle del proyecto *Casas Tristes* de M. Canet, G. Kogler y J. Puig en <http://casastristes.org>.

Mar Canet, Gerard Kogler y Jordi Puig son artistas y programadores. El proyecto representa la evolución de la burbuja inmobiliaria en España a través de diversas visualizaciones y juegos. Cuenta con los datos de Estados Unidos (extraídos del US Census Bureau) y datos de España

sobre el censo de casas (extraídos del HypoStat del 2007 de la European Mortgage Federation). Los datos de habitantes han sido extraídos de Wikipedia sobre ambos países.

Este proyecto propone una serie de herramientas que facilitan el análisis económico:

- compara la evolución de las casas construidas en España y en Estados Unidos (1 casa nueva por cada 9,2 habitantes en España, frente a 1 por cada 23,53 habitantes en Estados Unidos),
- genera una visualización de los años de salario mínimo interprofesional necesarios (dedicando el 100% del mismo) para pagar una vivienda de precio medio (en 1985 harían falta 12 años y 2 meses, mientras que en 2006 serían necesarios 42 años y 5 meses),
- ofrece una calculadora de hipoteca, combinando los datos de precio por m² en diversas ciudades, con n.º. de metros de la vivienda, sueldo y edad para calcular cuándo se podría terminar de pagar. Por supuesto, este modelo de calculadora se trata de una simplificación.

Podría servir para trabajar sobre:

- política, economía, arquitectura, urbanismo o sociología,
- la investigación periodística,
- la capacidad del arte para hacer visibles informaciones complejas,
- los lenguajes contemporáneos del arte.

Podría servir para proponer:

- colaboraciones entre estudiantes de economía, arquitectura, arte y diseño,
- colaboraciones entre estudiantes de ciencias sociales con diseñadores y artistas,
- podría servir para plantear narrativas a través de pequeños juegos (*gamificación*).

4.7. AVIS DATA DE KEPA LANDA CON LA COLABORACIÓN DE OSCAR MARTÍN Y PABLO RIPOLLÉS.

<https://vimeo.com/126062775>

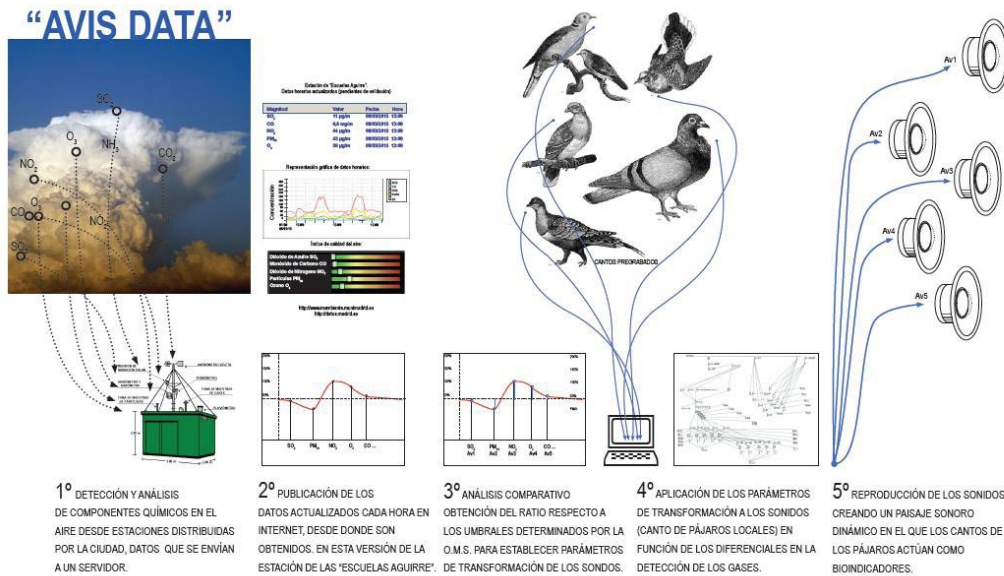
Kepa Landa es el artista y promotor del proyecto, Oscar Martín es artista y Pablo Ripollés es programador.

Avis Data es un proyecto en el que se escuchan cantos de pájaros transformados por datos de contaminación atmosférica. El sistema captura los datos de contaminación atmosférica que cada hora se obtienen de la red de medición de calidad del aire del Ayuntamiento de Madrid y se publican a través del Portal de Datos Abiertos del Ayuntamiento (<https://datos.madrid.es/portal/site/egob>) y del portal web de Calidad del Aire (<http://www.mambiente.madrid.es/opencms/opencms/cal aire/>). A continuación, estos datos se analizan, comparándolos con los niveles máximos aceptables determinados por la Organización Mundial de la Salud. De ahí se obtiene un parámetro comparativo que se emplea para afectar al sonido pregrabado del canto de pájaros. Metafóricamente se puede escuchar como la contaminación afecta al comportamiento de los animales. Se escuchó en la Plaza de Medialab-Prado (Madrid), donde se expuso.

Podría servir para trabajar sobre:

- sensores y la capacidad tecnológica de detectar señales, contaminación u otro tipo de elementos invisibles, que no somos capaces de percibir a través de nuestros sentidos,
- ecología, cambio climático, bioindicadores, responsabilidad social,

- diseño sonoro en espacio público,
- la traducción de datos complejos a señales sonoras
- la capacidad del arte para hacer visibles informaciones complejas,
- conocer los lenguajes contemporáneos del arte.



PROYECTO: KEPA LANDA. PROGRAMACIÓN: OSCAR MARTIN (PURE DATA), PABLO RIPOLLES (PYTHON/PANDAS)

La primera versión de este proyecto se realizó en septiembre de 2008 con la colaboración de Steven Pickles Alka Pix.

Agradecimientos a: Medialab-Prado, Centro de Arte Contemporáneo Huarte (que apoyó este proyecto con una Beca de Creación en 2008), Francisco López, Hans Cristofor Steiner, Lino Garcia, Jose Carlos Cortizo, Roberto Canduela, María Jesus De Pablos y Francisco Moya (Sistema Integral de Calidad del Aire del Ayuntamiento de Madrid).

Ilustración 7. Detalle del proyecto. Explicación del proceso de *Avis Data* en <https://vimeo.com/126062775>.

Podría servir para proponer:

- colaboraciones entre estudiantes de ciencias, en particular biología y biomédicas, programadores, diseñadores y artistas,
- plantear traducciones de datos a elementos simbólicos en espacios públicos,
- debates de concienciación entre estudiantes de diversas carreras en torno a las actitudes y propuestas ante el cambio climático a escala local e individual.

5. DISCUSIÓN

La discusión en este caso está en establecer la prioridad de especialización sin contacto con otros estudios o la de avanzar en los estudios propios con una perspectiva abierta en relación a otras especialidades que en el futuro puedan tener reacción, o incluso siendo conscientes de lo cambiante del mundo actual, asumiendo que surgirán nuevos campos a los que los estudiantes deberán adaptarse.

La especialización plantea «el camino seguro hacia un altruismo inter-recíproco, si nos basamos en Robert L. Trivers y, por tanto, hacia una estrategia evolutivamente estable (EEE) dentro de ciertos límites». (Castrodeza, 2016: 197).

Por otra parte, sir Ken Robinson, nos recordaba que no tenemos ni idea de a qué se dedicarán una buena parte de los profesionales que se jubilarán en el año 2065 (Robinson, 2006), se refería los jóvenes que en 2020 están en la Universidad.

Por tanto, es más importante para los jóvenes actuales que para las generaciones precedentes, el hecho de ser capaces de adaptarse y colaborar con profesionales de otras disciplinas.

6. RESULTADOS

Dar a conocer colaboraciones interdisciplinares, se ha mostrado como una estrategia eficaz para plantear debates y reflexiones en los grados de Arte, Diseño, Arquitectura e Ingeniería de la Universidad Europea de Madrid en torno a los siguientes temas:

- La contribución en responsabilidad social, ecología y cambio climático.
- La programación y la traducción de datos complejos a señales audiovisuales.
- La capacidad tecnológica de detectar contaminación u otro tipo de elementos invisibles, que no somos capaces de percibir a través de nuestros sentidos, a través de sensores.
- La visible información compleja a través de los lenguajes del arte.
- El arte en el espacio público.
- Los ejemplos de colaboraciones interdisciplinares se han empleado para estimular colaboraciones entre estudiantes de ciencias, en particular programadores, con diseñadores y artistas.

7. CONCLUSIONES

El modelo presentado y la experiencia desarrollada en la Universidad Europea de Madrid permite un acercamiento desde tres líneas de actuación principales:

- Presentar los lenguajes de visualización de datos desarrollados en el contexto artístico, puede servir para abrir y estimular a los estudiantes más jóvenes la capacidad de imaginar otras formas de ver el mundo y por tanto animarlos a considerar una visión del mundo basada en datos y trabajar con ellos. Esto facilita acercarlos a las prácticas que emplean el análisis de datos, la programación, las matemáticas y el diseño.
- La visualización de datos implica la colaboración entre expertos diversos en un proyecto y, por tanto, comprenderla facilita el desarrollo de competencias transversales como colaboración interdisciplinar, el trabajo en equipo o la comunicación personal.
- Los proyectos artísticos que visualizan datos exigen la colaboración interdisciplinar y están integrados en el contexto del arte contemporáneo, como se muestra en esta serie de proyectos, y darlos a conocer a los estudiantes facilita la comprensión de una parte del arte actual.

REFERENCIAS

- ASCOTT, R. (2007). *Telematic Embrace. Visionary Theories of Art, Technology, and Consciousness*. Berkeley: University of California Press.
- BOJ TOVAR, C. (2004). *Transversalia. net. Proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del arte contemporáneo. Una experiencia interactiva y didáctica para la educación secundaria obligatoria*. Tesis. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- CANET, M. y KOGLER, G. y PUIG, J. (2007). *Casas tristes*. <<http://casastristes.org>> (Consulta 14 de enero de 2019).

- CASTRODEZA, C (2011). Interdisciplinariedad y especialización. *Ludus Vitalis*, 19(35), pp. 197-200.
- ESCOBAR, Y. C. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Luna Azul*, 31, pp. 156-169. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>> (Consulta: 14 de enero de 2019).
- HASHIMOTO, I. (2003). 1945-1998 BY ISAO HASHIMOTO. *Comprehensive Nuclear-Test-Ban Treaty Organization*. <<https://www.ctbto.org/specials/1945-1998-by-isao-hashimoto>> (Consulta: 12 de enero de 2019).
- HESSELS, S. y DUNNE, G. (2005). Statement», *Celestial Mechanics*. <http://www.cmlab.com/artists.php> (Consulta: 16 de enero de 2019).
- MCLUHAN, M. (1996) *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MAGNA, D., CASTILLO RODRÍGUEZ, C., RÍOS MOYANO, S., CRISTOFOL RODRÍGUEZ, C., CARRASCO SANTOS, M. J., RODRÍGUEZ MÉRIDA, R. M., PASTOR GARCÍA, I. y GONZÁLEZ RAMÍREZ, D. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: Propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol», en Hernández Serrano, M. J y Fuentes Agustí, M. (Coords.) «La red como recurso de información en educación». *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), pp. 386-413. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks.7894>
- NOLD, C. (2004). *Bio Mapping / Emotion Mapping*. Recuperado de <http://biomapping.net> (Consulta: 16 de enero de 2019).
- ON J. (2011). *About They Rule*. Recuperado de: <http://www.theyrule.net/about> (Consulta: 12 de enero de 2019).
- ORTIGOSA LÓPEZ, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 157-175. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie290955>
- PETRONE, P. (2019). The Skills Companies Need Most in 2019 – And How to Learn Them. *LinkedIn Learning Blog*. Recuperado de <<https://learning.linkedin.com/blog/top-skills/the-skills-companies-need-most-in-2019--and-how-to-learn-them>> (Consulta: 12 de febrero de 2019).
- POSADA ÁLVAREZ, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), pp. 1-33. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- RIGO VANRELL, C. (2005). *Sensibilización medioambiental a través de la educación artística: propuestas*. Tesis. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/5396/1/T27339.pdf> (Consulta: 14 de febrero de 2019).
- ROBINSON, K. (2006). Do schools kill creativity? *Ted Talk*. Video recuperado de: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity (Consulta: 13 de enero de 2018).
- SERAFIJN, Q. S. y MULDER, A. (2005) *D-Tower*. Recuperado de <http://www.qsserafijn.nl/artikel/14> (Consulta: 13 de enero de 2019).

PARTE II

EL COMPONENTE CULTURAL DE LA COMPETENCIA ARTÍSTICA

Interpretación históricamente informada (HIP) como modelo de investigación artística: estudio de la articulación y del movimiento del arco en la obra para violín solo de J. S. Bach

Nieves Pascual León

Conservatorio Superior de Música de Valencia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-6957>

Pablo Martos Lozano

Conservatorio Profesional de Música de Granada

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.21

La época central del siglo XVIII es fecunda en la publicación de textos pedagógicos sobre interpretación instrumental. Giuseppe Tartini, Francesco Geminiani, Johann Joachim Quantz, Carl Philipp Emanuel Bach, Leopold Mozart, o el español José Herrando son solo algunos de los teóricos-compositores que, preocupados por la realidad de la interpretación musical contemporánea, y deseosos de trasladar a la práctica instrumental los principios estilísticos propios del género vocal, se emplearon en la redacción de textos teóricos que debían servir como fundamento pedagógico, a la vez que contribuir a la creación de un criterio estético según el gusto de la época.

Resulta destacable que muchos de estos teóricos fueran, al mismo tiempo, compositores e instrumentistas en activo. Así, estos tratados resuelven cuestiones técnicas al mismo tiempo que reflejan la preocupación que a sus autores, como compositores, les generaba la transmisión del mensaje original. Pues, heredera de la práctica barroca, la interpretación de mediados de siglo, seguía condicionada en gran medida por el criterio del intérprete, contradiciendo las normas del buen “gusto”, e incluso permitiéndose licencias improvisatorias contrarias a intención del compositor. En este sentido, las pautas técnicas recogidas en estos textos van más allá de la pura física, buscando responder a las exigencias de un repertorio que tiene como paradigma el modelo vocal y busca, en palabras de F. Geminiani, “la forma de producir un sonido capaz de competir con la voz humana más perfecta” (Geminiani, 1751: 1)¹.

Al intérprete de 1750 se le sigue reservando un importante papel en la “creación” de expresividad. En el caso de los instrumentistas de cuerda, tanto las pautas sobre técnica de mano derecha (es decir, de arco), como las que apelan a la técnica de mano izquierda (esto es, la digitación) persiguen como fin último la creación de un mensaje sonoro expresivo, al mismo tiempo que respetuoso con el mensaje escrito.

Sin embargo, es la técnica de mano derecha, es decir, las normas que rigen el golpe de arco, la que, de forma unánime, aparece desarrollada con mayor profundidad en los textos de la época.

1 “The Art of Playing the Violin consists in giving that Instrument a Tone that shall in a Manner rival the most perfect human Voice”.

Tal como afirma Robin Stowell, el interés por el arco creció a lo largo del siglo XVIII, bajo la consideración general de que su dominio constituía el alma del instrumento por el potencial expresivo que ofrecía (Stowell, 2001: 74), sobre todo en un contexto histórico que vive el mayor desarrollo de la técnica del canto, que será tomada como referente de la interpretación instrumental. De este modo se manifiestan J.-B. Saint-Sevin (1761: 1) y F. Geminiani, que define como una de las mayores bellezas de la música el control sonoro que puede lograrse mediante el dominio del arco (Geminiani, 1751: 1). También G. Tartini da especial importancia a la práctica de la técnica de arco como medio para dominar la ejecución (Tartini, 1779: 3).

Este interés por el aprovechamiento expresivo del arco puede relacionarse con el importante cambio en la morfología del instrumento a cargo de François Xavier Tourte², a finales del siglo XVIII. Previamente, la ejecución violínica estaba relacionada con la música de danza y exigía menores requerimientos técnicos. Fue la independencia solista del instrumento el factor desencadenante del mayor interés técnico y de la preocupación por la mejora del instrumento y del arco. No obstante, si bien la evolución del instrumento había sido objeto de interés históricamente, las principales mejoras en el arco se hicieron esperar hasta finales del siglo XVII, desencadenando importantes novedades técnicas y, por tanto, interpretativas.

El violinista y pedagogo Stanley Ritchie, especializado en música barroca, emplea el término “coreografía” para referirse al arte de adecuar la división del arco al discurso melódico (Ritchie, 2012: 20), pues la organización de la división del arco trasciende el mero ejercicio mecánico y supone la comprensión del fraseo musical y la elección de una determinada interpretación del mismo. En este sentido, son muchos los tratadistas que coinciden en destacar el correcto movimiento del arco como responsable de la expresión musical. Es por ello que J. Rousseau señala la importancia de su uso ordenado, y distingue su exactitud como elemento que distingue a los grandes intérpretes.

Robin Stowell coincide en relacionar la técnica de arco con su desarrollo histórico, afirmando que, durante los períodos correspondientes al barroco y al primer clasicismo, el modelo de arco “pre-Tourte” favorecía la división de las frases en breves motivos y semifrases (Stowell, 2001: 76). En efecto, un elemento característico de la técnica barroca es el movimiento limitado del brazo, cuyos movimientos más amplios solían reservarse a la interpretación de los valores de mayor duración. Por el contrario, el movimiento de la muñeca y del antebrazo favorecía la consecución de movimientos cortos y, por tanto, una mayor articulación del discurso musical.

Al comparar diferentes tratados de violín de la segunda mitad del siglo XVIII llama la atención la disparidad en la exposición y ordenación de las explicaciones referentes al movimiento del arco. Así, mientras que Leopold Mozart revela la importancia de este tema dedicándole el cuarto capítulo de forma íntegra (Mozart, 1756: 70-100), Francesco Geminiani apenas facilita breves indicaciones al respecto en los ejemplos musicales que acompañan su tratado. Sin embargo, lejos de ofrecer al alumno una normativa sistemática del movimiento de arco, las indicaciones del italiano aparecen subordinadas al perfil melódico de la frase, al servicio de la articulación y la expresión de la misma.

Mientras que Francesco Galeazzi ordena las normas numéricamente (Galeazzi, 1817: 175-177), Bartolomeo Campagnoli intercala comentarios sobre el movimiento del arco en la explicación de sus ejemplos musicales (Campagnoli, 1852). Por su parte, Johann Joachim Quantz

2 Tras ocho años como aprendiz de relojero, François Xavier Tourte (*1747; †1835) tomó el oficio familiar de constructor de arcos junto a su padre y hermano Nicolas Léonard (*1745; †1807c.) en su taller de París. Ante la mayor demanda de arcos que imitaran musicalidad vocal según la moda de la época, Tourte experimentó con las propiedades de la madera y hayó en la de pernambuco una solución a la flexibilidad y la firmeza que buscaba. Asimismo, y en colaboración con el violinista G. B. Viotti (*1755; †1824), estandarizó las dimensiones y el peso del arco, prestando especial atención al proceso de encerdado y a su curvatura.

hace referencia al uso del arco a lo largo de las breves notas aclaratorias que acompañan algunos ejemplos en el apartado de técnica violinística (Quantz, 1752: 187-206). Sin embargo, y a pesar de la diferente presentación que dan los autores a este aspecto técnico, es destacable el hecho de que exista una cierta conformidad entre los diferentes textos respecto a estas reglas y respecto a la consideración de los criterios rítmicos que las determinan.

Conviene especificar, a modo de aclaración, que el movimiento del arco se caracteriza por dos tipos de direccionalidad: arco arriba y arco abajo. El arco se mueve hacia arriba cuando, partiendo de su extremo inferior, la fricción del mismo contra las cuerdas se dirige hacia la punta, y viceversa. Actualmente ambos movimientos del arco se señalan con los signos v y Π , respectivamente; sin embargo, estos signos todavía no estaban en uso a mediados del siglo XVIII, por lo que las indicaciones al respecto aparecen con los correspondientes términos en los diferentes idiomas.

El condicionamiento rítmico al que está sometido el orden en el movimiento del arco, viene determinado por el mayor peso del talón y, con ello, por la mayor fuerza natural del movimiento arco abajo. De este modo, la jerarquía de tiempos fuertes y débiles dentro de un compás, así como de partes fuertes o débiles en la subdivisión de un tiempo, es el principal factor determinante de la división en el movimiento del arco. En este sentido, resulta fundamental destacar la importancia que se da, a la hora de planificar la ejecución, a su correcta coordinación con la escritura musical, acentuando adecuadamente el discurso melódico. Así, la correcta acentuación es primordial para la interpretación violinística, siendo quizá el factor de mayor influencia sobre la intención musical. De forma general, nótese cómo una organización en arcadas de la melodía requiere un estudio previo de cada obra o, en caso de lectura repentizada, una gran capacidad por parte del intérprete.

Tomando como base este principio, los tratados de Leopold Mozart, Francesco Geminiani, Francesco Galeazzi y Bartolomeo Campagnoli (y, parcialmente, Johann Joachim Quantz), enumeran una serie de normas sobre el golpe de arco que conviene estudiar de forma comparada en base a los principios básicos a los que responden (Pascual León, 2016).

A partir de toda esta elaboración teórica, consideramos interesante, a modo de comprobación empírica, extrapolar todas estas normas a nuestra propia práctica interpretativa, a partir del estudio de las *Sonatas y Partitas para violín solo* BWV 1001-1006 de Johann Sebastian Bach (1720). Si bien la obra es ligeramente anterior a la publicación de los referidos tratados pedagógicos, su composición técnica y musical admite sin problemas la aplicación de los principios teóricos expuestos en estos textos. Más aún, la estética interpretativa propugnada por la tratadística de mediados de siglo, se inspira directamente en obras que, como las *Sonatas y Partitas* de J. S. Bach, habían inducido, algunos años antes, al planteamiento de una nueva óptica sobre la voz instrumental en relación con el modelo vocal que, progresivamente, se imponía como referente expresivo. Así, a lo largo de los siguientes párrafos, aplicaremos los principios del movimiento del arco expuestos por los citados autores a dos fragmentos de la obra de Bach, extraídos concretamente de la *Corrente* de la *Partita I* y del *Andante* de la *Sonata II*. La selección de estos movimientos responde a la necesidad de dar respuesta a cuestiones interpretativas diversas que se manifiestan de forma significativa en cada uno de estos movimientos. Aspectos como el *tempo*, la dinámica o la construcción de la frase influyen notablemente en la elaboración del discurso en ambas piezas y resultan decisivos a la hora de extraer conclusiones sobre las directrices que rigen el movimiento del arco.

A la hora realizar un estudio performativo como el que se plantea, resulta de especial interés la comparativa de fuentes musicales. Partiendo de la fuente primaria, esto es el manuscrito autógrafo de J. S. Bach, hemos considerado asimismo dos de las ediciones que mayor difusión tuvieron durante el siglo XX, como son las de Capet (París, Maurice Senart, 1915) y Hubay

(Viena, Universal, 1921), ambos violinistas de reconocido prestigio con una intensa actividad concertística —tanto solista como camerística— y pedagógica. Jenő Hubay (1858-1937), discípulo de Joachim en Berlín, se dedicó a la enseñanza en la Academia Liszt a su regreso a Budapest, convirtiéndose en fundador de la escuela violinística húngara. Por su parte, Lucien Capet (1873-1928) se formó en la escuela violinística franco-belga, que a su vez proyectó a través de sus enseñanzas; el más destacado de sus alumnos, Ivan Galamian, fue el fundador de la escuela de violín americana. A estas dos versiones hemos querido contraponer la edición *Urtext* de la *Neue Bach-Ausgabe* (Kassel, Bärenreiter, 1958) a cargo de Günther Hausswald (1908-1974), en la medida en que esta edición histórico-crítica supone una revisión de la fuente primaria basada en el respeto al texto original.

El estudio de estos fragmentos atendiendo a las particularidades de cada una de las ediciones se completa con el correspondiente vídeo demostrativo³. De este modo se pretende ilustrar la gran importancia que estos aspectos notacionales —especialmente, referidos a articulación y fraseo— influyen sobre el resultado interpretativo.

A continuación se muestra, en primer lugar, el manuscrito autógrafo de la primera sección de la *Corrente* de la *Partita I*⁴. La unidad motivica principal a partir de la que se genera el discurso melódico consiste en un elemento de dos compases de duración, anacrúsico en su presentación inicial, y compuesto de dos células de perfil contrastante: mientras el primer elemento dibuja un arpeggio ascendente, el segundo devuelve la melodía a su registro más grave, primero con tres notas que proceden por salto y, a continuación, con un movimiento por grados conjuntos. El estudio de la técnica de arco dirige la atención hacia la anotación de signos de articulación, cuya presencia se limita a la ligadura de expresión al inicio de la segunda célula temática, reforzando expresivamente, por así decirlo, la unión de las tres notas que más distan entre sí. La ausencia de indicaciones en el resto del discurso sugiere una articulación separada de las corcheas. De este modo, la citada ligadura, situada en el centro de la unidad motivica, sirve como apoyo expresivo al clímax del motivo, al mismo tiempo que ofrece un contraste en articulación frente al movimiento en corcheas que se dirige a ella y frente a su resolución, también en corcheas sueltas.



Imagen 1. Primera sección de la *Corrente* de la *Partita I*, manuscrito autógrafo.

³ Violín: Pablo Martos Lozano. Grabaciones realizadas durante el mes de julio de 2019.

⁴ Interpretación disponible online en: <https://youtu.be/OUdQXlzdWHY>

Resulta también llamativa la variabilidad del trazo correspondiente a la línea divisoria: la línea completa se alterna con trazos parciales que cruzan únicamente algunas líneas del pentagrama (véanse, por ejemplo, las líneas divisorias entre los compases 1 y 2, 3 y 4, 5 y 6, etc.). De este modo, el compositor apunta a la continuidad de la unidad motívica a lo largo de sus dos elementos a través de la propuesta de “disolución” gráfica de la inevitable barra de compás.

La siguiente imagen corresponde al mismo fragmento en la edición de Lucien Capet (1915)⁵. La prolija inclusión de indicaciones dinámicas y agógicas, así como marcas de digitación, dirección del arco y articulación, responde a la necesidad del violinista de anotar con precisión las variables que determinan su concepción de la obra.

Imagen 2. Primera sección de la *Corrente* de la *Partita I*, edición Capet (1915).

Los reguladores dinámicos refuerzan la direccionalidad hacia la parte central de la unidad motívica principal, incidiendo en la célula de tres notas ligadas al inicio del segundo compás. Las líneas horizontales apuntan hacia una especie de *portato* en el que cada nota recibe una articulación especial de cierto peso, si bien no acentuada. Técnicamente, se ejecutarían en arcos diferentes, alternando el movimiento del arco hacia abajo (en las partes fuertes del compás) y hacia arriba (en las partes débiles). La superposición de estas líneas horizontales a la ligadura en la célula final de los compases 2 y 4 sugiere cierta continuidad del elemento melódico a pesar de la separación de las tres notas que lo forman. Por otra parte, esta ligadura

5 Interpretación disponible online en: <https://youtu.be/ZifEGxJtrUU>

anula la posible comprensión acéfala del motivo, aislando este movimiento descendente por grados conjuntos de la nota inicial del siguiente compás.

A lo largo del fragmento, Capet añade indicaciones de *staccato* sobre la transformación de esta misma célula melódica (cc. 12-14, 26-27) e incluso propone este signo de forma aislada —es decir, prescindiendo de la ligadura de expresión— en lo que entendemos como un contraste expresivo llevado a cabo con un arco menos pesado que produce una mayor separación de las notas, de articulación ligera (cc. 19, 21-25). Por otra parte, la yuxtaposición de dos ligaduras seguidas sugiere una alternancia de acentos rítmicos dentro del compás (cc. 9-10, 28-30). Este mismo efecto aparece reforzado por una ligadura de expresión más amplia que parte de la segunda corchea del elemento en los compases 7-8: el acento con el que Capet acompaña a esta nota contribuye en juego de desplazamiento auditivo de la parte fuerte del compás.



Imagen 3. Primera sección de la *Corrente* de la *Partita I*, edición Hubay (1921).

Una tercera versión es la ofrecida por Jenö Hubay en su edición de 1921⁶. De nuevo la articulación es tratada como un elemento que contribuye a construir la prosodia del discurso, partiendo de una misma comprensión de la unidad motívica en dos compases con clímax expresivo en su parte central. Sin embargo, Hubay aboga por una articulación ligera en el arpeggio ascendente, reforzando así el contraste entre las dos células que componen el motivo (1ª célula ascendente, *staccato* - 2ª célula descendente, *legato/portato*). La variabilidad en la ubicación de las ligaduras ofrece también aquí un juego de acentos rítmicos que, en el juego de alternancia entre figuras ternarias (cc. 9-10, 12-14, 26-28) y binarias (cc. 7-8, 21-24), obvia incluso la barra del compás. Este mismo efecto aparece expresado a través de ligaduras más amplias en los últimos tres compases del fragmento, ofreciendo de forma yuxtapuesta tres variantes rítmicas diferentes, de inicio tético, anacrúsico y acéfalo, respectivamente.

6 Interpretación disponible online en: https://youtu.be/nLBCoNjHB_s



Imagen 4. Primera sección del *Andante* de la *Sonata II*, manuscrito autógrafa.

La parquedad caracteriza la anotación de signos de articulación en esta sección inicial del *Andante* de la su *Sonata II*, donde únicamente se ligan las figuras de fusas en los cc. 9-10. Nótese la polifonía sugerida en este pasaje entre el movimiento ascendente en valores rápidos, por una parte, y las notas graves que, al conectarse, forman una segunda línea melódica.



Imagen 5. Primera sección del *Andante* de la *Sonata II*, edición Capet (1915).

Al igual que ocurría con el fragmento inicial de la *Corrente* ya analizada, de nuevo Capet ofrece una versión profusamente anotada con digitaciones, signos de articulación y de movimiento de arco, reguladores y matices dinámicos⁸. Sin embargo, y por lo que se refiere a la articulación, ahora los signos se limitan a la ligadura, quizás condicionado por el carácter sugerido por el *Andante*. Es por ello que cuando Capet desea indicar una mayor separación de las notas, lo hace reescribiendo la línea inferior: las corcheas se transforman en grupos de semicorchea seguida de silencio de semicorchea (a excepción de la casilla de 1ª, que, siguiendo un criterio poco coherente, mantiene la duración de corcheas en su línea inferior). Por otra parte, al mismo tiempo que sugiere una ligera respiración entre estas notas, el editor se permite superponer ligaduras ternarias para indicar cierta direccionalidad y evitar el peligro de incurrir en una expresión monótona del unísono. También el Do agudo del tercer compás (así como las notas Sol y Fa agudas equivalentes en los cc. 5 y 6, respectivamente) se reescribe como semicorchea, lo que resulta, además conveniente como estrategia técnica en este fragmento de

7 Disponible online en: <https://youtu.be/uIwtU3-61uo>

8 Disponible online en: https://youtu.be/C_3E3-FliLY

textura densa. Nótese asimismo cómo el Re del penúltimo compás, blanca en el original, se reduce a corchea para facilitar el movimiento de la melodía superior y la ejecución del trino —con resolución añadida también por el editor—.

Nótese también cómo Capet se sirve de la articulación para sugerir el fraseo en relación a la direccionalidad de la curva melódica: mientras que las células de semicorcheas descendentes aparecen unidas por una misma ligadura —y, por tanto, ejecutadas en un mismo arco— el movimiento ascendente se articula en grupos de dos semicorcheas donde la alternancia en el movimiento del arco contribuye también a incrementar la tensión dinámica hacia el registro superior.

Con seguridad, Hubay debió de conocer esta edición, pues su versión del mismo fragmento toma ciertos elementos de ella⁹. El más llamativo es, sin duda, la transformación de las corcheas en semicorcheas, así como el fraseo sugerido en relación a la direccionalidad del motivo melódico donde no aparece indicado por Bach: de nuevo articulado en grupos de dos semicorcheas en sentido ascendente —también como refuerzo al *crescendo*— y en grupos más amplios al descender.

Si bien la marca de *portato* en estas semicorcheas solo aparece en el primer compás, al igual que la primera ligadura de tres notas superpuesta a ella, resulta quizás conveniente mantener este tipo de ataque durante todo el fragmento aplicado a la misma fórmula de acompañamiento.

Imagen 6. Primera sección del *Andante* de la *Sonata II*, edición Hubay (1921).

La ejecución del trino en el penúltimo compás se vuelve a facilitar acortando la nota Re de la voz inferior, aunque solo en su última corchea en esta ocasión (y no reducida a su cuarta parte como ocurría en la versión de Capet). Nótese, además, cómo el trino añade una resolución anticipando la altura de la siguiente nota melódica. Por otra parte, y a diferencia de la edición de Capet, la voz inferior de la casilla de 1ª sí se reduce —como ocurre en el resto del fragmento— a valores de corchea.

⁹ Disponible online en: <https://youtu.be/yfirt7C0YXN8>

Nótese cómo la precisa descripción de la articulación —además de otras variables interpretativas— de ambos fragmentos en las versiones de Capet y Hubay limita la libertad del violinista en comparación con el manuscrito original de la obra, en el que la ausencia de anotaciones permite que el intérprete tome sus propias decisiones sobre la articulación y fraseo. Si bien hemos limitado el presente texto al estudio de esta variable, por considerarla una de las más significativas de la práctica interpretativa en este contexto, el estudio de otros factores (*tempo*, dinámica, ornamentación, etc.) invita a realizar nuevos estudios y a reflexionar sobre la práctica musical en la primera mitad del siglo XVIII. En definitiva, del estudio del manuscrito se revela cómo el compositor hace partícipe al intérprete del proceso de creación del discurso, dotándole de un papel activo en esta última fase de ejecución. Por el contrario, el deseo de algunos grandes violinistas —responsables de las ediciones críticas publicadas en las primeras décadas del siglo XX— de dotar a la obra de su característica impronta interpretativa, lleva a versiones que incluso distorsionan los elementos más básicos del discurso, tal como fue concebido por el compositor.

El presente trabajo pretende mostrar, a modo de experiencia-piloto, la incidencia de aspectos notacionales sobre el resultado sonoro en un repertorio que, como es el caso de la obra que nos ocupa, resulta especialmente susceptible de incorporar matices interpretativos propios del violinista que lo revisa (Capet, Hubay, etc.). Los vídeos adjuntos ofrecen la demostración práctica de ello, animando a la reflexión interpretativa y a la restitución sonora consciente del repertorio. Para ello proponemos el estudio de las fuentes primarias —tanto musicales como literarias o pedagógicas—, así como un análisis de ediciones críticas surgidas a la luz de tendencias interpretativas más recientes.

REFERENCIAS

- CAMPAGNOLI, B. (1852). *Metodo della meccanica progressiva per suonare il violino*, op. 21. Ricordi: Milán.
- GALEAZZI, F. (1817). *Elementi teorico-practici di musica*. Francesco Cardì: Ascoli.
- GEMINIANI, F. (1751). *The Art of Playing on the Violin*, op. 9. Editor desconocido: Londres.
- MOZART, L. (1756). *Versuch einer gründlichen Violinschule*. Johann Jakob Lotter: Augsburgo.
- 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*. Universidad de Salamanca: Salamanca.
- QUANTZ, J. J. (1752). *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Johann Friedrich Voss: Berlín.
- RITCHIE, S. (2012). *Before the Chinrest: a violinist's guide to the mysteries of pre-chinrest technique and style*. Indiana University Press: Bloomington.
- SAINT-SEVIN, J.-B. [L'abbé le fils] (1761). *Principes du violon*. El autor y Le Clerc, París. [SAINT-SEVIN, J.-B. (1961). *Principes du violon*. Institut de Musicologie de l'Université de Paris: París]
- STOWELL, R. (2001). *The early violin and viola*. Cambridge University Press, Cambridge.
- TARTINI, G. (1779): *Lettera del defonto signor Giuseppe Tartini alla signora Maddalena Lombardini*. R. Bremner: Londres.

La reinención del mundo infantil. *Ricostruzione futurista dell'universo* y el juguete de vanguardia italiano: nexos e influencias en el diseño italiano contemporáneo

Juan Agustín Mancebo Roca

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4942-8879>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.22

Hallaremos equivalentes abstractos de todas las formas y de todos los elementos del universo para, combinándolos entre sí y siguiendo los caprichos de nuestra inspiración, formar conjuntos plásticos que pondremos en movimiento.
(Balla y Depero)

Tras la Primera Guerra Mundial, el movimiento futurista sufrió una crisis derivada de su interpretación de la guerra mencionada en el noveno punto de su texto fundacional de 1909: «queremos glorificar la guerra –única higiene del mundo– el militarismo, el patriotismo, el ademán destructivo de los anarquistas, las grandes ideas por las que se muere y el desprecio a la mujer» y del que Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944) había publicado un *volantino* con motivo de la toma de Trípoli el 5 de octubre de 1911, Direzione del Movimento Futurista: corso Venezia, 61, Milán y, posteriormente, publicaría un libro homónimo en Edizioni Futuriste di «Poesia», Milán, 1915 (Marinetti, 1968: 233-341). La aclamación belicista, en los primeros años de la vanguardia, suponía acabar con el pasadismo, proclamar la muerte del arte y establecer un estándar creativo *ex novo* que aboliera los límites entre arte y vida.

Durante el periodo intervencionista, el movimiento futurista ya se había fracturado con la escisión del grupo florentino reunido entorno a la revista *Lacerba* (enero de 1913- mayo de 1915). Pese a que milaneses y florentinos compartían el mismo carácter «rebelde y subversivo» (Salaris, 2012: 372) las relaciones entre ambos grupos nunca fueron fluidas y, en febrero de 1914, se inició un distanciamiento que concluyó en una abrupta ruptura debida al dogmatismo impuesto por la sede milanesa. La salida de Giovanni Papini (1881-1956), Ardengo Soffici (1879-1964) y Aldo Palazzeschi (1885-1974) aniquiló la vía moderada del futurismo italiano e inició el recorrido personalista bajo la mirada vigilante de su fundador. *Lacerba*, que a su vez era una escisión de la revista *La Voce* (1908-1916) de Giuseppe Prezzolini (1882-1982), terminó de editarse tras sesenta y nueve números cuando Italia declaró la guerra a Austria. *Abbiammo vinto!* –¡Hemos vencido!– fue el titular de su última cabecera, una victoria que anunciaba la derrota.

La guerra supuso, por otra parte, la pérdida de dos de los creadores futuristas más relevantes, Umberto Boccioni (1882-1916) y Antonio Sant'Elia (1888-1916) el primero por una caída a caballo en una práctica militar y el segundo con un balazo en la cabeza en Monte Sul Carso. Antes de su enrolamiento habían iniciado itinerarios creativos que les alejaban del movimiento

después de haber cimentado gran parte del corpus teórico y práctico en la pintura y la escultura, en el caso del primero, y de la arquitectura –a partir de su conocido manifiesto y de los proyectos presentados como *città nuova* o *città futurista* en 1914– en el caso del segundo.

Otras figuras emblemáticas del movimiento, horrorizadas por lo que había supuesto el conflicto como Carlo Carrà (1881-1966), Mario Sironi (1885-1961) y Gino Severini (1883-1966) se redimieron retornando al orden. Carrà y Sironi lo hicieron dentro del movimiento metafísico que, desde sus inicios, había sido implacable con la modernolatría futurista, denunciando sus excesos e incongruencias y, más tarde, en el Novecento, donde Sironi, con Carrà, Campiglia y Funi, elaborarían el antivanguardista *Manifesto della pittura murale*, La Colonna n° 1, Milán, 1933. Carrà reivindicaría el legado de Paolo Ucello y Piero della Francesca a partir de 1916 y terminaría retratando de forma orgánica a la aristocracia italiana lo que ejemplificaba el estre-pitoso fracaso del programa de la vanguardia. Severini volvió al cubismo y a la disciplina de la pintura francesa negando retrospectivamente su aventura futurista (Severini, 2008: 84-112).

Quedó, por tanto, un terreno baldío que fue ocupado por los creadores arribistas alejados de la dimensión de los artistas que habían determinado el primer futurismo. Fueron, en muchas ocasiones, artistas ligados a grupúsculos de provincia en un movimiento que seguía respirando únicamente por el artificial empeño de Marinetti de sobrevivirlo –o más bien, de cohabitar, sin entrar en conflictos graves, con el fascismo italiano–. Fue un periodo tan complejo como arriesgado, en el que tuvieron cabida propuestas estéticas con un marcado acento político y planteamientos que, pese a estar adscritos a esa dimensión, plantearon soluciones plásticas capaces de adaptarse y dar respuesta a ese periodo convulso. Walter Benjamin escribiría a este respecto en 1934 que el futurismo en «su autoalineación ha alcanzado un grado que le permite vivir su propia destrucción como un goce estético de primer orden. Este es el esteticismo de la política que el fascismo propugna» (Benjamin, 1989: 57).

1. DE EXTINCIÓN PROGRAMÁTICA A LA RECONSTRUCCIÓN

Cuando el movimiento futurista parecía estar condenado a la desaparición, dos artistas que habían emergido en el periodo heroico conformarían su modelo de reorganización iniciando un programa que dejaba de lado la praxis artística tradicional para vincularse con los procedimientos que habían iniciado otras vanguardias europeas, lo que significaba, por ende, el desplazamiento de una política de autor a una política de producción destinada a la optimización de imágenes en un mundo en transformación.

En 1914, tras unos inicios pictóricos ligados a la descomposición del movimiento y a experiencias cercanas a la cronofotografía, Giacomo Balla (1871-1958) continuaba investigando la representación del dinamismo. Balla utilizaba la desintegración del objeto y su campo espacial derivado que supuso el inicio de la fase abstracta de su carrera. Esa producción de *vortex* se permeabilizaría de la pintura a la escultura y de ahí a otras disciplinas artísticas. Proyectos como *Vortice + forme + volume progetto per la visione frontale* (1914), *Linea di velocità + forma rumore progetto per la visione frontale*, (1914) y *Pugno di Boccioni progetto esecutivo*, (1916), –convertido posteriormente en escultura y membrete de carta oficial del movimiento– fueron trabajos que se concretarían en proyectos de mobiliario como, por ejemplo, *Il Paravento con linea di Velocità* (1916-17); los estudios de decoración –que habían tenido un proemio con la decoración de la Casa Löwenstein en Düsseldorf (1912)– como *Proyecto de decoración de salón* (1918) y el *Estudio de decoración* (1919) y, finalmente en 1920, en su casa futurista, una intervención integral elaborada con elementos concebidos *ex profeso* para ese espacio. La Casa de Arte Balla sita en la vía Oslavia 39B de Roma, había tenido otras sedes en una habitación de un convento en vía Paisiello y en la vía Porpora de la capital italiana y funcionaba como casa, estudio y taller de

Balla por una parte y una especie de galería de arte por otro, ya que se podía visitar los domingos por la mañana previo pago de una entrada.

Fortunato Depero (1892-1960) experimentaría una línea de trabajo similar. Nacido en Fondo y residente en Rovereto –que aún pertenecía al imperio austrohúngaro– conocía el movimiento futurista cuando publicó su libro *Spezzature (Impressioni: Segni-ritmi)*, Mercurio, Rovereto (1913) que recopilaba prosa, poesía e imágenes, pudiendo afirmarse que sus intereses sobre el dinamismo plástico eran similares a los de los futuristas ya que resumía su inquietud por la representación del objeto junto a las fuerzas que provocaba. Hay que reseñar igualmente, que la formación de Depero determinará su preocupación para conseguir la integración de las artes en un proyecto de transformación global. Tal y como apunta Maurizio Scudiero, su educación en la *Scuola Reale Elisabetina* era de tradición centroeuropea «una escuela con itinerario de artes aplicadas, similar al de las *Realschulen*, dispersas por todos los territorios austrohúngaros que a su vez se inspiraban en el modelo bávaro iniciado ya en los primeros años del siglo XIX» (Scudiero, 2015: 252), una influencia que se hará muy presente y determinará todo su periplo creativo.

Durante la *Esposizione di Scultura futurista del Pittore e Scutore futurista Umberto Boccioni* en la Galería Sprovieri de Roma Depero, que se había trasladado a la capital el 11 de diciembre de 1913, conocerá a Giacomo Balla y tomará contacto con el movimiento. Plenamente adscrito al grupo futurista meses después por mediación de Balla, participará en la *Mostra d'Arte Libera Internazionale* (1914) en la que expuso trabajos influidos por las investigaciones pictóricas del turinés. La afinidad ideológica y los intereses creativos comunes les hizo plantearse una relectura de los métodos artísticos para superar y renovar el concepto de producción tradicional. Pese a que el propio Depero elaboraría un bosquejo anterior –el manuscrito *Complessità plastica- Gioco libero futurista- L'essere vivente artificiale* (1914), ambos firmaron uno de los manifiestos determinantes para comprender el itinerario futurista a partir de la segunda mitad del movimiento, *Ricostruzione futurista dell'universo*, Direzione del Movimento Futurista: corso Venezia 61 Milán, 11 de marzo de 1915.

Lo que caracterizaba y diferenciaba *Ricostruzione futurista dell'universo* –que nos atrevemos a considerar como el más relevante de los manifiestos futuristas o, al menos, el que tuvo una mayor trascendencia en su producción de imágenes– fue una retórica alejada de la confrontación y la violencia exacerbada de las primeras proclamas, así como un tono netamente constructivo en el que manifestaban: «queremos realizar esa fusión total para reconstruir el universo alegrándolo, recreándolo integralmente» (Balla/Depero, 1915). El manifiesto no miraba despectivamente al pasado, sino que mantenía una vocación pedagógica para diseñar el presente a través de una consecución lógica del concepto de obra de arte clásica, presentando un programa que trasladaba su laboratorio de experiencias a partir de los *complessi plastici* (1914) y en los que destacaban la atención al paisaje artificial, al animal metálico y al juguete. Este último se entendería como un elemento determinante para la formación de la personalidad de los niños,

en los juegos y los juguetes, como en todas las manifestaciones retrógradas, no hay más que grotesca imitación, timidez (trenecitos, carrocitas, muñecos inmóviles, caricaturas cretinas de objetos domésticos) anti-gimnásticos o monótonos, solamente aptos para atontar y desalentar al niño (Balla/Depero, 1915).

El juguete era concebido como un instrumento que transformaría al niño en un adulto nuevo dotándolo de los recursos esenciales para desarrollarse plenamente. A través de la reinterpretación de los *complessi plastici* construirían juguetes que tendrían como fin último, la felicidad y la formación por medio de la comicidad. Estimularían, asimismo, la elasticidad del cuerpo, la imaginación por la sorpresa, desarrollarían su sensibilidad y sus sentidos e inspirarían lo físico a través de elementos que les familiarizaran con la agresividad –esta última premisa ligada al

belicismo que, desde la enunciación primigenia de Marinetti, se repetiría prácticamente en la totalidad de los textos futuristas como un mantra-. Los primeros puntos, con una clara vocación pedagógica, coincidían con otros programas de la vanguardia que hablaban de la formación del niño y de su repercusión posterior «el juguete futurista será muy útil también para el adulto, porque lo mantendrá joven, ágil, festivo, desenvuelto, dispuesto a todo, infatigable, instintivo e intuitivo» (Balla/Depero 1915). La relevancia de la propuesta sobre el juguete en el texto se puede considerar como un manifiesto dentro de otro manifiesto (San Martín, 1991: 56) –que denotaría la presunta *canibalización* de un texto precedente de Francesco Cangiullo (1884-1977)–. Esas premisas, por otro lado, tendrán una aplicación en los trabajos de Balla y Depero y en el de artistas vinculados de una u otra forma a la vanguardia italiana.

Ricostruzione futurista dell'universo fue el primer documento en el que los artistas de vanguardia se preocupaban por el mundo infantil. Su concepción se ligaba con las propuestas pedagógicas de la médica y educadora italiana Maria Montessori (1870-1952). Lejos de la radicalidad de los futuristas que buscaban ante todo desvincularse del pasado, Montessori planteaba la necesidad de establecer puentes entre la creación y la infancia. De este modo, la pedagogía italiana y la vanguardia futurista, a priori, utilizaron lenguajes teóricos opuestos, aunque, en la práctica, esto no fue así (Pérez, 1998: 13). Las teorías más radicales de Balla y Depero quedaron enterradas una vez que se dedicaron a la producción objetual con experiencias que buscaban acercamientos entre el arte y el mundo infantil y la intervención en cualquier campo creativo dejando atrás las líneas de actuación clásicas –la pintura y la escultura– que se incorporarán a las nuevas disciplinas para diseñar un mundo conforme a las teorías artísticas preconizadas por la vanguardia italiana

2. EL PAISAJE ARTIFICIAL: FLORES QUE SON JUGUETES

La creación de la flora futurista fue parte esencial del programa de Giacomo Balla para modificar y construir la nueva realidad mecánica. Su escenografía para *Feu d'artifice* (1917) de Igor Stravinsky, comisionada por Serguei Diághilev (1872-1929) para sus Ballets Rusos, denotaba la preocupación por estudiar las variaciones de la naturaleza y su aplicación artificial. Entre 1918 y 1925, trabajó en las flores a través de varias disciplinas y, al igual que Depero, amplió el campo escénico interconectándolo con la plástica. Las flores futuristas de Balla estaban caracterizadas por una rigurosa geometría que apuntaba a la estética mecánica. En un primer periodo sus flores tuvieron acabados más abruptos mientras que, en un segundo momento, estuvieron definidas por una mayor preocupación formal, sintetizándose en formas que parecen sugerir la preocupación por una creación seriada.

Concebidas como elementos exentos que tendrían que decorar el interior de su casa de arte confrontándose además con su jardín de flores naturales, las flores de Balla se convirtieron en protagonistas del día a día del creador como atestiguan las instantáneas en blanco y negro y en color de las flores en su casa y su jardín. En una de las salas de su casa, el «pequeño estudio rojo», se reconocía la *Fiore futurista azzurro verde e blu* (1918) de la que existen catalogadas las dos versiones que aparecen en la fotografía. Otras aparecen en diferentes estancias como complemento del mobiliario, puesto que el creador turinés estudió la posibilidad de que fueran de gran tamaño por una parte y de que se pudieran adaptar a pequeños espacios como motivos decorativos por otra. También hay imágenes del jardín en las que las flores artificiales convivían y complementarían a la flora natural. El protagonismo y el carácter lúdico de las mismas se reconoce en otras imágenes domésticas del pintor y sus hijas Luce y Erica, en las que aparecen independientemente o formando parte de pinturas, mobiliario, decoración y artes aplicadas. Las flores de Balla son uno de los mejores ejemplos del desarrollo de la naturaleza artificial que, en contraposición al universo natural, se desarrolló en el movimiento futurista. De hecho, la Triennale de Milán de 2009

organizó la muestra *Flora futurista* comisariada por Alessandro Ortenzi y Anna Scavezzone, que celebraba el centenario del movimiento con la inclusión de las flores de Balla en los jardines de la muestra milanesa que conmemoraba las experiencias precedentes del creador en su casa-estudio.

La flora futurista será recuperada puntualmente por otros miembros del grupo menos relevantes. El aeropoeta y piloto Fedele Azari (1895-1930) concebirá con motivo del congreso futurista celebrado en Milán *La flora futurista ed equivalenti plastici di odori artificiali. Manifesto futurista*, Direzione del Movimento Futurista: piazza Adriana 30, Roma, noviembre de 1924, en el que reivindicaba la creación de una flora «originalísima, absolutamente inventada, coloradísima, perfumadísima» que terminaría con la monotonía decorativa de las flores naturales. Las flores tradicionales serían aniquiladas por flores artificiales que destilarían aromas modernos como la gasolina y el cloroformo. Algo más tarde Oswald Bot (1895-1958) publicó *Flora futurista-90 illustrazioni* en Mario Casarola, Piacenza, 1930, con prólogo de Aldo Ambrogio, un volumen de proyectos bidimensionales de flores futuristas,

He aquí como el tornillo, la rueda, la dinamo, el volante, el carburador, hacen florecer con sus nuevas armonías la decoración ambiental. El bruñido metal, sólido y cortante, reluciente al reflejo de luces y de sombras, abre un campo nuevo a la tenue delicadeza de la flor destinada a la armonía breve de su vana existencia (Ambrogio, 1982).

Algunas de ellas fueron elaboradas tridimensionalmente y presentadas en la muestra de Pontus Hultén *Futurismo & Futurismi* del Palacio Grassi de Venecia en 1986. La permanente actualidad de las flores futuristas de Bot quedó patente en la muestra *La flora meccanica di Oswald Bot* organizada por la galería Biffi de Piacenza, su localidad natal, entre septiembre y octubre de 2015. Las flores de Bot son uno de los motivos que se reconstruyen con más profusión en las escuelas de diseño en la actualidad y ejemplifican la originalidad de la flora futurista como motivo lúdico de intervención creativa.

2.1. UNA CONCEPCIÓN INTEGRAL DEL ESPACIO

La experiencia escénica de Fortunato Depero supone un punto de inflexión para la conceptualización y la aplicación de su propuesta artística ya que esos motivos se permeabilizarán en los diferentes espacios de trabajo por los que transitó y en los que los conceptos del juego, el juguete y las referencias al mundo infantil estuvieron muy presentes. Los *complessi plastici motorumoristi* incorporaban las experiencias compartidas con Balla y las propuestas teóricas apuntadas previamente en los manifiestos de Carlo Carrà *La pittura dei suoni, rumori e odori*, Direzione del Movimento Futurista: corso Venezia 61, Milán, 11 de agosto de 1913 y el libro *parolibero* de Marinetti *Zang Tumb Tumb. La battaglia di Adrianopoli*, Edizioni Futuriste di «Poesia», Milán 1914.

Depero comprendió el teatro como una experiencia dinámica en la que actor y espectador se complementaban al igual que el artista y el receptor de la obra en una exposición. Su primera aproximación escénica fue *Colori* (1915) y estaba conformada por un espacio de color azul que sustituía a los actores por abstracciones geométricas que ocuparían su rol interpretativo. Continuó con *Mimismagia* (1916) una experiencia de transición para la que abocetó una serie de vestidos –de los que se han conservado cuatro– que se transformarían en el escenario activados por el movimiento de los actores que iban generando modelos dinámicos en su descomposición y que denotaban «los primeros atisbos del específico futurista en el vestuario para el arte y la transgresión social» (San Martín, 1991: 135) como había apuntado Balla en *Il vestito antineutrale*, Direzione del Movimento Futurista: corso Venezia, 61, Milán, 11 de septiembre de 1914.

El productor Serguéi Diághilev le hizo dos encargos que supusieron sus primeras propuestas teatrales completas. La primera, *Le Chant du rossignol* (*El canto del ruiseñor*, 1917) fue un contra-

to para la creación de un escenario y treinta y cinco vestidos basados en el cuento *El ruiseñor* (1843) de Hans Christian Andersen. En el proyecto destacaba el gigantesco jardín artificial de flores tropicales y mecánicas inspiradas en los suntuosos jardines del cuento, definidas por el artista como *flora mágica*, para las que planteó una gran columna de casi seis metros sobre la que distribuiría la flora consistente en doce estructuras sobredimensionadas de estilo naïf caracterizadas por una desbordante imaginación divididas en veinticuatro estructuras mitad para la forma vegetal, mitad para los tallos.

El vestuario, al igual que el modelo de *Mimismagia*, respondía al modelo orgánico que se correspondería con el escenario reflejando el crecimiento vegetal. La escenografía y vestuario, pese al entusiasmo que suscitaron, tuvieron una serie de problemas técnicos que impidieron su puesta en escena. A pesar de ello *Le Chant du rossignol* se considera como uno de los grandes proyectos de Depero y la escenografía se puede ver reconstruida en el MART de Rovereto y en funciones en las que se destaca su carácter lúdico en el que se facultaba la interrelación entre los elementos escénicos y actorales.

En verano de ese año, Diaghilev le encargó el vestuario para *Il giardino zoológico* del futurista napolitano Francesco Cangiullo—cuyo trabajo era reconocido por sus efectos de sorpresa— una obra que debía ser musicalizada por Maurice Ravel (1875-1937). La carga humorística del libreto fue resuelta por Depero mediante la elaboración de collages y figurines para diferentes personajes, así como por la creación de maquetas de madera de una fauna que supuso el proemio de su trabajo en el *Teatro Plastico*.

La conversión de la pintura a la realidad plástica estaría determinada por la creación de *I Balli Plastici* (1918) en los que concretaría sus investigaciones previas y para los que concebirá una serie de marionetas gigantes con una estética que volvía a tomar como referente al juguete y el mundo infantil, una «hipótesis de experimentación pura de sus elaboradas escenografías con la experiencia concreta de su escena teatral, en la situación, a través de una simulación, de perspectivas, luces, colores y volúmenes tratados por abstracciones y síntesis de sus infatigables anotaciones teatrales» (Belli, 1989: 10). Las marionetas eran geometrías puras con referencia al mundo mecánico «realizadas en madera pintada con colores lisos y muy vivos (...) animadas por movimientos precisos y bruscos, como si fueran robots mecánicos» (Lista, 2000: 169). La obra, realizada con la colaboración y patrocinio del escritor suizo Gilbert Clavel (1883-1927) al que había conocido durante una estancia en Capri en 1917, se estrenaría el 14 de abril en el Teatro dei Piccoli di Palazzo Odesclachi en Roma y tendría once representaciones. La crítica respondió al ambicioso trabajo de Depero con reseñas vehementes,

Sobre el pequeño escenario del teatro de marionetas existe una hilaridad arlequinesca de colores. El cubismo recorta sus bloques cuadrangulares y sus pirámides torcidas. Todas las marionetas están lacadas y esmaltadas, son estilizadas y geométricas en sus movimientos, más de marcha que de baile (Cavadini 1998: 256).

Marinetti escribió al respecto que «los niños de la sala dan saltos de alegría... responden con entusiasmo a aquellas marionetas que son las más bonitas, las más vivas» (Cavadini, 2011, 188). Pese a las buenas críticas, el público no tuvo demasiado interés en la obra ya que no estaba acostumbrado a los experimentos de la vanguardia algo que lamentablemente fue una constante en la recepción del trabajo de Depero. Pese al esfuerzo que había supuesto su construcción y la calidad objetual de piezas, las marionetas quedaron guardadas en un depósito hasta 1922. Luego, sirvieron como leña para calentar la casa de un Depero acuciado por las deudas y la pobreza en Rovereto. El *revival* por obra deperiana permitió la reconstrucción de las treinta marionetas que componían los *Balli Plastici* en 1982 que son piezas que han sido utilizadas en la práctica totalidad de las muestras dedicadas al creador de Rovereto.

Los proyectos escénicos deperianos se permeabilizarán a otras disciplinas plásticas como la pintura, el diseño y la ilustración. En el caso de su colaboración con Gilbert Clavel se corporeizó en la cubierta e imágenes del libro *Un istituto per suicidi*, Bernard Lux, Roma, (1918) en el subrayaba el carácter infantil propuesto por sus *I Balli Plastici* como apunta Nicoletta Boschiero: «las atmósferas oníricas de las ilustraciones delimitan la evolución del sentido metafísico de Depero y la matriz de las experiencias futuras de los *Balli Plastici*, sobre todo en lo que concierne al tejido escénico de las pequeñas *pièces*, grotescas, divertimentos y también inquietantes y no siempre felices como cualquier cuento respetable» (Boschiero, 1989: 81).

Depero convirtió sus marionetas en los motivos principales de su pintura en obras que se interconectaban y resumían su experiencia teatral: *La grande selvaggia* (1917), *I Miei Balli Plastici* (1918), *Rotazione di ballerina e pappagalli* (1917-18) o *Corteo della gran bambola* (1920) representaban a los personajes protagonistas de sus ballets. Sus marionetas se anticiparían a las investigaciones mecánicas –influidas por el constructivismo– de Ivo Pannaggi (1901-1981) y Vinicio Paladini– (1902-1971) que tendrían una versión escénica dominada por la estética de la máquina.

Con la apertura de la Casa de Arte Depero en Rovereto (1919) sus investigaciones teatrales se trasladarían al diseño de mobiliario, las arquitecturas efímeras y tipográficas, la decoración de interiores, el diseño gráfico e industrial y por extensión a los juguetes. Depero ya había realizado juguetes previamente como *La toga e il tarlo* (1914) «que puede relacionarse con otro juguete-cuento, *Pinocchio, il gato e la volpe*, cuyo rastro se ha perdido y que perteneció a Léon Bask» (Cavadini, 2011: 184) y *Pappagallo* (1917) así como los cuadros *Rotazione di ballerina e pappagalli* y *Pappagallo, civetta e uccello meccanico*, ambos de 1917, que exploraban igualmente los recursos infantiles. Otras aproximaciones denotaban un lenguaje del juguete todavía en formación como *Costruzione di donna* (1917) y *Costruzione di bambina* (1917).

Tras la constitución de la casa de arte sus juguetes estuvieron más elaborados recurriendo a formas esenciales, elementos reconocibles y acabados en madera policromada como la serie de *Rinoceronti* (1923) y *Orso* (1923) que remitían a modelos de animales clásicos, así como sus *mangiatori di cuore* (1922-1923), los *martellatori macchina* (1925), la serie de *cavaliere piumato* (1925) o los *selvaggi* que partían del esquematismo y la geometría de planos recortados y que apuntaban a la abstracción y a temas fundamentados en los relatos y la fantasía que resumiría gran parte de sus intereses en esa época. Uno de sus juguetes más emblemáticos fue su *Pittore* (1922-23) una especie de marioneta articulada en el que «el espacio para la fantasía queda abierto, y –como Depero parece decir– ¿qué hay mejor y más libre que la fantasía?» (Cavadini, 2011: 186). Los juguetes de su Casa de Arte fueron presentados con éxito en la *Mostra Internazionale di Arte Decorativa*, Monza (1923) y en la *Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes*, París (1925).

El incansable trabajo de Depero fusionaría la estética del juguete con la publicidad ya que consideraba que el arte del futuro sería esencialmente publicitario como escribió en el *Manifesto dell'arte pubblicitaria futurista* (1931) (Depero, 2012, 135-139). Sus marionetas pasaron de la pintura a la escena y de ahí a carteles y decoraciones, estableciendo un recorrido transversal entre todas las disciplinas. De hecho, son reconocibles entre otros muchos, los pequeños bebedores realizados para *Campari, plastico pubblicitario* (1925) que se convirtieron a la vez en motivo pictórico de la portada de *Vanity Fair* (1930). Esta transición demuestra que su lenguaje no se agotaba, sino que lo adaptaba a los diferentes modelos de trabajo.

Depero fue un artista total injustamente condenado a un segundo plano durante muchos años aunque su trabajo probablemente lo convierta en la figura más destacable del futurismo en los años veinte y treinta. Su decisiva aportación ha posibilitado que la Casa de Arte Depero esté conservada por el MaRT, el Museo de Arte Contemporáneo de Trento y Rovereto que, junto

a la Fundación Primo Conti en Fiésolo, Florencia y los Archivi Gerardo Dottori en Perugia son los únicos espacios dedicados al estudio y difusión del futurismo en Italia.

3. JUGUETES Y MARIONETAS DEL FUTURISMO ÚLTIMO

Más allá de las experiencias de Balla y Depero, la influencia del mundo infantil se reflejó en el trabajo de otros miembros de la vanguardia italiana que, a partir de la lectura teórico-práctica de los primeros, van a elaborar propuestas particulares que en algunos casos se inician en la época vanguardista y se proyectan más allá, cuando ésta ya había concluido. Uno de los mejores ejemplos se puede observar en los poemas y libros de Francesco Cangiullo como *Piedrigrottà* (1916), *Caffè-concerto: Alfabeto a sorpresa* (1919) –un «espectáculo de variedades tipográfico»– (Mancebo, 2010: 139) y *Poesia pentagramatta* (1920). Cangiullo concibió un *Manifesto dei bambini futuristi* (1915) cuya existencia testimonia una carta-retrato que le envió a Giacomo Balla para su evaluación el 6 de febrero de 1915: «te envió el *Manifesto dei bambini futuristi*. Parece breve, pero será necesario hacerlo imprimir con caracteres muy marcados pues bien sabes que los niños no pueden escribir un largo manifiesto» (Cavadini 2011: 190). Este texto, como hemos sugerido, podría relacionarse con la teoría del juguete que aparece en *Ricostruzione futurista dell'universo* ya que del manifiesto de Cangiullo –aparte de la epístola a Balla– no se ha tenido noticia alguna.

Las referencias al mundo infantil de Balla, Depero y Cangiullo coincidieron con los intereses de los teóricos del arte y de la propia industria juguetera. Margherita Sarfatti (1880-1961) teorizó sobre la misma en 1916 y hubo una serie de exposiciones de dedicadas al juguete como la *Mostra del Giocattolo*, inaugurada el 9 de noviembre de 1916 en el Palazzo de la Borsa de Milán, la *Esposizione di Giocattoli artistici italiani Lyceum* de Milán (1916) y la *Mostra Piccolo Mondo* (1920) en Florencia, en la que se expusieron trabajos de los futuristas Cangiullo, Virgilio Marchi (1895-1960), Enrico Prampolini (1894-1956), Depero y Primo Conti (1900-1983). Un año después, el 20 de septiembre de 1917 se inauguraría en Venecia la *Prima Esposizione Nazionale Industriale del Giocattolo*.

Es a partir de este periodo cuando las referencias al mundo infantil pasan a una nueva generación de futuristas. Uno de los aeropintores más destacados de los años treinta, Gerardo Dottori (1884-1977), se adhirió al futurismo en la temprana fecha de 1912, aunque realmente su trabajo pictórico se consolida a mediados de los años veinte. Circunscrito al grupo de aristas de Umbría, en 1928 elaboró algunos juguetes con materiales precarios como *Il direttore d'orchestra*, *Personaggio in chiave futurista* o *Don Chisciotte senza... Mancina*, que formalmente recuerdan a los juguetes de Depero realizados en 1917. Pese a la pobreza de materiales utilizados, configuraba estructuras que maniobraban a través de elementos articulados.

Integrado plenamente en el grupo futurista a partir de 1928, Cesare Andreoni (1903-1961) abrió una Casa de Arte Futurista denominada «Creazioni d'Arte» en la que la preocupación por las artes aplicadas le llevará al desarrollo de juguetes que se pueden dividir en dos grupos: el primero consistente en figuras esenciales terminadas en madera lacada y policromada tales como *Struzzo* (1929-31) o *Scatola rotonda* (1929-31) y un segundo grupo de trabajos realizados con materiales sintéticos. Andreoni realizaría ilustraciones publicitarias de juguetes para Ugo Cremonese y dibujos de carácter naíf como *La giraffa* (1929-31).

La carrera artística de Luigi Veronesi (1908-1998) se desarrolló en Milán como pintor y fotógrafo expandiendo posteriormente sus investigaciones a otras disciplinas como la escenografía y el cine experimental. Participó en el grupo futurista en un primer momento y en el Movimiento Arte Concreto a partir de los años cuarenta. También estuvo relacionado con el grupo Abstraction-Creation en París, así como al constructivismo y a la Bauhaus. Su trabajo vinculado al mundo infantil se resume en un escenario y una serie de ocho marionetas para la

obra de *Historie du soldat* de Igor Stravinsky dibujadas en 1939 y producidas en 1942. Con una estética ligada a los trabajos del Bauhaus, sus figuras estaban concebidas a partir de geometrías puras, cilindros, conos y esferas y definidas con colores muy vivos. Sus marionetas no tenían rostro, lo que explica la traumática temática de la obra que trata la relación de un soldado que regresa del frente con una princesa y el diablo. La representación se retrasaría hasta 1981 cuando Ugo Gregoretti (1930-2019) las puso en escena en la Piccola Scala de Milán

4. BRUNO MUNARI: DEL FUTURISMO AL DISEÑO INFANTIL

Bruno Munari (1907-1998) participó activamente en el movimiento futurista en el que ingresó con apenas veinte años. En 1926 se trasladó a Milán donde se unió a los futuristas que conformaban uno de los grupos más dinámicos de Italia, convirtiéndose en uno de sus referentes como escribía Marinetti en el catálogo de la Galería Pésaro *Trentatre artista futuristi* (1929). Pese a la defensa a ultranza que Roma hacía del movimiento como garante único de la renovación de la cultura italiana, los grupos del norte de la península trabajaban con artistas y planteamientos plásticos que se situaban en las antípodas de la ortodoxia preconizada por la sede romana. A ello se unía la idiosincrasia de la capital lombarda, que en ese momento era una ciudad en plena transformación que se abría a la propuesta cultural del diseño, la publicidad y la arquitectura y cuyo espíritu de cambio fue captado por el joven Munari.

La experiencia futurista de Bruno Munari estaría más vinculada a la estética que a la ideología ya que su militancia estuvo caracterizada por una fuerte personalidad independiente de cualquier directriz. Sus primeros intereses fueron por la pintura y, en menor medida, la cerámica. Firmó junto al adolescente Aligi Sassu (1912-2000) el *Manifesto della pittura: "dinamismo e forma muscolare"* (1928) en el que reconocían el débito con la propuesta plástica de Umberto Boccioni buscando «formas dinámicas nuevas mecanizándolas también en una visión sintética antiperspectiva» y proponiendo como objetivo la aplicación práctica de la fantasía: «debemos superarnos continuamente (...) Solo así se forzarán los muros de la ilimitada fantasía donde se encuentran las más bellas auroras y los atardeceres más hermosos» (Munari/Sassu, 1928). También firmará con Manzoni, Gelindo Furlan, Ricas y Regina el *Manifesto tecnico dell'aeroplastica futurista*, Futurismo, a. III, n° 62, 1 de marzo de 1934, Roma.

Los intereses de Munari eran similares a las propuestas apuntadas en *Ricostruzione futurista dell'universo*, pudiendo afirmar que su trabajo constituye el legado natural de las propuestas de Balla y Depero. Siguiendo sus directrices, su obra destacó por el humor y la creación asociada al diseño. En este sentido los *complessi plastici dinamici* se pueden considerar proemio de la *macchina inutile* (1930) –concepto que desafiaba la glorificación de la máquina y no le era muy afecto a Marinetti ya que, al igual que habían propuesto los dadaístas, ponía en entredicho la capacidad redentora de la máquina– o la *fontana giroplastica umoristica*, con las diversas variaciones que presentó en exposiciones de arte internacionales entre 1954 y 1956. Otro de los intereses derivados del texto de Balla y Depero fue la preocupación por el juguete como elemento que sirviera para estimular la creatividad del niño mediante el juego. En su *Manifesto del Macchinismo*, Arte Concreto 10, Milán, 1938, trasladaba la idea apuntada en *Ricostruzione futurista dell'universo* de que los juguetes tradicionales que no estimulaban a los niños y añadía que solo servían para fomentar el consumismo: «una producción de juegos o de juguetes basándose exclusivamente en las posibilidades de absorción del mercado, sin preocuparse de si estos juegos o juguetes son verdaderamente útiles para el desarrollo de la personalidad de los niños» (Munari, 1938). Incidía, del mismo modo, en la educación del niño y en los beneficios derivados cuando se convirtiera en adulto,

algo que le proporciona a través del juego, informaciones que le puedan servir cuando sea adulto. Todos sabemos que lo que un niño memoriza durante su tierna edad, se le quedará

grabado para toda la vida. Así es como podemos ayudar a formar individuos creativos y no repetitivos, individuos con una mente elástica y preparada para resolver los problemas a que tendrán que hacer frente en la vida (Munari, 1938).

Otra preocupación de Bruno Munari ligada al futurismo fue la representación del movimiento, aunque su evolución estuvo condicionada por su adscripción a la abstracción derivada de los problemas propuestos por la vanguardia italiana y que, como manifestará a Miroslava Hajek, fue lo que provocó su salida definitiva del movimiento «salí de aquella experiencia ya que observé que trabajando según los modos del Futurismo se usaban técnicas estáticas para hacer ver cosas dinámicas. Lo que los futuristas habían hecho –me parecía ahora– era suspender un momento del dinamismo» (Antonello, 2012).

Una vez desligado del movimiento futurista, Munari se convirtió en una figura esencial del arte y el diseño milanés de los cincuenta y sesenta. Participó en el periodo del renacimiento económico italiano a través de su colaboración con empresas para las que elaboraría productos en los que el mundo infantil fue una constante. A ese respecto mantuvo planteamientos abiertos que multiplicaban las posibilidades de aprendizaje mediante el desarrollo de productos de diseño inacabados que exploraban conceptos básicos que permitieran comprender los productos sin necesidad de explicación alguna.

Juguetes tales como la *Scatola di Architettura MC N. 1* (1945), *Gatto Meo* (1949) y *Zizi the Monkey* (1953) –estos últimos para diseñados para Pirelli–, estaban concebidos para educar y construían una propuesta que tenía como fin último fomentar la imaginación y la sensibilidad infantil. El caso de *Zizi* «un monito de gomaespuma armada que le ofrece al niño un animal-objeto agradable, representado en forma sintética (basta unos pocos colores para caracterizarlo), blando al tacto (gomaespuma) y con un cuerpo flexible en todas direcciones (gracias a su armazón flexible)» (Cavadini, 2011, 195) puede ser uno de los mejores ejemplos en los que la estética y la función pedagógica del objeto se concretaban en el producto final.

En 1948 se convirtió en uno de los fundadores del MAC –Movimento Arte Concreta– que buscará la integración de las artes. En este sentido sus libros infantiles se pueden interpretar como una extensión del campo mental del juguete. Desafió la objetualidad del libro y reconfiguró su estructura con lo que las posibilidades de trabajar sobre el formato eran infinitas.

Munari diseñó aproximadamente cuarenta libros infantiles. La milanesa Mondadori publicó sus primeros modelos experimentales. En los cincuenta diseñaría sus *Libri illeggibili*, en los que trabajaba con todos los recursos del libro excepto la tipografía y los primeros ejemplares, dada su hibridación entre libro y objeto artístico, fueron presentados en la Galería Salto de Milán en 1949. En 1978 diseñó los *Prelibri* pensados para la primera infancia y que iban más allá de la palabra escrita con el objetivo de fomentar el espíritu curioso del niño respecto al libro,

Por eso estos libritos son tan solo estímulos visuales, táctiles, sonoros, térmicos, matéricos. Tendrían que dar la sensación de que los libros son objetos hechos así y que dentro contienen sorpresas muy variadas. La cultura está hecha de sorpresas, es decir, de lo que primero no se sabía, y hay que ejercitarse en recibirlas y no en rechazarlas por miedo a que se derrumbe el castillo que nos hemos construido (Munari, 2004: 234).

En su itinerario creativo el espacio infantil siempre tuvo un papel preponderante que se resumió en cientos de proyectos que abarcaron desde los juguetes a los libros, así como al mobiliario. Su estructura habitable para el propio microcosmos *Abitacolo o stanza dei bambini* (1971) se podría entender como una evolución de los modelos decorativos para Löwenstein o el diseño de habitación para Elica de Giacomo Balla. Los diversos campos de actuación que abarcó se ejemplifican en el título de la muestra que se le dedicó en Cantú comisariada por Paolo Minoti:

Bruno Munari artista designer architetto grafico scrittore inventore- gioca con bambini (1995) que resumía toda la vida de un creador cuya no producía para los niños, sino que reinterpretaba y rediseñaba todo su mundo intentando pensar como uno de ellos.

5. SOTTASS, MENDINI, MEMPHIS Y UN APUNTE DE VITTORIO CAPELLARI

La reinvencción de la vanguardia aparece en algunos de los diseñadores italianos que volvieron a reivindicar el color –y las prácticas *kitsch*– cuando su mención suponía una herejía en los cenáculos del arte y el diseño contemporáneo establecido por la austeridad del movimiento moderno. Con un trabajo que daba más importancia a la expresividad del objeto que a su función –además de cierto contenido existencial– Ettore Sottsass (1917-2007) y Alessandro Mendini (1931-2019) interpelaban al legado de la vanguardia italiana considerando fundamentalmente al movimiento metafísico, aunque la utilización del color y la estridencia de sus objetos remiten igualmente a la poética futurista.

Ettore Sottsass reivindicó a lo largo de su carrera tener un sistema de pensamiento infantil. Durante su estancia en los Estados Unidos trabajó en el estudio del diseñador George Nelson (1908-1986) que supuso una revolución en sus planteamientos ya que la manera de trabajar de los norteamericanos estaba muy lejos de la de una Europa que se recuperaba de los estragos de la guerra. Esos conceptos se proyectaron en diseños emblemáticos como *Valentine* (1961) para Olivetti –en colaboración con Perry King–, una máquina de escribir de plástico, roja y portátil que superaba los patrones funcionalistas imperantes y en los que el objeto adquiere una apariencia divertida que supera el estereotipo de un objeto pensado para trabajar. Este carácter moderno y acorde con la cultura popular lo trasladó igualmente a otros diseños de la época en los que el color y la utilización de plásticos fueron predominantes como el ordenador *Olivetti Elea 903* (1960) –concebido con Mario Tchou– o el espejo *Ultrafragola* (1971) diseñado para la firma florentina Poltronova.

Tras colaborar con los *radicals Archizoom* y *Superstudio*, y el paréntesis de *Alchymia* (1976), Sottsass y Mendini, junto a otros diseñadores, fundaron *Memphis* (1981). *Memphis*, reivindicaba el color, la geometría básica, la gráfica, el exotismo y los materiales innobles. Más que un taller de diseño fue una actitud que continuaba desafiando las rígidas reglas del Movimiento Moderno. Sus diseños fueron fruto de una aleatoria combinación de elementos que se concretaba en objetos basados en su expresividad y una más que dudosa funcionalidad. La antropomórfica estantería *Carlton* (1981) o la zoomórfica lámpara *The Tabiti* (1981) podrían representar ejemplos de un diseño que trasgredía sus fronteras y que, en palabras de Sottsass, reconciliaban la producción de un objeto en serie con el arte y la poesía. De hecho, el valor y la consideración de estas piezas está más cerca del mercado del arte que de un objeto seriado y producido industrialmente.

Una vez que *Memphis* entró en crisis, ambos creadores derivaron en otras experiencias. Sottsass lo hizo en su estudio Sottsass Associati (1985) mientras que Mendini lo hizo con su hermano Francesco en 1989 donde colaborarán con empresas como Swatch y Alessi, conocidas por desarrollar parámetros de un diseño desenfadado que ponía en valor el simbolismo de su forma.

Alessandro Mendini creó para la firma toscana GoriLab en 2012 proyectos que enlazan formalmente con las producciones clásicas futuristas. En su proyecto *Albero meccanico* establece un proceso opuesto al del crecimiento vegetal que recuerda al planteamiento artificial de la flora futurista. Para ello concibió las hojas de manera independiente ya que, al igual que para Balla, las hojas fueron importantes en su producción puesto que aplicó sus variables a gran parte de sus dise-

ños. Para Mendini las hojas son iconos, imágenes sinuosas y completas que se concretan en una estructura más compleja para ubicarse en un pequeño jardín que confronta el mundo mecánico y el natural. Al mismo tiempo el diseñador reivindicaba su propia memoria, ya que el jardín en el que se ubicaría su árbol era de 1930 y él había nacido un año después. Por tanto, el *Albero meccanico* es una manera de *pertenecer* a la naturaleza a través de un objeto elaborado artificialmente. Otros trabajos para la misma firma reivindicaban el juego y la ironía de las experiencias futuristas como sus *Stelle arrivato sull'pavimento*, realizadas en cerámica y madera lacada; la serie de *Stelle di Celle*, también en cerámica policromada –formalmente muy similares a las flores artificiales de Balla y Depero– y la *Sedia craquelé con gradini* de madera lacada. Las interferencias entre diseño y arte quedan patentes en su producción, limitada, seriada y precedida de pruebas de artista.

Las influencias entre la obra de Alessandro Mendini y Fortunato Depero, así como el legado del grupo futurista en la obra del diseñador milanés, supuso el eje argumental de la muestra *Mendini-Depero*, comisariada por Nicoletta Boschiero en el MaRT entre mayo y octubre de 2010. Mendini realizó *exprofeso* una serie de propuestas de mobiliario y decoración que dialogaban con las obras de Depero, reseñando el legado y la importancia del trabajo del artista de Rovereto a lo largo de su amplia carrera como *designer*. Por otra parte, la exposición posibilitaba contemplar trabajos que se completaban y resignificaban el universo de ambos creadores.

Pese a no realizar juguetes ni objetos específicamente para los niños la ideología de Mendini estaba imbuida del mundo infantil y, como reconocía el diseñador, sus productos gustaban a los niños. Esa filosofía aparece en uno de sus últimos trabajos, la lámpara con luces de led *Amuleto* (2013) basada en el sol, la luna y la tierra. La lámpara está concebida para que su luz se autorregule en función del espacio que ilumina y no moleste a los niños ni dañe su visión. La lámpara tampoco tiene cables ni se calienta por la tecnología LED conformando un diseño amable con el universo infantil pero cuya naturaleza y delicado planteamiento hace un guiño y se relaciona con el mundo de los adultos.

El diseñador Vito Cappellari (1960) se ha inspirado en los *Balli Plastici* de Depero para la elaboración de juguetes en los que reivindica la filosofía de la sorpresa y el mundo infantil. Sus proyectos están destinados a niños y adultos e interpela al modelo artesanal, al igual que el modelo productivo de la Casa de Arte Depero, por lo que sus marionetas se manufacturan. *Prete Baffuto*, *Capostazione* y *Baffuto con gilet* están realizados en madera de kotó policromada, rediseñando las marionetas y juguetes clásicos deperianos e incluyendo guiños a los chalecos futuristas que también diseñó el artista de Rovereto. *Pagliacetto*, otro de sus juguetes, está realizado en madera de roble macizo y su modelo está extraído de un boceto homónimo del pintor en 1918. Las marionetas de Vito Cappellari están articuladas por imanes para que adopten diversas posiciones que van desde la tranquilidad al carácter agresivo que, en cierto modo y de manera irónica, se coaligan con la política agresiva del movimiento futurista, así como con algunos de los autorretratos fotográficos de Depero.

6. DE LA VANGUARDIA AL DISEÑO

Como hemos apuntado en las líneas precedentes, se puede trazar una línea argumental desde las teorías apuntadas en *Ricostruzione futurista dell'universo* hasta las propuestas de los diseñadores italianos más relevantes de finales del siglo XX y principios del XXI. Esa influencia se trasladó igualmente a proyectos periféricos en los que se reconoce la permanencia de la teoría futurista. A mediados de los años diez, la vanguardia italiana, lejos del carácter destructivo inicial apuntado en la mayoría de sus propuestas teóricas, deseaba reconstruir y rediseñar el mundo conforme a un nuevo modelo artístico que evolucionaría del autor al productor. Además, ese

patrón partía, por otra parte, de la elaboración de un modelo artificial que se concretaría en elementos relacionados con el mundo infantil.

La preocupación por el juguete, la flora y las dinámicas creativas a partir del manifiesto *Ricostruzione futurista dell'universo*, transformó radicalmente el programa de la vanguardia italiana, dinamitando la separación entre las diversas artes para fusionarlas en un proyecto de renovación total que convergiera con el resto de los laboratorios de la vanguardia europea, es decir, con las problemáticas que planteaba la modernidad y a las que el arte debía dar respuesta.

Una praxis que, por otra parte, desarrollaron Balla y Depero a partir de un programa escénico que se permeabilizará en proyectos de intervención que abarcaron mobiliario, decoración y publicidad entre otros. El juguete, como habían expuesto en su manifiesto, será uno de los campos de intervención más desatcados. De hecho, la obra de Balla y Depero se puede interpretar en clave infantil, ya que la preocupación por el juguete y los efectos pedagógicos del mismo, se exportaron a otros ámbitos plásticos. Esa tensión creativa la encontramos igualmente en las propuestas de Francesco Cangiullo, cuyo manifiesto inédito sobre el niño futurista probablemente configuró parte del ideario del juguete de *Ricostruzione futurista dell'universo*. A la vez, junto a la propuesta teórica y las intervenciones artísticas de Balla y Depero, determinarán el interés de otros futuristas por el mundo infantil como Andreoni, Veronesi y Dottori cuya atención al juguete ejemplifica la importancia de las diferentes líneas de experimentación en los grupos futuristas independientes que generarían un puente con las nuevas dinámicas artísticas más allá de la cronología del movimiento.

El desplazamiento de la propuesta futurista al diseño gráfico e industrial estuvo ejemplificada la figura determinante de Bruno Munari. Munari partió de los presupuestos ideológicos de la vanguardia italiana, pero su personalidad lo configura como un creador que actuó *más allá del dogmatismo del grupo y que se inscribió* plenamente en el proceso de transformación del arte italiano de la segunda mitad del siglo XX. Sus propuestas dentro de la vanguardia dejan clara una intención que sabe y reconoce que se encuentra al final de una época, siendo capaz de extraer las teorías y modelos más relevantes para proyectarlos en su trabajo como diseñador. Bruno Munari puso en duda la redención mesiánica del arte a partir de la máquina –lo que significaba poner en jaque la esencia misma del futurismo– y dirigirá su objetivo al mundo infantil a partir de objetos que se replantean su tradicional relación con el niño y sirven, como en el caso de los juguetes y los libros, para estimular su creatividad y sensibilidad. Un modelo artístico con una preocupación pedagógica ya que el diseño de los juguetes de Munari no solo pensaban en el niño, sino que estaban planteados para poder hacerlos más responsables e imaginativos cuando se convirtieran en adultos. Por tanto, la figura del diseñador milanés no solo es esencial en la configuración de ese espacio pedagógico, sino también como una personalidad esencial que actúa como bisagra entre los estertores de la vanguardia y el nuevo espacio artístico surgido en Italia a partir del final de la Segunda Guerra Mundial.

Una política representacional ligada a la revisión de los elementos de la vanguardia que había desechado el Movimiento Moderno estuvo muy presente en los diseños de Mendini y Sottsass que, además del humor y la ironía, insertaron el pensamiento existencialista en sus piezas, reivindicando la inmanencia del presente a través del diseño como forma de vida. A partir de un diseño extremo, bastardo según algunos críticos, pusieron en tela de juicio los arquetipos dominantes favoreciendo la expresión más allá de la función e incluso anulando ésta. Plantear el diseño y su contrario coincidía formal y conceptualmente con las propuestas más desenfadas y atrevidas de la vanguardia italiana.

La publicación de *Ricostruzione futurista dell'universo* y sus experiencias plásticas asociadas al mundo infantil, sirvieron para establecer algunas de las actuaciones más relevantes del diseño

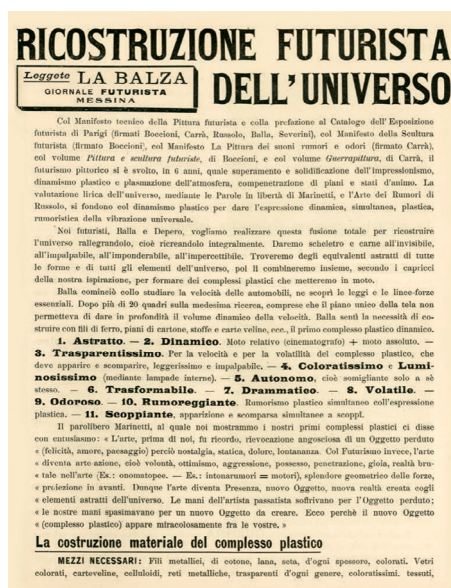
italiano contemporáneo desde los años sesenta. Su actualidad queda reflejada en modelos que aparecen con mayor o menor débito a los originales. Más allá de establecer un discurso cerrado, los círculos continúan abiertos transustanciándose en otras formas y posibilidades que señalan, sin atisbo de dudas, su origen vanguardista.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, D. (2018). *El jardín en la arquitectura del siglo XX*, Reverté: Barcelona.
- AMBROGLIO, A. (1982). La flora mecanizada de Oswaldo Bot. En O. BOT, *El jardín futurista*, *Poesía*, 15, pp. 61-84.
- ANTONELLO, P. (2012). *Bruno Munari. Il mio passato futurista*. <https://www.doppiozero.com/materiali/cartoline-da/bruno-munari-il-mio-passato-futurista> [Última consulta: 4 de septiembre de 2019]
- BALLA, G. (2010). *Scritti futuristi*. Absconditá: Milán.
- BALLA, G. Y DEPERO, F. (1915). *Ricostruzione futurista dell'universo*. Direzione del Movimento Futurista: corso Venecia 61, Milán, 11 de marzo de 1915.
- BELLI, G. (1989). *Depero. Teatro Magico*. Electa: Milán.
- BENJAMIN, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Taurus: Madrid.
- BOSCHIERO, N., LISTA, G. Y PIZZA, A. (2013). *Depero y la reconstrucción futurista del universo*. Barcelona: Fundación Cataluña/ La Pedrera.
- CARUSO, L. (1979). *Francesco Cangiullo e il futurismo a Napoli*. SPES-Salimbeni: Florencia.
- CASAR, I. (2017). *Bruno Munari: Del arroz verde a los libros infantiles*, <https://www.fundacionlafuente.cl/bruno-munari-del-arroz-verde-a-los-libros-infantiles/> [Última consulta: 10 de septiembre de 2019].
- CAVADINI, L. (1988). Vanguardia e infancia en Italia. En C. PÉREZ (coord.). *Infancia y arte moderno* (pp. 252-263). IVAM: Valencia.
- , (2011). La vanguardia y los juguetes en Italia. En J. LEBRERO y C. PÉREZ (coords.). *Los juguetes de las vanguardias*. Museo Picasso: Málaga, pp. 185-215.
- COEN, E. (1996). *Futurismo 1909-1916*. Museo Picasso: Barcelona.
- DEPERO, F. (2012). *Riconstruire e meccanizzare l'universo*. Absconditá: Milán.
- FAGIOLO DELL'ARCO, M. (1998): *FuturNatura. La svolta di Balla 1916-1920*. Mazzotta: Milán.
- FONTÁN DEL JUNCO, M. (coord.) (2013). *Depero futurista, 1913-1950*. Fundación Juan March: Madrid.
- GHIGNOLI, A. Y GÓMEZ, L. (eds.) (2011). *Futurismo. La explosión de la vanguardia*. Vaso Roto: Madrid.
- HULTEN, P. (1986). *Futurismo & Futurismi*. Bompiani: Venecia.
- LISTA, G. (2000): El escenario futurista. En M. PAZ (coord.). *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias* (pp. 165-173). Aldeasa: Madrid.
- LISTA, G., B. PAOLO Y VELANI, L. (2008). *Balla. La modernità futurista*, Skira: Milán.
- MANCEBO ROCA, J. A. (2013). Contra Roma futurista. En VV. AA. *Guía psicogeográfica de Roma: 16 mapas para perderse* (pp. 79-89). Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación: Madrid,
- , (2010). Futurgrafía. Caligrafías y tipos en el futurismo italiano. *Étapes: diseño y cultura visual*, 11, pp. 136-141.
- MARINETTI, F. T. (1968). Guerra sola igiene del mondo. En *Teoria e invenzione futurista* (pp. 233-341). Mondadori: Milán,

- MASOERO, A. (2004). *Nel giardino di Balla. Futurismo 1912-1928*. Mazzotta: Milán.
- NAVAS, A. (2012). *Pintopilotare. Fedele Azari y el aeroplano* https://www.academia.edu/4397779/_Pintopilotare._Fedele_Azari_y_el_aeroplano_Revista_Aena_Arte_n.32_julio_2012, [Última consulta: 14 de septiembre de 2019]
- MUNARI, B. (2004). *¿Cómo nacen los objetos?* Gustavo Gili: Barcelona.
- MUNARI, B, SASSU, A. (1928). *Manifiesto della Pittura "Dinamismo e pittura muscolare"*. Milán 31 de marzo de 1928.
- PAZ, M. (2000). *Màquines*. CAAM/ La Caixa: Las Palmas de Gran Canaria /Palma de Mallorca.
- PUERTA LEISSE, G. (2010). *Reconstruir la infancia. El legado de la vanguardia*, <https://docplayer.es/59588482-El-legado-de-la-vanguardia.html> [Última consulta, 13 de septiembre de 2019]
- SALARIS, C. (2012). *Riviste futuriste. Collezione Echaurren Salaris*. Gli Ori: Pistoia.
- SANTOS CUARTINO, D. (2008): *Italian Design*. Daab: Colonia.
- SEBRELI, J. J. (2002). *Las aventuras de la vanguardia. El arte moderno contra la modernidad*. Suramericana: Buenos Aires.
- SESTA, M. Y LOSI, S. (2017): *Oswaldo Bot Aero Pittore Futurista. La Collezione Carlo Cazzola*, <http://silvanolodi.com/wp-content/uploads/2017/04/BOTCATALOGO.pdf> [Última consulta: 12 de septiembre de 2019]
- SEVERINI, G. (2008). *Vita di un pittore*. Absconditá: Milán.
- SEDLMAYR, H. (2008). *La revolución del arte moderno*. Acantilado: Barcelona.
- VV.AA. (1988). *Sottsass Asociados*. Gustavo Gili: Barcelona.
- , *dESIGNoBJET.it*, <https://designobject.it/> [Última consulta: 11 de septiembre de 2019]
- , (2012). *Alessandro Mendini. Parliamo insieme. Colezioni Gori, Gli Ori: Pistoia*, <http://www.gorilab.it/Mendini%20libro%20ocelle.pdf> [Última consulta: 11 de septiembre de 2019]
- , (2015). *La flora meccanica di Oswaldo Bot*, <http://www.biffiarte.it/home.php?evento=369>, [Última consulta, 14 de septiembre de 2019]
- , <https://www.futurismo.org/artistas/bruno-munari/> [Última consulta, 4 de septiembre de 2019]

ILUSTRACIONES

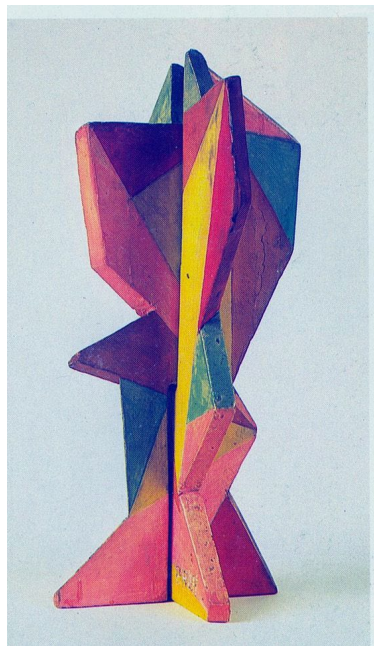


I. Giacomo Balla y Fortunato Depero. *Ricostruzione futurista dell'universo*, Direzione del Movimento Futurista, Milán, 11 de marzo de 1915.

Fuente: <https://quellodiarte.com/documenti/ricostruzione-futurista-delluniverso/>



2. Fortunato Depero *I pagliacci* (1918), Óleo/tela 30 x 30 cm. Colección particular.
 Fuente: <https://www.italianmodernart.org/journal/articles/fortunato-depero-and-the-theatre/>



3. Giacomo Balla, *Fiore futurista*, 1918, Kunsthaus, Zürich.
Fuente: <https://www.pinterest.cl/pin/420031102720565616/>



4. Fortunato Depero, *Marionette dei Balli Plastici*, 1918. (Reconstrucción de 1982. Madera barnizada).
MaRT. Museo de Arte Contemporáneo de Trento y Rovereto.
Fuente: [https://it.wikiquote.org/wiki/File:Fortunato_depero,_marionette_dei_balli_plastici,_1918,_01_\(museo_depero,_rovereto\).jpg](https://it.wikiquote.org/wiki/File:Fortunato_depero,_marionette_dei_balli_plastici,_1918,_01_(museo_depero,_rovereto).jpg)



5. Bruno Munari, "Zizi", 1953 (réplica, 2001).

Fuente: <http://www.ionoi.it/images/article/217%20monkey/1.jpg>



6. Cesare Andreoni, *Struzzo* (1929-1931) Madera policromada 34 x 14,5 x 13. Archivio Cesare Andreoni, Milán. Fuente: <https://www.cesareandreoni.com/produzione?pgid=is4cnnoz-6of93981-bbd6-4c3a-9df2-9c41873dfiae>



7. Vito Cappellari, *Capostazione, Prete Baffuto y Baffuto* con Gilet para dESIGNoBJET.

Fuente: <https://designobject.it/en/shop/prete-baffuto/#fancybox-4>

Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaria femenina de Ciudad Real

Isabel Rodrigo Villena

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3762-1260>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.23

1. INTRODUCCIÓN

A través de sus iconos, la ciudad enseña doctrina, ideología. Las placas conmemorativas y los monumentos son laboratorios y aulas abiertas que educan al transeúnte y llenan su imaginación y su retina de formas y referentes, sin que se dé cuenta de ello, ni pueda ofrecerles resistencia. [...] Cada obra de arte contiene un discurso, un programa epistémico. Por eso es importante la dilucidación del sujeto del discurso (Durán, 2008: 67).

Estas reflexiones de M.^a Ángeles Durán acerca de la memoria de la ciudad y sus monumentos, enmarcan la lectura de género que sobre la escultura de Ciudad Real se presenta en estas páginas; una lectura que procede, en su origen, de la indiferencia y ausencia de conocimiento y recuerdo expresada por mis alumnos y alumnas sobre las mujeres representadas en la estatuaria de su entorno¹, y pretende devolverles la memoria, reconstruida y fortalecida por una nueva mirada, donde la mujer y lo femenino reciban la importancia que le ha sido negada en el patrimonio cultural.

Para desvelar -y repensar- el papel y la imagen de la mujer que ofrece nuestra ciudad, analizaremos las esculturas femeninas presentes en sus calles, jardines y plazas, organizadas en cuatro itinerarios. En ellos conoceremos el nombre de algunas mujeres que han sido dignas de reconocimiento social, y a su vez comprobaremos que los monumentos públicos, erigidos para fijar en los viandantes los recuerdos memorables de la ciudad y de sus ciudadanos ilustres, tienden a omitir la presencia de mujeres que narran su propia historia y en su ausencia, presentan a la mujer como un ornato, que a veces corporiza las virtudes e ideología de los

1 Los datos obtenidos en evaluaciones diagnósticas realizadas durante el curso 2018/2019 al alumnado de la asignatura Conocimiento del Medio Social y Cultural, del Grado de Maestro en Educación Infantil, de la Facultad de Educación de Ciudad Real, revelan que el desconocimiento de la estatuaria femenina de Ciudad Real es superior al de la estatuaria masculina. En concreto, de 77 personas consultadas, solo 13 recuerdan alguna escultura de mujer en sus calles, mientras que todos los consultados conocen el nombre de una o más esculturas masculinas.

protagonistas varones a los que acompaña; o bien reproducen labores feminizadas vinculadas a los roles tradicionales de la maternidad y el cuidado a los demás.

Este déficit en el reconocimiento social de la mujer y la deformación de sus aportaciones a la historia y la cultura, son comunes en otras ciudades y, por tanto, dan las claves de la discriminación de género y los estereotipos sexistas presentes en el patrimonio cultural, a cuya superación se debería contribuir desde la enseñanza formal y no formal, en respuesta a los principios generales recogidos por la LOMCE sobre la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género (Artículo único. Uno, L, 97867), y para contribuir al reconocimiento y enseñanza del papel de la mujer en la historia y a la eliminación de los estereotipos de género en los materiales curriculares y en los programas de formación del profesorado, contemplados por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Art. 7) y por la Ley Orgánica 23/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres (Art. 24).

2. LOS ITINERARIOS DE GÉNERO: UN RECURSO PARA CORREGIR EL SESGO ANDROCÉNTRICO EN EL PATRIMONIO CULTURAL

Partiendo del potencial educativo reconocido a los itinerarios didácticos (Ávila, 2003), los cuatro recorridos por las esculturas femeninas de Ciudad Real que presentamos a continuación se apoyan de forma más específica en la crítica patrimonial feminista, que alerta del sesgo androcéntrico en el patrimonio cultural (Arrieta, 2017; Birriel y Risquez, 2016), y plantea para su superación algunos objetivos prioritarios (Jiménez-Esquinas, 2016; 2017: 19-48) en los que queremos basarnos.

El primero es el cuestionamiento del propio concepto de patrimonio, que además de tener un reconocido carácter elitista, occidentalista, colonial y capitalista, también ha sido una herramienta al servicio del patriarcado y de su continuidad. Para corregir esta premisa, una línea de acción tiene que ver con las «medidas afirmativas» o de reincorporación al discurso patrimonial de las mujeres omitidas, incluyendo sus nombres y actuaciones en libros de texto, museos, exposiciones, itinerarios culturales, etc. Se trata de la vía más desarrollada hasta la fecha, que debe ser interseccional (género, clase, etnia, etc.) y estar imbricada en la propia crítica a los discursos y prácticas patriarcales de la historia del arte y el patrimonio, para no caer en la simple actuación cosmética de añadir nombres femeninos al discurso, manteniendo su androcentrismo. Entre otros ejemplos podríamos destacar, dentro del ámbito museístico -hoy por hoy el más activo en la práctica patrimonial y didáctica de género (Albero y Arriaga, 2018)-, el proyecto *Museos en Femenino*, resultado de un convenio entre el Ministerio de Cultura y el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, que desde 2004 está diseñando itinerarios de género en el Museo del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo Arqueológico, Museo del Traje y Museo Nacional de Cerámica, con guías didácticas accesibles a través de la web (<http://www.museosenfemenino.es/>). Los itinerarios que presentamos en este texto se ajustan a esta línea crítica y, por tanto, pretenden recuperar los nombres de algunas mujeres relevantes relacionadas con las esculturas de la ciudad y/o sus temáticas y, a su vez, llamar la atención sobre la escasa presencia femenina en el patrimonio de Ciudad Real, visible en la autoría masculina de las esculturas urbanas de sus calles.

Otro ámbito fundamental dentro de la crítica patrimonial feminista es el referido al análisis de los procesos de patrimonialización, desvelando sus principios sexistas, que banalizan lo relacionado con las mujeres y otorgan mayor estatus a lo masculino, legitimando un orden político, social y económico patriarcal desigual (Jiménez-Esquinas, 2017: 23-24). En este sentido,

nuestros recorridos en Ciudad Real ponen de manifiesto un discurso público que infravalora y limita la aportación femenina, a través de la elección de esculturas y monumentos públicos que privilegian como modelos femeninos a la Virgen y la mujer desnuda ornamental, omitiendo ejemplos positivos de los muchos roles ejercidos por la mujer a lo largo de la historia.

Los cuatro paseos didácticos diseñados continúan, a su vez, una línea iniciada por algunos itinerarios patrimoniales de género que han ido surgiendo estimulados por las políticas de igualdad (Sánchez Gómez, 2016), y más específicamente se basa en aquellos centrados en una revisión de la escultura femenina de las ciudades como forma de visibilizar a la mujer, entre los que han sido reveladores el trabajo de Elo Vega (2016), que plantea como una forma de violencia la imagen estereotipada y discriminatoria que lanzan sobre la mujer sus monumentos públicos; y los estudios más localizados del papel de la mujer en la escultura pública y conmemorativa de Asturias (Presa de la Vega, 2002), Oviedo (Medina, 2014) y A Coruña (Vega, 2018).

3. CUATRO RECORRIDOS POR LOS MONUMENTOS Y ESCULTURAS PÚBLICAS FEMENINAS DE CIUDAD REAL

Partiendo de esta base, se han diseñado cuatro recorridos diferentes por las esculturas femeninas que pueden verse en las vías públicas y espacios verdes de Ciudad Real, organizados en función de las áreas temáticas e iconografías dominantes: desnudos femeninos, esculturas religiosas, personajes populares y figuras históricas, aunque su uso didáctico estaría abierto a nuevas articulaciones y cruces temáticos atendiendo a la edad escolar, a la distancia del centro educativo a los monumentos o a los objetivos específicos de los proyectos en que se inscriban. En cada recorrido, junto al análisis histórico-artístico e iconográfico de cada obra y el conocimiento de sus autores, se ha privilegiado una lectura de género que nos permita reflexionar sobre la mujer y lo femenino en cuatro niveles: 1) Valorar y analizar la presencia de la mujer en la vida social, detectando diferencias y discriminaciones respecto a la presencia masculina. 2) Identificar y analizar las ausencias y ocupar sus espacios con nombres, actuaciones y roles femeninos escasamente divulgados. 3) Detectar y analizar los estereotipos de género que históricamente han situado a la mujer en el ámbito doméstico, en el terreno de lo reproductivo y del cuidado a los demás, en la sumisión y la pasividad, en lo decorativo, etc. 4) Profundizar en el papel de la mujer en el arte y el patrimonio cultural.

3.1. «ESCULTURAS GUARRAS» (O ALEGORÍAS DE MUJERES DESNUDAS)

El recorrido por las esculturas que representan a mujeres desnudas es doblemente atractivo, porque además del extenso debate sobre el tratamiento del cuerpo femenino en el arte que puede propiciar, en él se integran las esculturas femeninas de mayor relevancia artística y patrimonial de la ciudad, debido a su antigüedad y a la importancia de sus escultores. Por otro lado, la proximidad de las tres paradas principales (dos de ellas en el Parque de Gasset y otra en la cercana Plaza de la Provincia), lo convierten en un itinerario factible de realizar por un grupo de cualquier edad.

El itinerario comenzaría en la obra *Primavera* (1925) (fig. 1), pequeña escultura modernista (Prodan, 2003: 223) encargada por el Ayuntamiento al escultor ciudadrealeño Jerónimo López-Salazar (1899-1979), que inicialmente se instaló en el paseo de honor del Parque de Gasset, y en 1969 se trasladó a su emplazamiento actual, próxima a la *Fuente de la Talaverana*. Pese a su amplia formación en instituciones académicas de Valencia, Madrid, Murcia, Sevilla, París e Italia, López-Salazar desarrolló toda su carrera en Ciudad Real, siendo docente y después director de la Escuela de Artes y Oficios, miembro de la Comisión de Monumentos, así como

conservador de Bienes Artísticos de la Diputación de Ciudad Real, institución para la que redactó su Catálogo de Obras Artísticas en 1979, el mismo año de su fallecimiento (Prodan, 1997:185). De su escasa producción artística, también podrían visitarse en Ciudad Real otros desnudos pertenecientes al relieve *El triunfo de la Muerte* (1935), situado en el Panteón familiar en el cementerio de la ciudad.

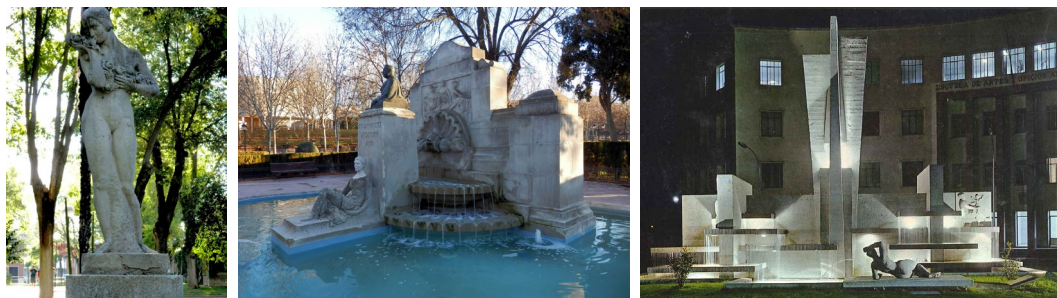


Fig. 1. *Primavera*. Jerónimo López Salazar. 1925. Fuente: <https://cutt.ly/xfPCo7y>. Fig. 2. *Monumento a Rafael Gasset*. Ignacio Pinazo/Julio Carrilero. 1932. Fuente: <https://cutt.ly/iffPCdXa>. Fig. 3. *Fuente de las Provincias*. Joaquín García Donaire/Fernando Bendito. 1963. Fuente: <https://cutt.ly/KfPBLyV>

La escultura que puede contemplarse en la actualidad, después de un proceso de restauración acometido en 2008, representa a una mujer desnuda que lleva entre sus brazos una guirnalda de flores en forma de arpa tapando sus senos. Originalmente, la guirnalda caía como un manto hasta los pies tapando también su sexo. Reproduce, por tanto, el modelo de las *Afroditas públicas* que introdujo la *Afrodita Knidia* de Praxiteles en el año 350 a.C. Debe aclararse que esta forma de representar a la diosa del amor y del deseo sexual, tapándose con cierto pudor sus senos y/o sus genitales con la mano o con un paño, se produjo en una sociedad fuertemente represora de la mujer, en la que el concepto de lo bello estaba ligado a la masculinidad. A diferencia del sexo masculino, que se mostró sin tapujos en el arte griego, el sexo femenino llevaba implícitos temores y supersticiones relativos a la menstruación y representaba una «belleza maldita» que arrastraba al hombre al caos a través de la seducción. Para diferenciar a las mujeres morales de las seductoras y prostitutas, el ideal de belleza femenino en Grecia lo encarnaba la mujer casta (casada) o la mujer virgen (niña sin menstruación y, por tanto, sin vello púbico), ninguna de las cuales convenía ser representada en absoluta desnudez para no confundirse con las prostitutas (Pena, 2001: 371-375).

La *Primavera* de López Salazar sigue claramente este modelo. El 25 de julio de 1925, el propio escultor explicó en la revista *Vida Manchega*, que equiparaba la primavera y su manto florido con una mujer joven, guapa y lozana, que tapa pudorosa su cuerpo al ser descubierto (Martín Aguirre, 5 de julio de 2015). De este modo, y pese a ser un desnudo, fijaba en los paseantes del parque un concepto de lo femenino ligado al pudor y al recato, y reforzaba el discurso sobre cómo debía ser la mujer durante el primer tercio del siglo XX, una época en que ésta empezaba a ocupar cierto protagonismo en la vida social de las grandes ciudades y capitales de provincia, generando temores y dudas sobre su moralidad. La esposa de Jerónimo López Salazar, Isabel Pérez Valera, fue una de esas mujeres modernas con formación universitaria, de modo que sería pertinente hablar de ella en este punto del itinerario. Pérez Valera consiguió la plaza de funcionaria de la Sección de Bibliotecas del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, y fue la directora de la Biblioteca Pública-Casa de Cultura de Ciudad Real desde 1944. En el año 1976, tras su fallecimiento en un accidente de tráfico, y como homenaje a sus servicios en varias instituciones culturales (Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas,

Oficina Provincial del Depósito Legal, Registro Provincial de la Propiedad Intelectual, Archivo Histórico Provincial, Archivo de la Delegación de Hacienda de Ciudad Real y Casa de la Cultura), se le otorgó su nombre a esta institución, que en la actualidad ostenta la Biblioteca Pública del Estado. A Pérez Valero se le deben también varios estudios sobre la historia de Ciudad Real en el siglo XVIII.

Volviendo a la imagen y a su iconografía, la escultura está inspirada de forma más directa en Flora (Reguillo, 2007: 13), diosa romana de las flores y jardines, fijada por pintores y escultores como una mujer desnuda o semidesnuda acompañada de flores y frutos; o como una mujer vestida con un manto florido, a cuyo ejemplo pertenece el personaje representado por Sandro Botticelli en *El Nacimiento de Venus* (h. 1485). La diosa Flora es, a su vez, una evolución del personaje de la mitología griega llamado Cloris: una de las ninfas hijas de Zeus, por cuya belleza florecía la naturaleza. Las ninfas vivían libremente en lagos y bosques, pero en ocasiones eran atacadas, raptadas y violadas por diferentes personajes y dioses que pretendían poseerlas o convertirlas en sus esposas a la fuerza. Como han inmortalizado numerosas pinturas, Cloris fue raptada por Céfito, el dios del viento del norte, quien la abandonó tras tener un hijo. Por ello, en este punto del itinerario es obligado plantear el debate de la dignificación de escenas de violencia, acoso o agresión a las mujeres, realizada desde el arte y los museos a lo largo de los siglos (Alfaya y Villaverde, 2009; Riaño, 2020).

Con todo, desde un enfoque feminista, la visita a la escultura *Primavera* de Jerónimo López Salazar nos permitirá revisar las contradicciones del desnudo femenino en el arte, ilustrando que, pese al abuso de esta iconografía, los artistas y sus mecenas han evitado que la mujer muestre toda su anatomía, disimulándola bajo paños y posiciones rebuscadas y de decoro. Solo los senos para dar de amamantar, o descubiertos accidentalmente en algún movimiento, la han libertado de las ataduras que no tuvieron los hombres en el arte. Los desnudos integrales de mujeres desnudas, e incluso muchos desnudos femeninos disimulados bajo paños mojados, han sido criticados en distintas épocas, obligando a la modificación de las obras y su colocación, e incluso a la sustitución de algunas esculturas por otras más recatadas (Rodríguez, 2002: 621-629). Por situaciones similares pasaron en Ciudad Real el desnudo principal del *Monumento a Rafael Gasset y Chinchilla*, situado en el mismo parque, y los desnudos de la *Fuente de la Plaza de las Provincias*, que continuarán este recorrido.

El *Monumento a Rafael Gasset y Chinchilla* (fig. 2) se inauguró el 16 de agosto de 1932 en plena feria, como homenaje póstumo al periodista y político madrileño Rafael Gasset, Ministro de Fomento hasta en siete ocasiones durante el reinado de Alfonso XIII, y Diputado Provincial de Ciudad Real entre 1891 y 1923, que favoreció la construcción del Pantano de Gasset y ayudó en la financiación del Parque que lleva su nombre. Lo realizaron, tras ganar un concurso público convocado en 1927, Julio Carrilero, arquitecto provincial de Albacete por esos años, y el reputado escultor español Ignacio Pinazo (1883-1970), con un proyecto de fuente llamado *Popolis*.

En dicha fuente-homenaje realizada en piedra caliza y formada por un gran pilón, que acumula el agua vertida desde la boca de un delfín por tres veneras, los cuatro desnudos femeninos representados son meramente decorativos y simbólicos, usados para fijar las virtudes del político protagonista, esculpido en bronce sobre un pedestal. Tres de ellos, tallados en el muro del que brota el agua, representan los intereses principales de Gasset: la Agricultura, las Obras Públicas y la Literatura. El cuarto, una figura de bulto redondo semidesnuda que lleva un libro en la mano, representa la Historia, recalando la importancia del personaje. Debido a su desnudez y, posiblemente, a su postura, recostada con cierta dejadez sobre el pedestal del busto de Gasset, esta escultura, que había sido vista sin mayores polémicas en el ambiente cosmopolita de la Exposición Nacional de Bellas Artes de Madrid, popularizó al

monumento con el nombre «fuente de la guarra» (Martín Aguirre, 6 de julio de 2015), tras su instalación definitiva en Ciudad Real².

El recurso a la personificación de ideas (filosóficas, políticas, etc.) por medio de figuras femeninas ahistóricas, que se popularizó durante el Renacimiento cuando el uso de la mitología clásica para representar las virtudes de la fe católica permitió cultivar el desnudo sorteando las imposiciones morales, se ha mantenido siglos después en la construcción de monumentos. Por ello, nuestra lectura de género de la *Fuente de Rafael Gasset* debe llamar la atención sobre el uso voyerista del cuerpo femenino que, bajo el emblema de la alta cultura, se esconde en la mayoría de los monumentos públicos. Se trata de mujeres sin nombre propio, puro ornato y subalternas al hombre (Vega, 2016: 2), que siempre es el homenajeado, al haber cosechado en la vida pública los éxitos que a la mujer le fueron negados.

Junto a este asunto, la visita al monumento permitirá profundizar en la iconografía femenina hablando de las Nereidas, figuras mitológicas en las que Ignacio Pinazo se habría inspirado para realizar los personajes femeninos de la fuente (Reguillo, 2007: 18-19). Como ellas, estas ninfas del mar pertenecientes a la corte de Neptuno, que emergían a la superficie para ayudar a los marineros, se han representado siempre desnudas o semidesnudas decorando fuentes públicas. Una famosa fuente de Buenos Aires que representa esta iconografía fue realizada en 1902 por una de las mujeres pioneras en la práctica de la escultura: Lola Mora (1866-1936), que podría ponerse como ejemplo de mujer artista en los albores del siglo XX. Debe explicarse que la escultora argentina tuvo que sortear numerosas críticas por dedicarse a la escultura, considerada una ocupación viril; también por vestir pantalones para poder acometer con mayor comodidad los trabajos necesarios cuando los grupos escultóricos eran de gran envergadura y, fundamentalmente, por la inmoralidad de los desnudos integrales de su famosa *Fuente de las Nereidas*, que no se pudo instalar junto a la catedral como estaba previsto y, tras colocarse en un lugar más alejado en la Costanera Sur, debió tener vigilancia para evitar agresiones (Corsani, 2007).

También fueron censuradas por inmorales las dos esculturas de mujeres desnudas que realizó Joaquín García Donaire³ (1923-2003) para la *Fuente de la Provincia* (fig. 3), inaugurada en 1963 en el cruce de la calle Tinte y Avenida del Rey Santo. En el proyecto inicial ambas estatuas de cemento miraban tumbadas a los viandantes, pero en pleno gobierno franquista, y en respuesta a las quejas emitidas por Juan Hervás y Benet, obispo prior, fueron dadas la vuelta. De este modo, la fuente monumental, un diseño geométrico en hormigón realizado por el arquitecto municipal Fernando Bendito, que fue iluminada por la empresa Vilumi para simbolizar el progreso de la provincia a través del agua y la electricidad, y decorada con relieves de García Donaire que resaltaban la idiosincrasia de la provincia por medio de las tareas agrícolas propias de cada estación (Reguillo, 2007: 26), perdió entre la población su sentido original para ser conocida popularmente como la «fuente de los culos» (Martín Aguirre, 2013).

Ambas esculturas, iconográficamente muy similares a las obras *Desnudo Femenino* y *Mujer Romana*, con las que el escultor ciudarraleño ganó el Molino de Oro del Certamen de Artes Plásticas de Valdepeñas (1956) y la primera medalla en la Exposición Nacional de Bellas Artes

2 En 1990 esta escultura fue decapitada en un acto vandálico, añadiéndosele en 2008 una cabeza de aspecto muy diferente al de la efigie clásica que la presidía.

3 Pese a haber vivido toda su vida en Madrid, donde fue profesor de la Escuela Central de Artes y Oficios (1970-1979) y de la Escuela Superior de Bellas Artes de la Universidad Complutense (1979-1998), así como Académico de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando desde 1985, Joaquín García Donaire (Ciudad Real, 1926-Madrid, 2004) mantuvo siempre una gran cercanía y vinculación con Ciudad Real y su provincia, siendo uno de los escultores con mayor obra a pie de calle, destacando el *Monumento a Quevedo*, de la Torre de Juan Abad; el *Monumento a Santa Teresa*, de Malagón; el *Monumento a Diego Almagro*, en Almagro; y en la capital, de las esculturas de *Alfonso X el Sabio*, *El Quijote* de la Plaza del Pilar, *Juan de Ávila*, y la *Virgen y el niño*, esta última en la Plaza de la Inmaculada.

(1957), poseen un sentido clásico adquirido por García Donaire tras una estancia en Roma realizada entre 1956 y 1959, financiada con una beca del Ministerio de Asuntos Exteriores. Ninguna de ellas, sin embargo, se conserva actualmente en la Fuente, porque después de haber sido retiradas a los depósitos municipales por causas imprecisas, desaparecieron de los almacenes del Ayuntamiento. Estos hechos han sido denunciados ampliamente por Gianna Prodan, una de las primeras críticas de arte que hemos tenido en la región y viuda de Donaire, cuya figura debe darse a conocer durante el recorrido, resaltando su importancia como autora del *Diccionario de arte del siglo XX en la provincia de Ciudad Real* (1997) y coordinadora de la *Historia del Arte en Castilla-La Mancha en el siglo XX* (2003).

Para terminar este recorrido dedicado a los desnudos femeninos visibles en Ciudad Real, se podrían mostrar a través de los móviles o tabletas, imágenes de algunos relieves de más difícil visualización debido a su ubicación en el remate de edificios. El más antiguo es el realizado en 1978 por el pintor y escultor de Luciana, José Ramón Poblador, en el edificio de la Audiencia Provincial. Se trata de una representación de la Justicia, personificada como una joven mujer desnuda que porta una balanza y una espada a la manera romana (Reguillo, 2007: 35). El otro, situado en el remate de un edificio de viviendas de la calle Pedrera Baja, es el relieve llamado *La Palabra* (1991), del pintor y escultor local Fernando López Gómez –Kirico–, que representa el torso de una mujer desnuda y alada, de largos cabellos, que podría ser una sirena mitológica (Reguillo, 2007: 39), representada a la manera descrita por Homero en *La Odisea*, como mujer con cuerpo de ave que tenía como atractivo su melodiosa voz. El mismo escultor es autor del *Monumento a la Música y la Danza* (1988), situado junto al Auditorio de la Granja, cuyas dos figuras de poliéster, intencionadamente inconclusas en algunas zonas, solo muestran su anatomía desnuda en la parte posterior.

3.2. ESCULTURAS RELIGIOSAS. LA VIRGEN COMO MODELO FEMENINO

La mayor parte de las esculturas y relieves públicos femeninos de Ciudad Real representan a la Virgen, que siempre ha sido considerada el prototipo perfecto de mujer por su condición de pureza y su rol de madre. Ambos aspectos se representan iconográficamente a través de la imagen de la Inmaculada Concepción y de la Virgen con el niño.

Del primer modelo podemos encontrar en las calles de Ciudad Real dos esculturas: una de ellas es la *Virgen* que preside la fachada de la Iglesia de la Merced (fig. 4), del siglo XVIII, que aparece coronada y pisando un dragón. Dicha iglesia fue inicialmente capilla privada del Convento de los Mercedarios, llamada de la Inmaculada Concepción por Don Álvaro Muñoz, caballero de la orden de Santiago que financió las obras; la otra es una escultura de la *Virgen* que desciende del cielo, con los pies en una nube y rodeada de amorcillos (Reguillo, 2007: 31). Está situada en la Plaza de la Inmaculada (fig. 5), y fue realizada en 2008 por un autor desconocido, para sustituir otra anterior de 1973 destrozada en un acto vandálico. En ambos casos, la Virgen presenta el aspecto añorado que tendría antes del matrimonio y del nacimiento de Cristo, para aludir al misterio de su concepción inmaculada y a la pureza con que ella misma concibió al hijo de Dios. Dicha iconografía, muy difundida por pintores como Murillo, tuvo su desarrollo principal durante el período barroco como respuesta a la Contrarreforma, tomando como referente principal «la mujer vestida de luz» del Libro del Apocalipsis. Debido a la dificultad para comprender el misterio de la Inmaculada Concepción, este no fue definido y completamente aceptado hasta el año 1854, por el Papa Pío XI, aunque su fiesta se venía celebrando desde 1476, instituida por Sixto VI. En Ciudad Real, el misterio de la Concepción fue defendido por los monjes Calatravos y por el propio Ayuntamiento, cuyos corregidores, alcaldes y regidores, debían jurar dicha verdad de fe al tomar su cargo, frente a la imagen pictórica de la Inmaculada que existía en su antigua capilla.



Fig. 4. *Virgen Inmaculada*. Portada Iglesia de la Merced. Autor desconocido. Siglo XVIII. Fuente: <https://cutt.ly/nfPNK7v>. Fig. 5. *Virgen de la Inmaculada*. Autor desconocido. 2008. Fotografía de la autora. Fig. 6. *Virgen de Altagracia*. Autor desconocido. Siglo XVI. Fuente: <https://cutt.ly/5fPMi6o>. Fig. 7. *Virgen con el niño*. Joaquín García Donaire. 1963. Fuente: <https://cutt.ly/sfPMx2G>. Fig. 8. *Virgen del Carmen*. Mariano Roldán. 1997. Fotografía de la autora. Fig. 9. *Virgen del Pilar*. Autor desconocido. h. 2000. Fuente: <https://cutt.ly/Yfp8xmm>. Fig. 10. *Ángela de la Cruz*. Fernando López Gómez. 1987. Fotografía de la autora

Respecto a la Virgen madre, modelo que se fijó durante el siglo V tras aprobarse la maternidad de la Virgen como dogma de fe por el Concilio de Éfeso, tenemos en las calles de Ciudad Real cuatro esculturas: la *Virgen de Altagracia* (s. XVI) (fig.6), que preside la Portada del antiguo Convento de las Dominicas en la Ronda de Santa María; la *Virgen con el niño* situada en la Plaza Puerta de Santa María (fig. 7), bella imagen clasicista, de reminiscencias itálicas (Prodan, 2003: 257), realizada por Joaquín García Donaire en 1964; la *Virgen del Carmen* (fig. 8), realizada en bronce por Marino Roldán Esturillo en 1997, situada en la Plaza del mismo nombre, que sustituye a la original destruida durante la Guerra Civil; y la *Virgen del Pilar* (fig. 9), situada en los primeros años del presente siglo en la Calle de Begoña. Iconográficamente, todas ellas son evoluciones de la Virgen *odigitria*, que sostiene a su hijo con un brazo y le señala con el otro, poniéndolo como ejemplo a seguir; o de la Virgen *eleousa*, que muestra un lado más humano, al acercar madre e hijo sus rostros demostrando un cariño mutuo.

Casi todas las esculturas de la Virgen citadas fueron encargadas y/o tienen relación con las iglesias y espacios conventuales junto a los cuales están instaladas, de modo que un recorrido por esta temática invitaría a hablar de los conventos femeninos de la ciudad y de la vida monástica de la mujer, aspectos profundamente desconocidos. Por ello debería comentarse la historia del *Convento de las Reverendas Madres Carmelitas Descalzas* de la Plaza del Carmen, fundado en 1596, donde todavía viven más de una veintena de religiosas y, con él, de la fundadora de la Orden, Santa Teresa de Jesús, que fue la primera mujer nombrada Doctora

de la Iglesia, además de una de las escritoras místicas más importantes del siglo XVI, época en que la mayoría de las mujeres eran analfabetas. También se podría hablar del *Convento de Concepcionistas Franciscanas* del siglo XV, conocido popularmente como «Convento de las Terreras», donde el Ayuntamiento celebró la fiesta de la Inmaculada desde el siglo XVIII. Las concepcionistas franciscanas, llamadas también «terceras» o «penitentes», eran monjas de clausura que podían entrar de forma voluntaria al convento, o bien de forma obligada para reconducir un pasado heterodoxo, fuera por enajenación mental, por causas heréticas, por adulterio o para ordenar su moral (Morand, 2004). En cuanto al *Convento de las Dominicas*, se trata de un monasterio fundado en 1433 en la calle Altagracia y destruido en los años 70 debido a su mal estado de conservación, reconstruyéndose su puerta con algunos materiales originales conservados por el Ayuntamiento, en el lugar donde antiguamente existió la Puerta de Santa María. La Virgen que la preside, una talla del siglo XVI, además de ser la más antigua de la ciudad (Reguillo, 2007: 12), tiene la particularidad de estar flanqueada por dos perros, actualmente reconstrucciones, cuyos originales portaban sendas antorchas. Se trata del atributo de Santo Domingo de Guzmán, derivado de un sueño premonitorio de su madre durante el embarazo.

Más allá de estos aspectos, si ponemos el acento en las cuestiones de género, en este recorrido debería plantearse el proceso por el cual la representación artística de la Virgen trascendió la pura difusión de una figura histórica y de un dogma de fe, para ser convertida en el modelo ideal de mujer impuesto por la sociedad patriarcal desde la Edad Media, y analizar las consecuencias que en el arte y en la vida real de las mujeres supusieron tales transferencias. De forma muy sucinta, se podría explicar que, durante la Edad Media, una época profundamente misógina en que la mujer era considerada absolutamente inferior al hombre y la causa de todos los males debido a la culpabilidad de Eva en el pecado original, la transferencia de los dones de la Virgen ayudó a dignificarla. Como ha expuesto Muñoz Fernández (2013: 254-262), durante la Querrela de las Mujeres en el siglo XV, en detrimento de las concepciones negativas sobre las inmundicias femeninas relacionadas con la menstruación, sus defensores atribuyeron a la mujer una mayor tendencia a la limpieza y a la higiene del hogar y los hijos, derivadas de la propia limpieza y pureza de la Virgen, que estaba exenta del pecado original; que además permaneció ajena a la corrupción de la carne en la sexualidad, y cuyo parto milagroso la eximió de las oberturas por las que nacían, llenos de inmundicias, los niños en un parto normal. Los méritos de la Virgen como madre, que había abierto a los fieles la posibilidad de conseguir la vida eterna, también fueron transferidos a las mujeres, cuya mayor participación en la concepción, el nacimiento y crianza de los hijos, fue otro argumento esgrimido para justificar el respeto e importancia de la mujer.

La maternidad pasó de este modo de ser un castigo a Eva en la tradición judeocristiana, a un estado ideal de la mujer por medio de la maternidad de María, convirtiéndose ésta, a través de imágenes artísticas de la Virgen cada vez más cercanas a las de una mujer real, en el modelo femenino a seguir basado en el amor maternal, la compasión, el sacrificio y la ayuda y cuidado de los demás. Como explica Lozano Estivalis (2001), que ha estudiado ampliamente la representación de la maternidad en el imaginario social de occidente, este modelo, utilizado a lo largo del tiempo por la Iglesia y gobiernos patriarcales afines, y apoyado a su vez por una representación artística sublimada de la madre civil a partir de los siglos XVIII y XIX, ha resultado ser una pesada carga para la emancipación de la mujer al limitar su rol y radio de acción al de mujer casada y circunscrita al hogar, que debe obediencia a su esposo, del que perpetúa su descendencia, y guarda su honor y se encarga del cuidado y la educación de sus hijos (pp. 85-87).

Este modelo femenino encaja también con la última parada de este recorrido, la escultura de *Sor Ángela de la Cruz* (fig. 10), situada en la plaza de Agustín Salido, muy cerca del lugar donde las Hermanas de la Cruz abrieron su sede en Ciudad Real, en 1954. Ángela de la Cruz (1846-1934), fundadora de dicha compañía de ayuda a pobres y enfermos, fue canonizada en 2003 al habersele atribuido, entre otros, el milagro de la curación de un niño al que devolvió la vista. La escultura, obra del pintor y escultor local ya citado, Fernando López Gómez -Kirico-, se realizó por encargo de un grupo de vecinos del barrio de Santiago el mismo año en que la religiosa fue beatificada por Juan Pablo II durante su visita a Sevilla, inaugurándose al año siguiente, en octubre de 1983. Se trata de una representación de la monja muy austera, llevando solo la cruz y la Biblia en la mano (Reguillo, 2007: 37).

Sin restar importancia a la labor religiosa y al compromiso social de Sor Ángela de la Cruz y de otras monjas, beatas o santas, en el que debe incidirse, en esta parada convendría recordar que el mensaje público que la obra traslada vuelve a ser el rol tradicional de la mujer dedicada al cuidado de los demás. Sin embargo, no fueron éstas las únicas funciones femeninas en el seno de una iglesia católica que, hoy en día, todavía sigue negando a la mujer su ordenación sacerdotal, en una postura de discriminación de género injustificable. Dentro de los estudios feministas, la vida femenina de convento está siendo objeto de investigaciones en las últimas décadas, que intentan desmontar las ideas estereotipadas sobre las monjas como sujetos débiles y fanatizados por influencia de sus confesores; como ángeles maternos que dedican su vida a los demás; como mujeres infelices debido al cautiverio; o mujeres frívolas, ociosas y anacrónicas con los nuevos tiempos (Mínguez Blasco, 2016; Salomón, 2011). Al contrario, para autoras como García Torralbo (2002), la vida de la mujer que entraba en el claustro durante la edad moderna no difería tanto de la vida que hubiera llevado extramuros, reproduciendo los esquemas vitales que habían dejado atrás. Si eran señoras mantenían su formación elitista, sus labores refinadas, su vida acomodada con criadas o sus visitas privadas como en palacio; y si eran legas, mantenían su incultura y desdicha, haciéndose cargo del mantenimiento del convento y estando supeditadas a las poderosas (pp. 643-654).

Por otro lado, muchas mujeres encontraron en el convento un espacio donde podían vivir libres del yugo doméstico, en una sociedad patriarcal que decidía por ellas en todas las esferas. Como expone Lagarde (2005: 36-37), algunas religiosas sobrevivieron creativamente al cautiverio del convento, como otras lo hicieron a la opresión del mundo patriarcal exterior. A las más ambiciosas les permitió ejercer una posición de poder y desarrollar su capacidad de liderazgo, ofreciéndoles la posibilidad de ocupar cargos como abadesa, superiora general, etc. A otras les ofreció una formación intelectual y artística que no hubieran tenido en el exterior. No es casualidad, según ha expuesto Yarza en «La santa que lee» (2001), que casi todas las mujeres que gozaron en la época medieval de una notable formación intelectual fueran monjas de algún monasterio importante, pudiéndose citar numerosos ejemplos de religiosas que hicieron aportaciones muy significativas a la ciencia, la literatura, el arte, etc., como la monja Ende (s. XI) o Teresa Díez (s. XII), primeras pintoras españolas conocidas; Hildegarda de Bingen (s. XII), abadesa alemana que, además de teóloga, estudió botánica y medicina y fue compositora; Teresa de Jesús (s. XVI) y Juana Inés de la Cruz (s. XVII), ambas escritoras, etc.

Por lo tanto, la parada en la escultura de Sor Ángela de la Cruz, con el apoyo del relato sobre otras religiosas, permitirá al alumnado tener una visión más amplia de la experiencia religiosa femenina en los conventos, acorde con la variedad de motivaciones (devoción, viudedad, huida del matrimonio...) que impulsaron su entrada, y por tanto de vivencias (devoción, misticismo, frivolidad, vida rutinaria, etc.) (Sánchez Hernández, 1998). Ello ayudará a superar los clichés fijados sobre las mujeres religiosas, procedentes de visiones simplistas y reduccionistas o del puro desconocimiento.

3.3. PERSONAJES POPULARES O COSTUMBRISTAS



Fig. 11. Homenaje a la mujer manchega. Jesús Ruiz de la Hermosa. 2006. Fotografía de la autora.

Fig. 12. Dulcinea. José Antonio López Arza. 2015. Fuente: <https://cutt.ly/qfPCNE7>

El tercer núcleo temático corresponde a las esculturas que representan a personajes populares femeninos, de las que existen sólo dos obras: la escultura de *Dulcinea* y el *Monumento a la Mujer Manchega*, muy conocidas por encontrarse en el centro de la ciudad.

La obra más antigua es el *Monumento a la Mujer Manchega* (fig. 11), un conjunto escultórico situado en la Plaza de Cervantes, inaugurado el 9 de enero de 2006. El encargo, encomendado al escultor de Daimiel Jesús Ruiz de la Hermosa, fue resultado de los actos de conmemoración de los 750 años de historia de Ciudad Real, aunque los gastos de su construcción fueron sufragados íntegramente por la Caja Rural. Se trata de una escultura de bronce a pie de calle y escala real, que representa a una mujer sentada en un banco con un ramo de espigas en la mano como símbolo del trabajo en el campo (Reguillo, 2007: 70). Junto a ella, pero de pie, se encuentra su hija, una niña de edad imprecisa, entre los ocho y diez años. El día de la inauguración se explicó que la escultura pretendía reflejar a una mujer cercana, que «puede ser nuestra madre, esposa, hermana o hija» (Galisteo, 2006: 10) y, por tanto, entraría dentro de lo que Javier Maderuelo (1994) llama «emblemas populistas» (p 38), que reflejan las señas de identidad de una localidad, a través de figuras cotidianas, anónimas y arquetípicas.

Desde nuestro punto de vista, y volviendo al enfoque de género que articula este itinerario, la intención de homenajear a la mujer trabajadora manchega parece quedar en un segundo plano en este grupo escultórico, apenas identificado por el atributo de la espiga, frente a la exaltación del rol tradicional de la mujer como madre, reiterativamente lanzado en las diferentes representaciones de la Virgen con el niño ya comentadas. De este modo, pero cuarenta años después, repite la iconografía desarrollada por García Donaire en los relieves de la ya citada *Fuente de las*

Provincias (1963), donde representa a la Primavera como una mujer que cuida y juega con su hijo, símil de los frutos nacidos (Reguillo, 2007: 26), en lugar de presentar la faena agrícola correspondiente a dicha estación del año como hace en el resto de paneles.

Respecto al *Monumento a Dulcinea* (fig. 12), situado en la calle de Bernardo Mulleras, junto al Ayuntamiento, es una escultura de bronce, de 1.80 metros de altura, realizada por el escultor extremeño José Antonio López-Arza en 2015, para homenajear el IV Centenario de la publicación de la segunda parte del Quijote, personaje ampliamente representado en la ciudad a través de varias esculturas, de las cuales, la de Joaquín García Donaire en la Plaza del Pilar es la que se encuentra más próxima.

El día de la inauguración de esta escultura, que pretendía ser un apoyo a la promoción cultural y turística de Ciudad Real como capital del Quijote, y representa al personaje cervantino como una mujer labriega, con falda y toca, resaltando el folklore popular, la alcaldesa Rosa Romero expresó la intención de representar no sólo a la señora de los pensamientos del Caballero de la Triste Figura, sino, y sobre todo, a la propia mujer manchega: trabajadora y luchadora, que se ocupa de su familia (Ayuntamiento de Ciudad Real, 31 de marzo de 1915); argumento que sitúa de nuevo a la mujer en el ámbito doméstico y familiar. En cambio, el personaje de Aldonza Lorenzo/Dulcinea, y así se debe resaltar en esta visita, es mucho más complejo, como también lo es el tratamiento de la mujer en la obra de Cervantes, quien la elogia y defiende en ocasiones, sobre todo cuando se sitúa en el plano de lo ideal por influencia de la literatura culta (López Fanego, 1981: 107); y maldice en otras, especialmente al referirse al plano de la realidad, siguiendo la corriente de la literatura popular (Fuente, 2004: 201-221). Dulcinea representa, por tanto, el tratamiento ambivalente de la mujer planteado por el arte y la literatura desde la Edad Media, que la idealiza y al mismo tiempo la cosifica, construyéndola al antojo del hombre. Dulcinea es, en el pensamiento de Don Quijote, la idealización de una mujer bella, blanca, rubia, refinada, dulce, discreta, honesta, casta, cortés y bien educada; a diferencia de la mujer real, Aldonza Lorenzo, que representa a una de tantas mujeres labriegas, descritas en la obra como débiles de carácter, ignorantes, desatinadas, desobedientes, mentirosas, volubles, caprichosas, parlanchinas o cotillas.

Por lo tanto, la parada en los monumentos costumbristas que representan a mujeres en Ciudad Real, aunque intentan buscar a través del vínculo local, una identificación con el público femenino, en realidad están muy lejos de representar a la mujer actual, transmitiendo algunos de los estereotipos sexistas ya comentados en otros monumentos de la ciudad, al situarla únicamente en el terreno de lo doméstico, sin ofrecer una imagen de sus aportaciones reales, como sí sucede en otras ciudades. Sirva como ejemplo el caso de Oviedo, donde el viandante puede encontrarse con esculturas que representan a la mujer torera, pescadora, cestera, guisandera, lechera, vendedora ambulante y estudiante, realizadas por diferentes escultores (Medina Quintana, 2014: 289-300).

3.4. PERSONAJES HISTÓRICOS: LA ESCULTURA DE ISABEL LA CATÓLICA

A lo dicho hasta ahora, hay que añadir que solo existe en Ciudad Real una escultura que represente a una figura femenina de importancia histórica: la escultura de la reina *Isabel la Católica* (fig. 13), realizada en 2009 por el escultor Carlos Guerra del Moral. Aunque es la obra más ambiciosa desde el punto de vista temático y escultórico, ya que está realizada en bronce, con una altura de 4 metros y con un peso que supera los 2000 kg, se trata de la escultura femenina más alejada y, por tanto, es la menos conocida y visitada, por estar emplazada en una rotonda de la Avenida de los Reyes Católicos, zona próxima al Hospital General.



Fig. 13. *Isabel la Católica*. Carlos Guerra del Moral. 2009.

Fuente: <https://cutt.ly/afPC569>

Otro aspecto que desdice la significación que podría tener esta escultura para la ciudad, y mucho más si se analiza desde el punto de vista feminista, es que el monumento no rinde homenaje a la reina Isabel I de Castilla por su importancia en sí misma, o por su apoyo a la ciudad, donde estableció la Sede de la Audiencia y Chancillería (1496), sino que, en realidad, su papel es subsidiario al del personaje Hernán Pérez del Pulgar, hijo ilustre de la ciudad, que fue esculpido por el mismo autor en 2010, y al que la reina conmemora por su importante papel en la conquista del reino de Granada. Por lo tanto, situadas ambas esculturas en los extremos de la Avenida, forman un conjunto escultórico donde el soldado, con el pendón y el casco en las manos, se arrodilla frente a la reina, quien levanta la mano para darle su bendición. Isabel I es representada siguiendo la iconografía clásica de *dominatio*: de pie, con el cetro en la mano que representa el poder y la autoridad, portando como elementos distintivos de su rango, la corona y el manto regio. Se trata, por otro lado, de un ejemplo representativo en nuestra ciudad de «escultura legendaria» que, según Bonet (1981) busca perpetuar la historia local encontrando raíces en los grandes motivos de la historia nacional (p. 81). En el caso concreto de Isabel la Católica, su figura fue introducida artísticamente por el historicismo academicista del XIX y recuperada después por el franquismo como una forma de defender la España tradicional y sus valores (p. 243).

Por todo ello, una visita a esta escultura no puede pasar por alto resaltar los aspectos que otorgan mayor modernidad a la figura de esta reina, que además de sus funciones políticas, destacó por su espíritu humanista y el valor que confirió a su propia educación y a la de sus hijos y miembros de su corte, en una época de absoluta incultura y misoginia contra la mujer. Este hecho es resaltado por una de sus estudiosas principales, Isabel del Val (2011), quien pone como ejemplo de su amplia cultura e interés humanista, su gran biblioteca, donde existían también libros de caballería, aparentemente poco adecuados a una mujer; su difusión del libro

y de la imprenta; su interés por el arte, acumulando una importante colección artística; o sus deseos de estudiar latín y música. Para formarse en estas disciplinas contrató a mujeres. Una de ellas, que habría de enseñarle gramática y latín, fue Beatriz Galindo, humanista salmantina y mujer de insólita cultura en su época que, pese a estar abocada al convento, fue contratada y atraída personalmente por Isabel la Católica a la corte, cambiando su destino. La encargada de enseñarle música fue María de Velasco, mujer de su contador, Juan Velázquez de Cuellar, quien le compró libros y partituras.

Más allá de la reina, una lectura de género a la escultura de Isabel la Católica, también propiciaría hablar de otras mujeres cultas de la misma época que tuvieron alguna cercanía con nuestra región, como María Pacheco (1494-1531), que asumió desde Toledo el mando de la última resistencia en la sublevación de las Comunidades de Castilla contra el reinado de Carlos I; o de la filósofa renacentista Oliva de Sabuco (1562-h.1645), natural de Almansa, que llegó a escribir un tratado en castellano y latín llamado *Nueva filosofía de la naturaleza humana*, de carácter científico-naturalista y filosófico, autorizado por el propio Felipe II en 1586 y publicado en primera edición en 1587.

4. CONCLUSIONES

Si examinamos los monumentos públicos y esculturas con temática femenina presentes en las calles de Ciudad Real, lo primero que llama la atención, y se debería transmitir en un itinerario de género, es la ausencia de mujeres reales que hayan tenido cierta importancia en la ciudad o en la provincia, como homenaje a sus aportaciones y como un referente no sexista a las generaciones más jóvenes. Por citar algunas mujeres dignas de ser recordadas por su significación en la ciudad y/o provincia, podríamos destacar a la ya nombrada Isabel Pérez Valero, o a Elisa Cendrero (1888-1977), esta última, emblema de mujer burguesa culta y mecenas de las artes, gracias a la cual se ha podido conservar un importante legado de obras de arte, así como su propia casa donada como museo. Como referente más cercano en el tiempo, podríamos citar el caso de Cristina García Rodero, cuyos méritos y premios son sobradamente conocidos, y hoy en día es la única fotógrafa de quien existe un museo en España. En todo caso, sería interesante tratar y debatir durante el recorrido, o bien en actividades posteriores, el propio concepto de «personaje ilustre», para deconstruir su tradicional carácter masculino.

Por otro lado, las esculturas y monumentos femeninos de Ciudad Real, incluso las instaladas en fechas recientes durante gobiernos democráticos, difunden a las jóvenes generaciones el mismo modelo de comportamiento femenino centrado en el amor, la obediencia y la castidad, cuyos espacios de desarrollo principal son el matrimonio, la familia, el convento y la caridad, que en épocas pasadas difundía la Iglesia y gobiernos afines como el franquista. Esta imagen obsoleta de lo femenino se complementa en Ciudad Real con el de la mujer desnuda, legitimada a través de diferentes alegorías, que fija un modelo de belleza basado en la juventud y en unas proporciones ideales, convirtiéndola en mero objeto de deseo en la imaginación del hombre, y a la vez, en objeto de crítica cuando ejerce libertad real sobre su cuerpo y su persona, o lo utiliza como arma política.

Lo que más llama la atención es que las esculturas más recientes de la ciudad no hayan ahondado en un modelo de mujer moderna. La representación de *La mujer manchega* nos habla de la vida de sacrificio de las mujeres rurales, sin estudios, sometidas al marido y limitadas al trabajo familiar y al cuidado de los hijos, que ha sido una realidad en estas tierras, pero no las representa en su totalidad, reduciéndolas a un único prototipo. Solo se escapan de este cliché el relieve de una mujer vendimiando, situado en la *Fuente de la Provincia* para simbolizar el otoño, y la figura de la reina Isabel la Católica, aunque en este caso su efigie se haya levantado para recordar al personaje

masculino Hernán Pérez del Pulgar. Por el contrario, el hombre es representado en Ciudad Real a través de monumentos que expresan sus diferentes aportaciones en el ámbito de la vida popular y las tradiciones, representado por las esculturas del *Pandorgo* y el *Monumento al torero Reina Rincón*; en el ámbito de la política, con las efigies de *Alfonso X*, *Juan II*, *Hernán Pérez del Pulgar*, *Rafael Gasset*, *José Cruz Prado*, *José Maestro*, el *Monumento al Ejército* y el *Alférez Provisional*⁴; en la vida religiosa, a través de las esculturas de *Juan de Ávila* y *Pedro Pardo*; en el terreno de lo científico y educativo, representado por las esculturas de *José María de la Fuente* y *El Maestro Rural*; así como en el ámbito de lo literario, con monumentos a autores y personajes como *Cervantes*, *Don Quijote* y *Sancho Panza* y *Arlequín*; de lo musical a través de la escultura de *Javier Segovia*; y de lo artístico, con los bustos de *Alfredo Calatayud* y *Eduardo Matos*.

Un tercer motivo de reflexión es el hecho de que los más de ochenta monumentos y esculturas públicas de Ciudad Real, incluidos los de más reciente creación, hayan sido realizados por artistas hombres, lo cual no hace sino recordarnos que el patrimonio (su iconografía, mecenazgo, encargos, gestión) siguen siendo eminentemente masculinos, desdiciendo las obligaciones sobre igualdad en el ámbito de la creación, producción artística e intelectual y su difusión, planteadas en el artículo 26 de la Ley Orgánica 23/2007, de 22 de mayo, para la igualdad de hombres y mujeres. La única excepción es el monumento al músico, compositor y poeta ciudadrealeño, autor del himno a la Pandorga, *Javier Segovia*, que está situado desde 1998 en los Jardines del Prado, y fue financiado por colaboración popular a instancias de la Asociación de Amigos de Javier Segovia (Reguillo, 2007: 43). Se trata de un busto de bronce, situado sobre una base de acero cilíndrica en la que apoya una guitarra, también de bronce. Su autora es Gema Céspedes Barroso, ciudadrealeña afincada en Madrid, que en febrero de 2019 se ha ocupado también de su restauración⁵.

Por todo ello, y como conclusión, la escultura femenina de Ciudad Real repite lo descrito en recorridos similares de distintas ciudades, donde la mujer es protagonista pasiva de una iconografía diseñada por el hombre, y no representa su aportación a la historia, ni sus roles actuales. Estos cuatro itinerarios, amparados por la teoría crítica y feminista del patrimonio, ofrecen al profesorado actual y/o en formación, algunas claves para diseñar recorridos patrimoniales inclusivos y para poner en práctica la competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas desde la igualdad.

REFERENCIAS

- ALFAYA, E. y VILLAVERDE, M.^aD. (2009). Sexismo y misoginia en el arte moderno y contemporáneo: obras y artistas. *Arte, individuo y sociedad*, 21, pp. 109-124.
- ALBERO, S. y ARRIAGA, A. (2018). Educación con perspectiva de género en museos españoles. *GÉNEROS. Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1, pp. 1531-1555.
- ARRIETA, I. (2017). El sesgo androcéntrico en el patrimonio cultural, en I. ARRIETA (ed.), *El género en el patrimonio cultural* (pp. 11-18). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ÁVILA, R. M.^a (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *IBER*, 36, pp. 36-46.

4 Obra retirada en la actualidad para cumplir con la Ley de Memoria Histórica (Ley 52/2007, de 26 de diciembre).

5 Aunque no desarrolla una iconografía femenina, esta escultura debería iniciar o cerrar cualquiera de los recorridos expuestos, para dar a conocer las situaciones de desigualdad a las que se enfrentan las artistas españolas en la actualidad, ampliamente denunciadas por los informes y comunicados del Observatorio de Igualdad de Género del colectivo Mujeres en las Artes Visuales (MAV), disponibles en <https://mav.org.es/observatorio-igualdad-genero/>

- AYUNTAMIENTO DE CIUDAD REAL (31 de marzo de 2015). Esta nueva escultura es un apoyo a la promoción cultural y turística de Ciudad Real como capital del Quijote. <https://n9.cl/9ors3> [Consulta: 10 de abril de 2019].
- BIRRIEL, M.M. y RÍSQUEZ CUENCA, C. (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *Revista Pb*, 89, pp. 128-133.
- BONET, A. (coord.) (1981). *Arte del Franquismo*. Madrid: Cátedra.
- CORSANI, P.V. (2007). Honores y renunciaciones. La escultora argentina Lola Mora y la fuente de los debates. *Anais do Museu Paulista História e Cultura Material*, 2, pp. 169-199.
- DEL VAL VALDIVIESO, I. (2011). «La educación en la corte de la Reina Católica», *Miscelánea Comillas*, 134, pp. 255-173.
- DURÁN, M. A. (2008). *La ciudad compartida. Conocimiento, afecto y uso*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado* n.º 313, 29 de diciembre de 2004, pp. 42166-42197.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, *Boletín Oficial del Estado*, 71, 23 de marzo de 2007 pp. 12611-12645.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- FUENTE, M.ª J. (2004). La deconstrucción de Dulcinea. Bases medievales de los modelos femeninos en el Quijote, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie III, Historia Medieval*, t. 17, pp. 201-221.
- GALISTEO, A. (10 de enero de 2006). Inaugurado en la Plaza de Cervantes el monumento a la mujer manchega. *Lanza*, p. 10.
- GARCÍA TORRALBO, M.ª C. (2002). «Del palacio al claustro: la estética femenina en los espacios habitados», en T. SAURET y A. QUILES (coord.). *Luchas de género en la Historia a través de la imagen* (pp. 643-654). Vol. III. Málaga: Diputación de Málaga.
- JIMÉNEZ-ESQUINAS, G. (2006). De “añadir mujeres y agitar” a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *Revista Pb*, 89, pp.137-140.
- JIMÉNEZ-ESQUINAS, G. (2017). El patrimonio (también) es nuestro. Hacia una crítica patrimonial femenina. En I. ARRIETA (ed.). *El género en el patrimonio cultural* (pp. 19-48). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LAGARDE, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LÓPEZ FANEGO, O. (1981). Algunas reflexiones acerca de la mujer en Montaigne y en Cervantes, *Anales cervantinos*, 19, pp. 105-117.
- LOZANO ESTIVALIS, M.ª (2001). Representación de la maternidad en el imaginario social de Occidente. En T. SAURET Y A. QUILES (coord.). *Luchas de género en la historia a través de la imagen* (pp. 77-88), Vol. I. Málaga: Diputación de Málaga.
- MADERUELO, J. (1994). *La pérdida del pedestal*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- MARTÍN AGUIRRE, E. (11 de junio de 2013). La fuente de la Plaza de la Provincia. *El Sayón*. <https://cutt.ly/KfPBLyV> [Consulta: 06 de febrero de 2019].
- MARTÍN AGUIRRE, E. (5 de junio de 2015). Alegoría de la Primavera. *El Sayón*. <https://cutt.ly/xfPC07y> [Consulta: 012 de enero de 2019].
- MARTÍN AGUIRRE, E. (6 de julio de 2015). El monumento a Rafael Gasset y Chinchilla. *El Sayón*. <https://cutt.ly/1fPCdXa> [Consulta: 8 de enero de 2019].

- MEDINA QUINTANA, S. (2014). Un recorrido a través de las esculturas femeninas de Oviedo. En R. Martínez y E. M.^a Tonda-Monllor (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 289-300). Vol. I. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- MÍNGUEZ BLASCO, R. (2016). «¿Fanáticas, maternales o feministas? Monjas y congregacionistas en la España decimonónica». *Hispania Sacra*, n.º 137, pp. 391-402.
- MORAND, F. (2004). El papel de las monjas en la sociedad española del setecientos. *Cuadernos de Historia Moderna*, 29, pp. 45-64.
- MUÑOZ FERNÁNDEZ, Á. (2013). «María y el marco teológico de la Querrela de las Mujeres (Interferencias y transferencias con los debates culturales de la Castilla siglo XV)». *ARENAL*, 2, pp. 235-262.
- PENA GONZÁLEZ, J.P. (2001). El desnudo femenino en el arte grecolatino. En T. Sauret y A. Quiles (eds.), *Luchas de Género en la Historia a través de la imagen* (pp. 375-384), Vol. I. Málaga: Diputación de Málaga.
- PRESA DE LA VEGA, E. (2002). La imagen de la mujer en la escultura pública y conmemorativa asturiana. En T. SAURET y A. QUILES (eds.), *Luchas de Género en la Historia a través de la imagen* (pp. 396-414), Vol. I. Málaga: Diputación de Málaga.
- PRODAN, G. (1997). *Diccionario de arte del siglo XX en la provincia de Ciudad Real. Artistas. Entornos. Escuelas y tendencias*. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real/Biblioteca de Autores Manchegos.
- PRODAN, G. (2003). *Historia del Arte de Castilla-La Mancha en el siglo XX*, Vol. 2, Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- REGUILLO MORENO, M. (2007). *Ornamento urbano. Ciudad Real escultórica*. Ciudad Real: Ayuntamiento de Ciudad Real.
- RIANO, P. H. (2020). *Las invisibles. ¿Por qué el Museo del Prado ignora a las mujeres?* Madrid: Capitán Swing Libros.
- RODRÍGUEZ PELAZ, C. (2002). Puritanismo en la escultura pública de Bilbao. En T. SAURET Y A. QUILES (eds.), *Luchas de género en la Historia a través de la imagen* (pp. 621-629), Vol. II, Málaga: Diputación de Málaga.
- SALOMÓN, M.^a P. (2011). Devotas, mojigatas, fanáticas y libidinosas. Anticlericalismo y antifeminismo en el discurso republicano a fines del siglo XIX. En A. AGUADO y T. ORTEGA (eds.), *Feminismos y antifeminismos. Culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX* (pp. 71-98). Valencia: Publicacions Universitat de València.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, P. (2016). Itinerarios histórico-artísticos. Divulgar y educar en femenino. *PERSPECTIVAS*, 89, pp. 178-180.
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, L. (1998). Las variedades de la experiencia religiosa en las monjas de los siglos XVI y XVII. *ARENAL*, 5, pp. 69-105.
- VEGA, E. (2016). *A contrapelo. Las mujeres en los monumentos públicos de A Coruña*. <https://cutt.ly/JfPCWxd> [Consulta: 11 de abril de 2019].
- VEGA, E. (2016). ¿Una violencia invisible? Las mujeres en los monumentos públicos. *Boletín de Arte*, 37, pp. 213-225.
- YARZA, J. (2001). La Santa que lee. En T. SAURET y A. QUILES (coord.), *Luchas de género en la Historia a través de la imagen* (pp. 421-465), Vol. I. Málaga: Diputación de Málaga.

La historiografía feminista: una apuesta frente a la invisibilidad

Ma Soledad Ruiz Corcuera

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9230-7565>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.24

Al recorrer los distintos periodos históricos por los que ha transcurrido la Historia del Arte, entendiendo el *Arte* como una expresión humana de ideas, valores y sentimientos con una finalidad comunicativa y/o estética, se observa claramente la perspectiva no neutral desde la cual ha sido construida esta historia. En su relato historiográfico se ha evidenciado la ausencia de la visión de la mujer, ya que su discurso ha sido predominantemente masculino, gozando el *sujeto creador* de las atribuciones de ser, en palabras de la investigadora y profesora española Marián López Fernández-Cao (2000: 15) «blanco, masculino, heterosexual, occidental» y, judeocristiano. Así, afirmaron las investigadoras Alejandra Boschetti y Daniela Dietrich (2011: 90-91) que:

La “Historia Universal del Arte” no es universal y no es “la” historia sino “una” historia que oculta otras, ya que las mujeres no han estado al margen de la creación artística sino que se nos ha negado su presencia y su obra. Lo que estudiamos no es lo que ha habido sino lo que se quiere o se pretende que haya habido. Es una historia construida sobre dicotomías: un sujeto creador “universal”, racional, discursivo, público, independiente, adulto y por otro lado las mujeres, comprendidas como el negativo frente a lo masculino y por ello, irracionales, intuitivas, dependientes, infantiles y constreñidas al ámbito privado.

El objetivo de esta investigación será el de presentar y poner el valor el trabajo de investigación que desde la década de los sesenta del siglo veinte se ha realizado con el fin de reconstruir tanto la genealogía de las primeras mujeres artistas olvidadas como el de proponer nuevos paradigmas de interpretación.

El análisis propuesto parte de una metodología interdisciplinar propia de los estudios de género -caracterizada por su vocación inclusiva de distintas ramas de conocimiento como la historia, la estética, la filosofía, la crítica de arte, la sociología y las prácticas artísticas, entre otras-.

En el recorrido a presentar se tendrá en cuenta, tanto desde la teoría como desde las prácticas artísticas enmarcadas dentro del *Feminismo*, como la invisibilidad y el silencio de las mujeres tienen su origen en las condiciones socioeconómicas y políticas, que dificultan su acceso al espacio

público en general y, también al espacio de la producción artística. Ausencia que incide en la prevalencia de los estereotipos de género. A pesar de los avances realizados la tarea de la historiografía feminista sigue siendo imprescindible para reevaluar la producción artística feminista. No solo como por la necesidad de resituar a aquellas artistas excluidas del relato histórico, en muchos casos precursoras o innovadoras en su ámbito creativo, sino también por la exigencia de ir remodelando los imaginarios colectivos que permitan transformar los modelos en los que se construyen los estereotipos respecto al género, contribuyendo a la incorporación de una educación igualitaria.

1. LA INVISIBILIDAD DE LAS MUJERES EN EL CONTEXTO DEL ARTE

La no aceptación de la mujer como artista fue una de las barreras que impuso el mundo del arte hasta el pasado siglo dieciocho, siglo hasta el que mujeres, como, por ejemplo, viudas habían pintado por necesidad, esposas o hijas de pintores por oficio, aristócratas por ocio cultural o por devoción en el caso de las religiosas. Anteriormente a esto, aunque era impensable que una mujer pudiera dedicarse al arte, algunas de ellas lograron acceder a los talleres artesanales debido a sus contactos varoniles o simplemente a que sus padres se dedicaban al oficio y les permitieron ser sus aprendices. Ejemplo de ello son Juana Pacheco –hija del pintor Francisco Pacheco y esposa del famoso Diego de Velázquez–, Luisa Ignacia Roldán, más conocida como *La Roldana*, –hija del escultor Pedro Roldán–, Angelica Kauffmann –hija del pintor Johann Josef Kauffmann–, Anna Maria Mengs –hija del pintor neoclásico Anton Raphael Mengs–, Marie Louise Elisabeth Vigèe-Lebrun –hija del retratista Louis Vigèe– y Rosario Weiss –hija no reconocida de Goya–. A estos nombres debemos sumarles el de Artemisia Gentileschi –hija del artista Horatio Gentileschi–, que decide ser aprendiz de su padre y este la traslada en 1612 al taller de su discípulo y amigo, el pintor y maestro Agostino Tassi, que tras seducirla abusa sexualmente de ella.

A finales del siglo diecisiete y principios del dieciocho desaparecen los talleres de aprendices y se crean las primeras academias de formación, en las que el acceso a las mujeres estaba restringido. No sería hasta la segunda mitad de siglo diecinueve cuando las Escuelas de Bellas Artes comenzaran a darles acceso, aunque con muchas dificultades entre las que se encontraban el no poder enseñar, no poder presentarse a los concursos y tener que aportar una cuota monetaria muy alta, por lo que solo podían acceder las adineradas. Y, aun así, con la reserva de tener que recibir el aprendizaje separadas de sus compañeros varones y la sucesiva restricción de la asistencia a clases de anatomía o de dibujo al natural. En nuestro país, como afirma la escritora e investigadora española Estrella de Diego (1987:191), las mujeres no pudieron acceder a la clase de la asignatura *Anatomía Pictórica* hasta 1894.

Siendo de este modo las mujeres han tenido que dedicarse a géneros como la pintura floral, mientras que los hombres se han dedicado a cultivar un género difícil, grandioso, extraordinario, que solo los grandes artistas tienen capacidad para poder tratar, el desnudo, ya que, históricamente la idea del arte como disciplina superior ha sido asociada a lo masculino ante la artesanía, que ha sido asociada a lo femenino. Por lo tanto, si casi se ha impuesto a las mujeres el dejar a un lado los géneros artísticos considerados “mayores” –obras de carácter de carácter religioso e historicista– y tener que dedicarse a los géneros “menores” –retratos, paisajes y naturalezas muertas o bodegones–, que era los que se consideraban que tenían capacidad de realizar, como decía Dolores Juliano (1992: 164), «no es, entonces, que las mujeres hagamos cosas poco importantes, sino que formamos parte de una sociedad que cataloga como poco importante cualquier cosa que hagan las mujeres».

No fue hasta comienzos del siglo veinte cuando las mujeres artistas comenzaron a disfrutar de los beneficios por los que otras mujeres llevaban luchando desde hacía años. Podían estudiar en las mismas escuelas de Bellas Artes que sus contemporáneos varones, solicitar becas, parti-

cipar en clases de dibujo al natural, presentarse a concursos y ganar premios, vender sus obras en galerías y mostrarlas en exposiciones de carácter internacional, es decir, participar de forma activa en el panorama artístico, aunque de forma casi invisible para la sociedad.

Esta situación podría llevarnos a pensar que, a principios del siglo veinte ya no habría esa gran diferencia entre los artistas, pero, a pesar de que fue en esta época cuando ellas lograron una mayor visibilidad en la sociedad, nunca sería como líderes de movimientos artísticos. Además, la realidad era que muy pocas mujeres daban clases en las escuelas de arte o eran miembros de academias, tenían poca participación en exposiciones, y a diferencia de los hombres, su obra no se adquiría para colecciones, ni privadas ni públicas, ni recibían la misma atención por parte de la crítica, quedando una vez más su arte limitado en su difusión y su consumo, al ser considerado el arte femenino como un arte de segunda clase.

Pero, ¿cuál ha sido la razón de esta invisibilidad femenina? La Historia de la Humanidad siempre ha tenido una jerarquía patriarcal que ha considerado al varón como el ser dominante, dejando siempre a la mujer en un segundo plano, ya que la idea de que ellas no tuvieran ciertas libertades y sí obligaciones quedaban plenamente justificadas con la idea patriarcal de que la mujer tenía que tener una dedicación absoluta a la reproducción y al cuidado de los hijos y del hogar, mientras que ellos salían de sus casas a trabajar o a luchar. Porque con el patriarcado, la idea de que las mujeres no tuvieran privacidad ni libertad debido a que su dedicación absoluta, estaba cubierta con la reproducción y el cuidado de los hijos y del hogar, que confinaba a las mujeres a un encierro absoluto.

Si trasladamos esta situación al mundo del arte, se puede observar que el varón ha sido entonces el *sujeto universal* y el *dios creador activo* encargado de arbitrar la condición de mujer como objeto sexual en una especie de acto de regulación a través del cual favorecer la continuidad del patriarcado. Por esta razón, al tener que asumir ellas una total dedicación al ámbito doméstico (privado), se les ha privado de su visibilidad en el ámbito social (público), impidiendo dar visibilidad públicamente a sus creaciones.

Por lo tanto, como afirma Eli Bartra (2003: 15), se ha estimado que «la identidad de la mujer hasta hoy ha sido la de esposa-madre-ama de casa», y, si se considera que las mujeres no tenemos identidad propia será necesario construirla. Esta cuestión sobre la búsqueda y la creación de la identidad femenina, será lo que reclamarán artistas e historiadoras de arte como la teórica Lucy Lippard, poniendo en tela de juicio las categorías construidas en la Historia del Arte respecto a la producción humana, así como su actitud reverencial hacia el artista individual (varón), presentado como un héroe.

A comienzos del siglo veinte comenzaron a surgir de forma acelerada en Europa una pluralidad de movimientos artísticos conocidos como *Vanguardias Artísticas*. Estas corrientes artísticas proponían romper, de forma provocativa, con los valores establecidos en el arte hasta el momento. Esta situación sumada a la aparición de nuevos medios audiovisuales como la fotografía y la película, hace que numerosos artistas, entre ellas mujeres, comenzaran a interesarse por estas propuestas innovadoras en cuanto a contenido, lenguaje y forma de vida del artista. Además, fue por entonces cuando comenzaron a disfrutar de los beneficios por los que otras mujeres llevaban luchando desde hacía años. Podían estudiar en las mismas escuelas de Bellas Artes que sus contemporáneos varones, solicitar becas, participar en clases de dibujo al natural, presentarse a concursos y ganar premios, vender sus obras en galerías y mostrarlas en exposiciones de carácter internacional, es decir, participar de forma activa en el panorama artístico, aunque de forma casi invisible para la sociedad.

No será hasta entonces cuando se genere un cambio social y cultural que desarticule el sistema establecido y se propicie que las mujeres empiecen a formar parte de la vida política,

económica y cultural, apareciendo entonces en el panorama artístico internacional artistas como Suzanne Valadon, con sus cuadros impresionistas, Sonia Delaunay o Natalia Goncharova, que desarrollaron su estilo en las escuelas rusas y lo perfeccionaron en París, Hannah Höch, que halló su ambiente natural en el dadaísmo o María Helena Vieira da Silva, a medio camino entre la pintura abstracta y la figurativa. También Georgia O'Keefe pintaba ya en 1920 sus populares cuadros de flores, o en 1930 y 1940 artistas como Meret Oppenheim, se dedicaba al arte surrealista. Además, la escultura dejó de ser un dominio masculino. Así, Bárbara Hepworth fue ganando fama con su obra moderna. Y, a finales de los años cuarenta Lee Krasner, consiguió dar el salto definitivo gracias a sus contactos personales con artistas y críticos vinculados a su arte, en el expresionismo abstracto.

Las intervenciones feministas tanto artísticas como críticas que se llevaron a cabo desde los años setenta en Estados Unidos consiguieron introducir el tema de género, un parámetro reprimido hasta entonces que será la columna vertical de la Teoría Feminista. La intención de esta Teoría consistía en terminar con la idea de que el género, opuesto al sexo, es algo con lo que ya se nace, es decir, es algo que la naturaleza ha dado, definiendo el concepto género como como el conjunto de conductas, normas o construcciones sociales y culturales que han impuesto a cada sexo (masculino y femenino), para enseñarles a ser y actuar como hombres y mujeres, rompiendo asimismo con la idea de que lo femenino y lo masculino es algo biológico o natural (Cobo: 2002, 55), sino una cuestión social y política (Cobo, 2002: 56-59), tomando como referencia la idea de Kate Millet de “lo personal es político”.

En el plano de lo artístico este cambio fue un reflejo del cambio sustancial que se había producido en la situación política y social para las mujeres de aquella época a raíz del surgimiento en 1968 del Movimiento de Liberación de la Mujer, que las había sacado de la invisibilidad y el silencio. Este movimiento, iniciado en Estados Unidos a finales de los años sesenta encontró eco rápidamente en Europa, aún deudora de las proposiciones marxistas que comenzaban a cuestionar las posibilidades reales de liberación que desde el seno del socialismo se ofrecía a grupos sociales, radicales y sexuales menos desfavorecidos.

Estos años fueron cruciales para el despertar social de infinidad de grupos y movimientos: derechos civiles de la población negra a los Estados Unidos, la guerra del Vietnam, el lanzamiento al mercado de los anticonceptivos, la experimentación con drogas psicotrópicas, los movimientos estudiantiles y hasta la llegada del ser humano en la Luna. Esto propició iniciativas como la protesta contra el racismo o el sexismo, contribuyendo a crear un clima en el que las ideas patriarcales establecidas hasta el momento sobre el arte y la cultura eran cuestionadas. El inicio de los movimientos iniciales de emancipación de la mujer y las luchas por el sufragio femenino, sentarán las bases de la presencia artística femenina en los años setenta y ochenta a nivel internacional.

Pero para entender la importancia que tuvo el feminismo con respecto al arte contemporáneo y toda la innovación que este va a proponer es necesario hablar del cuerpo, y para ello hay que remontarse hacia los años cuarenta, fecha en la que la humanidad descubre su potencial destructor con la Segunda Guerra Mundial (1 septiembre 1939 – 2 septiembre 1945). Las imágenes de destrucción del cuerpo del “otro” en lugares como los campos de concentración en los que el cuerpo humano fue desvalorizado y objetualizado hasta tal punto de llegar a convertirse en esqueletos vivientes ambulantes para a posteriori ser amontonados en torres similares a las de troncos de leña, como afirmaba el periodista americano Ron Hollander (2002: 41), y después de haber contemplado los horrores de esa Segunda Guerra Mundial y del Holocausto, era muy complicado asimilar esa realidad y estetizarla, ya que, como afirmó Adorno (1962: 29), «la crítica cultural se encuentra frente al último escalón de la dialéctica de cultura y barbarie: luego de lo que pasó en el campo de Auschwitz es cosa bárbarica escribir un poema, y este hecho corroe incluso el conocimiento (...)». Esta situación dio lugar a que artistas de décadas posteriores se

interesaran por la temática del cuerpo e intentaran abordar el modo de representar el cuerpo humano después de haber observado cómo el mismo ser humano es capaz de destruir el cuerpo de sus iguales, tomando así conciencia de nuestra corporalidad y materialidad.

Dejando a un lado las prácticas artísticas, a principios de los años setenta un numeroso grupo de críticas e historiadoras interesadas en el arte feminista comenzaron a reconsiderar si los patrones utilizados para construir los valores sociales, estéticos y artísticos de las pocas obras que habían sido reconocidas de autoría femenina habían sido utilizados correctamente, y comenzaron a investigar cuál fue el motivo de ese aislamiento que llevó a excluir a las mujeres artistas de los movimientos artísticos del mundo occidental. Gracias a las investigaciones de críticas y teóricas como Lucy Lippard, Eli Bartra, Griselda Pollock o Linda Nochlin, entre muchas otras, algunas mujeres fueron recuperadas del olvido. De este modo, a la vez que salieron a la luz nuevas artistas mujeres y obras realizadas por éstas, ignoradas hasta entonces por la Historia del Arte, se abrieron vías de reflexión muy diversas que se han ido desarrollando gracias a las investigaciones que estas historiadoras han realizado sobre la situación de las artistas y de sus obras en el mundo del arte, que, como hemos indicado en la introducción, llegaron a las fuentes dependiendo de sus propias incursiones discursivas debido a que no existía por aquel entonces un discurso previamente establecido, unido a la compleja relación entre la teoría y la práctica artística. La labor de las prácticas artísticas desde últimos de los años sesenta hasta mediados de los setenta, al igual que Nochlin y Pollock, fue la de replantear, rescatar y recuperar, desde la historia y la crítica, a todas esas mujeres artistas que habían formado parte de la Historia y que, no se sabe por qué motivo, desaparecieron.

Pero es importante aclarar, antes de adentrarnos en otras cuestiones, que la crítica de arte feminista consiste en desafiar «a la representación de la obra de las mujeres en una cultura que continúa devaluándola, denigrándola e ignorándola y el centro de sus actividades debe ser el despertar el interés por la obra de las mujeres que sirvan como potencial modelo para artistas jóvenes» (López: 2000, 17), revelándose contra la visión patriarcal de la Historia del Arte. Así, la crítica feminista comenzó a interpretar las representaciones artísticas como símbolos de sexualidad femenina. De esta forma para la teórica Lucy Lippard (1980: 362) el arte feminista «no es ni un estilo ni un movimiento, sino un sistema de valores, una estrategia revolucionaria, un modo de vida».

Dentro de las aportaciones que Nochlin ha realizado a la crítica feminista es destacable el ensayo escrito bajo la pregunta “*Why Have There Been No Great Women Artists?*” (¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?), queriendo Nochlin evidenciar el escaso o prácticamente inexistente lugar que habían tenido las mujeres en la construcción del conocimiento alrededor de la Historia del Arte, repensando, desde la historiografía del arte, el papel que habían tenido esas mujeres y cuál ha sido las razones por las que no se han mostrado a esas grandes mujeres artistas en los manuales al uso de Historia del Arte clásicos, como el de Ernst H. Gombrich, con el que todos y todas hemos estudiado y en el que no aparecen las mujeres por ningún lado, descartando la inminente respuesta de «no ha habido grandes mujeres artistas porque las mujeres son incapaces de alcanzar la grandeza» (Nochlin: 2007, 18).

Entre los primeros logros del intento de modificación de la Historia del Arte, se encuentra la instauración de un programa feminista por parte de la artista Judy Chicago, primero en Fresno en 1970 y después, con la colaboración de la artista Miriam Schapiro en el Cals Arts de Valencia en 1971, ambos en California. Denominado por Judy Chicago como *The Feminist Art Programs* fue el primer proyecto del mundo dedicado a la producción del arte por y para mujeres, manteniendo sus propios programas de estudios, cursos y profesores dentro de una estructura académica tradicional. Pero pronto se descubrió que un espacio separado permitía una experimentación radical y sin censura, pudiendo fusionar distintas disciplinas, prácticas y territorios de especialización tradicionales, comenzando así a desarrollarse otras prácticas artísticas y posmodernas que cambiaron

la corriente principal artística y de la historia del arte en EE.UU. Esto dio lugar a una exposición bien promocionada denominada “Womanhouse”, celebrada en 1972, un año más tarde de que Nochlin formulara su gran pregunta, y organizada por la artista norteamericana Faith Wilding, Miriam Schapiro y Judy Chicago, junto a las estudiantes del citado Programa, entre las que se encontraba la pintora y teórica Mira Schor. Como parte de la programación de las actividades de concienciación llevadas a cabo por el grupo de artistas que integraban el proyecto “Womanhouse” celebrado en Los Ángeles, la artista Faith Wilding ejecutó la performance *Waiting*. En *Waiting*, un monólogo de aproximadamente unos quince minutos, la artista aparecía sentada pasivamente, con las manos sobre el regazo y balanceándose adelante y atrás mientras recitaba la espera interminable de la vida de una mujer, esperando hacer de esa espera un estilo de vida. En esta obra se condensa toda la vida de una mujer en un ciclo monótono, repetitivo de espera parar que la vida comienza cuando ella es parte en el mantenimiento de la vida de otros. Así, la maternidad es un tema que no puede desvincularse con la mujer.

Por ello habla Nochlin de un “desplazamiento a oscuras” de la mujer en la historia del arte como sujeto creador. Es decir, para Nochlin ésta ha sido víctima de la objetualidad y de la cosificación, específicamente en lo que concierne a la utilización su cuerpo. Para esta artista, el cuerpo femenino nunca ha sido tratado o estudiado como un fin en sí mismo, sino como objeto o juego erótico. De ahí que ella deconstruya, tanto teórica, como creativamente estos roles. El escritor John Berger (2005: 74) plantea de este modo un experimento en el que propone sustituir la representación de un desnudo tradicional femenino con uno masculino para observar qué ocurre al realizar esta sustitución:

(...) Pero el modo esencial de ver a las mujeres, el uso esencial al que se destinaban sus imágenes, no ha cambiado. Las mujeres son representadas de un modo completamente distinto a los hombres, y no porque lo femenino sea diferente de lo masculino, sino porque siempre se supone que el espectador “ideal” es varón y la imagen de la mujer está destinada a adularle. Y si tienen alguna duda de que esto es así, hagan el siguiente experimento. Elijan en este libro una imagen de un desnudo tradicional. Transformen la mujer en hombre, ya sea mentalmente, ya sea dibujando sobre la ilustración. Observarán entonces el carácter violento de esta transformación. Violento no para la imagen, sino para las ideas preconcebidas del que la contempla.

Esta sustitución que Berger plantea es llevada a cabo por Linda Nochlin en su obra *Buy My Bananas (Achetez des Pommes y Achetez des Bananes)*. Con esta obra Nochlin logró una metáfora devastadora que destruía la idea y las imágenes establecidas del cuerpo en sus múltiples significados, invirtiendo los códigos asumidos socialmente al parodiar la idea de postal del siglo XIX al aparecer una mujer vestida solamente con medias y botines y transportando una bandeja llena de manzanas (símbolo del pecado) a la altura del pecho. También transformaba a la mujer en un hombre, vestida solamente con calcetines y zapatos, pero esta vez llevando entre sus manos una bandeja con plátanos —símbolo fálico— situada a la altura del pene. El resultado de esa transformación era devastador y esperpéntico y obligaba tanto al espectador, como al crítico, a reflexionar sobre las representaciones del cuerpo, y a realizar una relectura de la rigidez de los códigos y las categorías explicando que, el arte erótico, es sobrentendido que está firmemente ligado a una “erótica para hombres” (Nochlin, 1972: 9), como puede leerse en su libro *Woman As Sex Object: Studies in Erotic Art 1730-1970 (La mujer como objeto sexual: estudios de arte erótico, 1730-1970)*.

No obstante, su tarea no es una simple denuncia, sino que articula la reubicación tanto de la práctica de la actividad artística como de las representaciones.

Pero la obra feminista más conocida de los años setenta será la de la artista Judy Chicago, titulada *The Dinner Party* (1973), una de las obras más importantes y más criticadas del arte del

siglo XX siendo, en palabras de Ana Martínez-Collado (2008: 94), «el epítome de la reinante voluntad reivindicativa de los méritos culturales de la mujer a través de la historia». Esta obra monumental, creada con ayuda de cerca de cien mujeres y un diseñador industrial, fue un homenaje a treinta y nueve figuras históricas femeninas del mundo de las artes, la política y la literatura, reunidas en esta obra para una cena imaginaria, similar a la Última Cena de Jesucristo con los apóstoles, solo que con mujeres. Actualmente pertenece a la colección permanente del Brooklyn Museum de Nueva York y comienza con una galería o pasillo en la que seis banderas tejidas dan la bienvenida a los visitantes de la instalación. Estas banderas diseñadas por la propia artista en gamas de color rojo, negro y ocre junto a motivos florales o formas de mariposa, repetidos de forma reiterada por la artista en toda la pieza, fueron tejidos a modo de tapiz en Taller de Tapices de San Francisco al descubrir que en el Renacimiento las mujeres tenían prohibido trabajar en los telares de alto linaje. A estas formas y colores hay que añadir una serie de frases con las que Judy Chicago tiene la intención de transmitir la visión de la artista de un mundo igualado, en el que están completamente la historia de las mujeres integradas completamente en la civilización humana. Una vez nos hemos adentrado podemos observar una mesa en forma de triángulo dividida en treinta y nueve espacios, trece a cada lado de la mesa. Cada uno de estos huecos de la mesa estaba reservado a una mujer en especial; mujeres ficticias o reales, históricas o mitológicas, pero mujeres que en sí habían contribuido de alguna manera a decirnos al resto de mujeres que podíamos ser algo más que madres, esposas y amas de casa.

Judy Chicago había bordado en cada uno de los sitios el nombre de las comensales, indicando así quién se sentaba en cada lugar. La mesa, está puesta y los cubiertos están dispuestos a ser utilizados. Los platos, de cerámica, esperando la comida. Cada uno de estos platos estaba decorado una forma central, abstracta, diseñada por la artista y creada a partir de la iconografía de la vulva que la artista consideraba el “núcleo central” femenino y un cáliz, todo esto apoyado sobre de un tapete cosido según técnicas del bordado, adaptadas al periodo histórico de cada personaje.

En las baldosas del suelo se inscribieron con letras doradas otros tantos nombres. Noventa y nueve azulejos que incluyen a noventa y nueve mujeres más. Este suelo fue denominado por la propia artista como *the heritage floor* (el suelo de la herencia). La obra posee una gran carga simbólica: el triángulo equilátero es símbolo de igualdad, así como una representación arcaica de la vulva, mientras que el número trece alude, evidentemente, a la última cena de Jesús, así como el número de mujeres que integraban las comunidades de brujas medievales, por lo que no tuvo una gran acogida entre las comunidades feministas.

Esta obra articula un lenguaje plástico que permite expresar la experiencia femenina. Desde el mismo momento de su realización suscitó una serie de críticas en el mismo entorno feminista. Una de esas críticas que recibió fue porque se preguntaban si las mujeres que estaban invitadas al banquete eran más importantes que las que aparecían sin más en “el suelo de la herencia”, se preguntaban, en fin, si no todas las mujeres eran importantes por igual en esta obra que conmemoraba y rendía homenaje a la “herencia de las madres”. ¿Debían considerarse los platos con formas de vulvas una representación *kitsch* de la mujer?, ¿Explotó Chicago el trabajo de otras artistas que contribuyeron a crear esta instalación? Los museos americanos se negaron repentinamente a exponer la obra, argumentado que el tamaño era desproporcionado y los críticos la ridiculizaron especialmente por la forma de vagina que se podía observar en sus platos.

El feminismo pronto se daría cuenta del problema que podía suscitar vincular las obras de arte con el género femenino desde el punto de vista biográfico, como en la obra *The Dinner Party*, donde la referencia a una genitalidad femenina, a través como por ejemplo de las formas bulbosas de los platos, pudieran llegar a dar lugar a algo que pudiese identificarse con una estética feminista. Por esta razón cuestionaban también si los platos, en forma de vulva, debían considerarse una representación *kitsch* de la mujer y más aún, creían que la obra de Judy Chicago contribuía

fervientemente a la visión separatista de la historia de las mujeres: las mujeres por un sitio, los hombres por otro, ignorando la tradición dialéctica que han tenido las mujeres, a lo largo de la historia, con los hombres. La Teoría feminista renegará de ello porque el conseguir una estética que pudiera ser vinculada directamente con él hacía que pudiese ser también admitido y desactivado por el mercado del arte como si fuera un *-ismo* más (expresionismo, futurismo, cubismo, etc.), al identificarse una estética propia con un tipo de arte concreto, y perdiendo así su carga política. Y precisamente el feminismo lo que ha tratado desde sus orígenes hasta la actualidad, transversal en las técnicas y en los modos de hacer y pasando por todos los palos posibles (pintura, instalación, performance, fotografía, vídeo, etc.), ha sido precisamente todo lo contrario.

En los últimos años de la década de los setenta el feminismo parecía poseer energías renovadas. Las artistas tomarán como tema principal en sus obras la reflexión sobre su propia condición de ser mujer, pareciendo anunciar una nueva era. Ya en los museos y en las escuelas de Bellas Artes las artistas se quejaban y exigían la igualdad de derechos, organizaban sus propias exposiciones, administraban sus propias galerías y daban clases de arte, buscando también medios políticos para penetrar en las estructuras de mayoría masculina. Porque, como enunciaba Donna Haraway (1995: 253), una de las grandes investigadoras americanas en el ámbito científico, social, ideológico y feminista, en su “Manifiesto para cyborg” (1985), “la realidad social son nuestras relaciones sociales vividas, nuestra construcción política más importante (...). La liberación se basa en la construcción de la conciencia, de la comprensión imaginativa de la opresión, y también, de lo posible”, contribuyendo con este Manifiesto a las posibles narrativas feministas del siglo XX. Así añadía Charlotte Perkins (1995: 134) en el libro de Haraway que «el feminismo, es en parte, un proyecto para la reconstrucción de la vida pública, y de los significados públicos. Es, por tanto, una búsqueda de nuevas historias y de un lenguaje que nombre una nueva visión de posibilidades y límites».

Cuando las mujeres comienzan a integrarse en terrenos que les habían sido casi prohibidos, como es el mundo del arte, se establece algo conocido hoy en día como “espejismo de igualdad”, dándose así por hecho que la desigualdad entre hombres y mujeres persiste en la actualidad, siendo el mercado del arte, aún a día de hoy, “cosa de hombres”. En datos extraídos del Catálogo de ARCO Madrid, la Feria de Arte Contemporáneo más importante de nuestro país, podemos observar cómo en este año 2019, a pesar de ser la edición con más mujeres de la historia de la Feria, el porcentaje de mujeres artistas participantes fue solamente del 30% frente al 70% de los varones, es decir, de 1.116 participantes tan solo 333 fueron mujeres, lo que hace replantearnos la desigualdad aparente que aún a día de hoy persiste, a pesar de que es un 60% el porcentaje de mujeres frente a hombres que finalizan su formación en Bellas Artes.

2. CONCLUSIÓN

A pesar de los avances realizados, la tarea de la historiografía feminista sigue siendo imprescindible para reevaluar la producción artística feminista. No solo como por la necesidad de resituar a aquellas artistas excluidas del relato histórico, en muchos casos precursoras o innovadoras en su ámbito creativo, sino también por la exigencia de ir remodelando los imaginarios colectivos que permitan transformar los modelos en los que se construyen los estereotipos respecto al género, contribuyendo a la incorporación de una educación igualitaria. Así, podemos afirmar que desgraciadamente, aún a fecha de hoy, siendo sábado 15 de junio de 2019, rompiendo con las expectativas de Virginia Woolf (1992: 57) que tenía la esperanza en 1929 de que “(...) dentro de cien años (...), las mujeres habrán dejado de ser el sexo protegido” y “tomarán parte en todas las actividades y esfuerzos que antes les eran prohibidos”, las mujeres no hemos dejado de ser, haciendo honor a Simone de Beauvoir, *El Segundo Sexo*.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. (1962). *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*. [Traducción al español de Manuel Sacristán]. Ediciones Ariel: Barcelona.
- BARTRA, E. (2003). *Frida Kahlo. Mujer, ideología y arte*. Icaria/Antrazyt: Barcelona.
- BOSCHETTI, A. y DIETRICH, D. (2011). La creatividad femenina y el mundo del arte. *La Aljaba* (15), pp. 90-91. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v15a05boschetti.pdf>
- COBO, R. (2002). Género. En C. AMORÓS (dir.). *10 palabras clave sobre mujer* (pp. 55-83). Editorial Verbo Divino: Pamplona.
- DE DIEGO, E. (1987). *La mujer y la pintura del XIX español (Cuatrocientas olvidadas y alguna más)*. Ensayos de Arte Cátedra: Madrid.
- HOLLANDER, R. (2002). WE KNEW: America's Newspapers Report the Holo-caust. En R. MOSES (eds.). *Why Didn't the Press Shout?: American & International Journalism During the Holocaust* (pp. 41-50). KTAV PubHouse: Hoboken.
- J. HARAWAY, D. (1995). Manifiesto para *cyborgs*: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX En *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la Naturaleza* (pp. 251-311). Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer: Madrid.
- JORGE, V. (2019). ARCOmadrid 2019, la edición con más mujeres de la historia. <http://thecultural.es/2019/02/25/arcomadrid-2019-la-edicion-con-mas-mujeres-de-la-historia/> (Consulta: XX)
- JULIANO, D. (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. horas y Horas: Madrid.
- LIPPARD, Lucy R. (1980). Sweeping Exchanges: The Contribution of Feminism to the Art of the 1970's. *Art Journal*, 39, p. 362.
- LÓPEZ-FERNÁNDEZ, M. (2000). *Creación artística y mujeres, recuperar la memoria*. Narcea: Madrid.
- MARTÍNEZ-COLLADO, A. (2008). *Tendenci@s. Perspectivas feministas en el arte actual*. CENDEAC: Murcia.
- NOCHLIN, L. (1972). Eroticism and Female Imagery in Nineteenth-Century Arts. En T. B. Hess y L. Nochlin (eds.). *Woman As Sex Object: Studies in Erotic Art 1730-1970* (pp. 8-17). News-week: Nueva York.
- NOCHLIN, L. (2007). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? En K. CORDERO E I. SÁENZ (comp.). *Crítica feminista en la Teoría e Historia del arte* (pp. 17-44). Universidad Iberoamericana y Biblioteca Francisco Xavier Clavigero: México.
- NOCHLIN, Linda (1971). *Why Have There Been No Great Women Artists?* *Art News*, 69, pp. 22-39. <http://www.artnews.com/2015/05/30/why-have-there-been-no-great-women-artists/> (Consulta: XX)
- PERKINS, C. (1995). La pugna por la naturaleza primate: las hijas del hombre-cazador, 1960-1980. En D.J. HARAWAY. *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la Naturaleza* (pp.133-181). Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer: Madrid.
- WOOLF, V. (1992). *Una habitación propia*. [Traducción al español de Laura Pujol]. Seix Barral: Barcelona.

Experiencia de recuperación didáctica de un tema musical popularizado a través del cine: “Don Quijote” (Augusto Algeró)

Virginia Sánchez Rodríguez

Universidad de Castilla-La Mancha

Centro de Investigación y Documentación Musical (CIDoM)-Unidad Asociada al CSIC

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8071-2937>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.25

1. INTRODUCCIÓN

“Emplear de manera práctica elementos básicos de lenguaje musical a través de un repertorio vocal, instrumental y de movimiento” es uno de los resultados perseguidos en la asignatura “Educación Musical” del Grado en Maestro en Educación Primaria que se imparte en la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha). Al fin y al cabo, todo maestro y futuro maestro debe conocer, en cierta medida, estos parámetros de cultura musical general debido a los múltiples beneficios que estos elementos pueden aportar en el contexto infantil.

Desde hace años, los medios audiovisuales han añadido, además, nuevas posibilidades, enriqueciendo el repertorio y ofreciendo aún mayores perspectivas pedagógicas y motivadoras. Así, las aulas no solo han comenzado a acoger melodías procedentes de películas para su trabajo vocal, instrumental o corporal, sino que, en ocasiones, la propia música también se ha convertido en una referencia sonora a las moralejas de algunos de los *films* de origen, favoreciendo una nueva dimensión de la educación emocional, la educación en valores y la diversidad.

A este respecto, durante el curso 2017-2018 diseñamos una propuesta basada en la inserción de temas musicales procedentes de los medios audiovisuales con una perspectiva didáctica como parte de la citada asignatura “Educación Musical” en torno a la figura de don Quijote de la Mancha. A lo largo de tres sesiones, se desarrollaron una serie de actividades dirigidas a trabajar la audición intelectual, la interpretación vocal e instrumental y la creatividad musical, finalizando con una actividad pública que consistió en un recital músico-literario con motivo del Día Internacional del Libro.

Probablemente el lector, en este punto, haya recordado la inolvidable melodía de “Sancho, Quijote”, el tema principal de la serie de televisión *Don Quijote de la Mancha* emitida en los años ochenta. Sin embargo, el contexto audiovisual en torno al caballero de la triste figura es mucho más amplio, lo que permite recuperar del olvido otros temas que ensalzan el valor de este personaje cervantino a través de propuestas didácticas. Es el caso de la canción “Don

Quijote”, de Augusto Algueró (1934-2011), que, a pesar de no haber sido creada originalmente para los medios audiovisuales, logró una gran popularidad tras la interpretación que Rocío Dúrcal (1944-2006) hizo en la película *Rocío de la Mancha* (Luis Lucia, 1963). Precisamente la difusión de este tema musical de Algueró fue el núcleo de la experiencia docente que aquí presentamos. Por ello, en el presente trabajo ofrecemos un acercamiento al origen de esta canción y presentamos el proceso de recuperación e interpretación de ésta con una perspectiva didáctica por parte de los alumnos de la Facultad de Educación de Ciudad Real.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En términos generales, los medios audiovisuales resultan una herramienta atractiva para los discentes cuando estos son integrados en el aula debido a la unión de imagen y sonido. A través de ellos, no solo se permite ilustrar conceptos abstractos del currículo de una forma más verista sino, además, plasmarlos de una forma didáctica¹. Por ello, desde el origen de la disciplina y hasta la actualidad, se han sucedido los estudios teóricos y las propuestas prácticas encaminadas a la exploración de mayores posibilidades de los medios audiovisuales en el contexto escolar.

En relación con la música de cine y su aplicación en el colegio, que es el ámbito específico del presente trabajo, las investigaciones han experimentado un notable crecimiento de acuerdo con las numerosas posibilidades didácticas y motivadoras dentro del aula de música. Por un lado, existen interesantes antecedentes relativos a la utilización de los audiovisuales para trabajar aspectos musicales propios del currículo (Blanco Rivas, 2011; Martín Félez, 2009: 761-779; Montoya Rubio, 2009a: 283-280; Montoya Rubio, 2009b: 705-746; Montoya Rubio, 2010; Olarte Martínez, Montoya Rubio, Martín Félez y Mosquera Fernández, 2011: 151-168; Pérez Aldeguer, 2012: 25-38).

Por otro lado, resultan igualmente de interés aquellos estudios académicos que demuestran el valor de la música procedente del cine desde una perspectiva educativa interdisciplinar y global (Morales Navarro, 2014), así como las posibilidades a la hora de emplear el repertorio audiovisual para mejorar la atención y la motivación de nuestro alumnado (Bernabé Villodre, Bermell Corral y Alonso Brull, 2015: 261-280; Montoya Rubio, 2007: 99-126; Porta Navarro, 1998: 106-113). Del mismo modo, la música procedente de los medios audiovisuales también ha sido objeto de estudio como un elemento clave en la educación en valores (Longueira Matos y Pereira Domínguez, 2014: 29-36; Maldonado Manso, 2013: 329-342).

Ahora bien, a pesar de la relevancia y de la abundancia de antecedentes académicos, algunos de ellos aquí referenciados, aún es posible ampliar el espectro de la aplicación de los medios audiovisuales dentro del aula, incluyendo la recuperación de un repertorio musical creado o popularizado a través del cine y de las series de televisión. Ese es el contexto en el que se enmarca el presente trabajo en torno a la canción “Don Quijote”, popularizada a través de la película *Rocío de la Mancha*. Por ello, de forma previa a la exposición del método y de los resultados de nuestra propuesta, ofrecemos un acercamiento a la propia canción debido a su desconocimiento en el imaginario de la mayor parte de la población y a la vinculación del tema musical con los medios audiovisuales.

1 De hecho, ya Thomas Alva Edison tuvo en cuenta el valor pedagógico del cine en los inicios de la disciplina: “I believe that the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbook” (Cuban, 1986: 9; extraído de Reia-Baptista, 2005: 218).

3. "DON QUIJOTE": ACERCAMIENTO A UNA CANCIÓN POPULARIZADA A TRAVÉS DEL CINE

A finales de los años cincuenta, el compositor Augusto Algueró escribió una canción titulada "Don Quijote", en colaboración con su letrista habitual, Antonio Guijarro (1925-1982). Ese trabajo conjunto dio como resultado una pegadiza melodía, al más puro estilo Algueró, acompañada de un texto que destacaba los orígenes manchegos del caballero de la triste figura, los valores positivos de éste y la búsqueda del amor en la figura de Dulcinea.

El tema musical, de carácter urbano, logró atraer gran expectación cuando fue interpretado como parte del I Festival Internacional de la Canción de Benidorm en 1959. Esta canción fue presentada a través de dos versiones, un proceder habitual del certamen, y, aunque también fue cantada por José Guardiola, la versión ejecutada por Los Cinco Latinos fue la más laureada y recordada posteriormente. "Don Quijote" recibió un *Accésit* en la mencionada edición del Festival y alcanzó gran éxito a través de la industria discográfica y de los medios de comunicación.

Sin embargo, la mayor popularidad del tema se produjo a través del cine. Al fin y al cabo, éste fue uno de los cauces de difusión con mayor alcance durante el franquismo. En primer lugar, "Don Quijote" formó parte de la música incidental de la película *Festival en Benidorm* (1961, Rafael J. Salvia), donde el propio Augusto Algueró tuvo un papel activo como compositor de su Banda Sonora Musical. Para esta cinta, con una temática tan acorde con el evento en que la canción fue presentada originalmente, Algueró realizó una versión pianística que aparece integrada como música de fondo en una de las secuencias de la película. En concreto, la melodía del piano, casi inaudible, procedente de la radio de la cafetería del hotel en el que se alojan los artistas participantes en el Festival de Benidorm, suena justo en el momento en que el personaje de Dulcinea (Rosario Moreno) aparece en la escena (00:54:03-00:55:57). A pesar de que podríamos pensar que la referencia quijotesca no es suficiente debido a que nos encontramos ante un *cover* meramente instrumental de "Don Quijote" integrado con un volumen leve, su inserción se produce como un guiño de Algueró a su propia música y al sentido quijotesco de la canción original, una alusión que podría ser comprendida por parte de los espectadores debido a la gran popularidad que el tema musical adquirió tras su presentación en el Festival de 1959.

Ahora bien, la mayor presencia audiovisual de la canción "Don Quijote" se produjo a través de la película *Rocío de la Mancha*, dirigida por Luis Lucia (1914-1984) y estrenada en 1963, un testimonio representativo del cine comercial con canciones que contó con una artista infantil como protagonista. Rocío Dúrcal, que por aquella época ya se había postulado como una joven prodigio tras su exitoso debut en *Canción de juventud* (1962, Luis Lucia), no solo fue la actriz protagonista de la cinta sino también la intérprete de las canciones. Aunque Augusto Algueró se ocupó de la partitura completa de la película, las canciones –los *playbacks*, según la terminología de Algueró (López Hernández, 2011: 37)– fueron las grandes protagonistas debido a la calidad musical y al talento vocal de la joven Dúrcal.

Contextualizada en el corazón de la Mancha, la película supone un homenaje al personaje creado por Cervantes siglos atrás. Además de presentarse una analogía entre la protagonista y el propio don Quijote a través de sus valores positivos y de la música (Sánchez Rodríguez, 2019: 363-386), algunas de las canciones, además, añaden un contenido, en parte, didáctico sobre algunos de los aspectos más representativos del armado caballero. Junto a la presencia de otros temas de interés musical, que no son objeto de nuestro estudio por exceder la temática que nos ocupa, la reutilización de la canción "Don Quijote" en el *film* ensalza la figura del hidalgo en los bloques musicales 4 (00:07:14 – 00:10:21) y 49 (01:31:57-01:32:53). A pesar de que las características se mantienen en ambos bloques, centraremos nuestra atención, exclusivamente, en el primero de

ellos debido a su mayor extensión y variedad sonora, de ahí que haya sido seleccionado como núcleo de la propuesta didáctica que presentaremos posteriormente.

En el bloque musical 4, el primer cantable entonado por Rocío Dúrcal en la cinta, el tema es interpretado mientras la protagonista ejerce la labor de guía turística improvisada. Integrada como falsa diegesis, no se observan grandes diferencias respecto de la versión originalmente presentada en el Festival de Benidorm, salvo en lo relativo a la inserción de una introducción vocal en la versión audiovisual, la preferencia por una instrumentación menos urbana –con la intención de lograr un perfil épico para el *film*– y la existencia de una segunda voz.

La versión originalmente ejecutada por Los Cinco Latinos en el Festival incluía una introducción a cargo del viento metal y de la cuerda, que era continuada con el añadido de la percusión. Son precisamente los instrumentos de percusión los que se encargaban de aportar un ostinato rítmico que sugiere el cabalgar del propio caballero. Por el contrario, para el bloque musical 4 de *Rocío de la Mancha*, Augusto Algueró concibió una introducción más sobria en la que destaca el virtuosismo vocal de la joven Dúrcal, que entona una melodía de estilo libre con el único acompañamiento de un rasgueo de guitarra, cuyo espíritu remite a la música flamenca (Sánchez Rodríguez, 2016: 171). Cabe señalar que, a pesar de la sensación de libertad y naturalidad, la melodía no es fruto de la improvisación de Rocío Dúrcal, sino que fue concebida por el propio Algueró, como se puede comprobar a través de la partitura manuscrita (Figura 1).

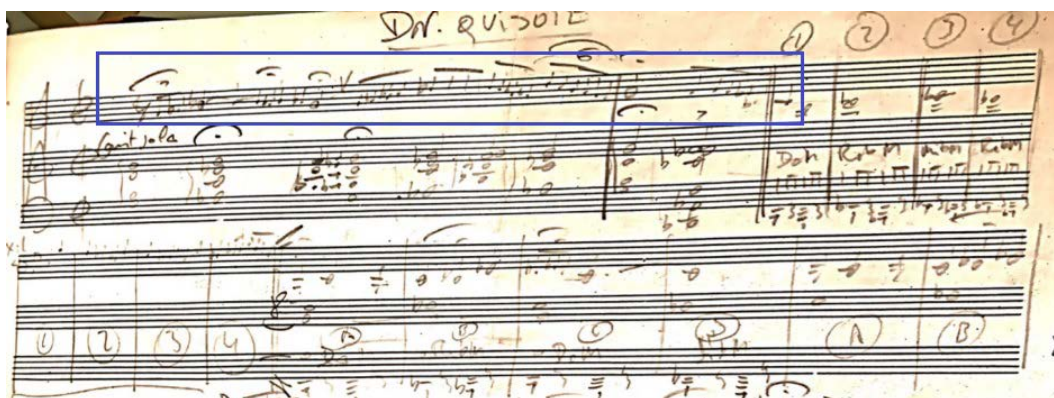


Figura 1. Melodía de inicio de “Don Quijote”. Partitura manuscrita para *Rocío de la Mancha* (Augusto Algueró). (Fotografía de Sofía López Hernández)

La última de las diferencias respecto de la versión original del tema que nos ocupa tiene que ver con la textura. Frente a la versión de Los Cinco Latinos, en que Estela Raval cantaba en solitario la letra, Rocío Dúrcal aparece acompañada por un par de voces infantiles, diegéticas, procedentes de los personajes que interpretan a sus hermanos en la película, que se suman para la entonación de dicha melodía en algunos puntos del estribillo². Por ejemplo, en la segunda referencia al caballero en el estribillo, el coro infantil, en lugar de reforzar la melodía principal, repite “Don Quijote” a modo de eco para, posteriormente, añadir una segunda voz, homofónica, en intervalo de 6ª menor ascendente, coincidiendo con el texto “leyenda de un caminante” (Figura 2). De este modo, Algueró otorga variedad sonora en lo relativo al timbre y también a la melodía, recogiendo todo ello por escrito ya en la versión reducida, previa a la orquestación.

2 Tanto en la versión de Los Cinco Latinos como en la incluida en *Rocío de la Mancha* se integra un coro mixto como música de fondo, lo que añade un sentido épico y grandioso en algunas partes del estribillo y durante la coda de ambos *covers*.

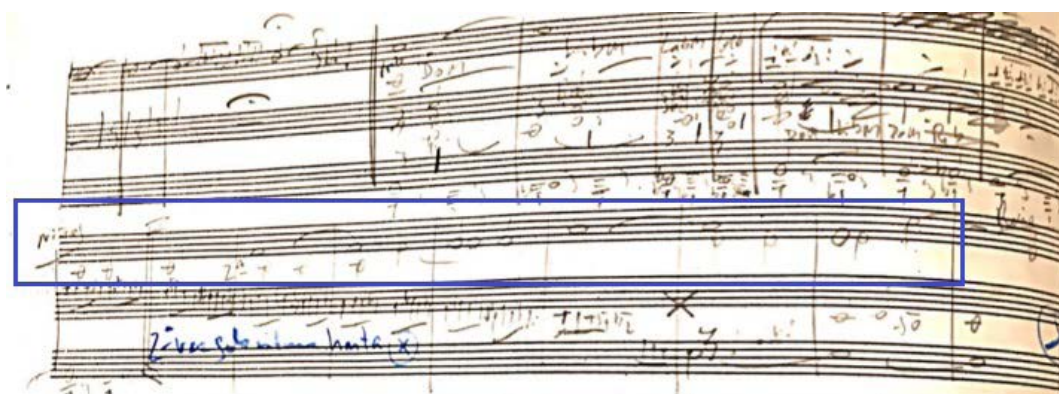


Figura 2. Estilo de eco por parte del coro infantil en el estribillo de “Don Quijote”. Partitura manuscrita para *Rocío de la Mancha* (Augusto Algueró). (Fotografía de Sofía López Hernández)

Más allá del complejo y estético resultado, el modo en que Augusto Algueró reutiliza y adapta el tema “Don Quijote” demuestra la versatilidad musical y las numerosas posibilidades de extrapolación. En lo que respecta al enfoque de nuestro trabajo, de acuerdo con lo expuesto, también consideramos un posible interés didáctico en relación con el contenido temático de la letra de la canción creada por Antonio Guijarro y con la interdisciplinariedad que la música de Algueró puede ofrecer en el aula. Todo ello ha motivado el desarrollo de la experiencia de recuperación pedagógica de la canción que presentamos a continuación.

4. PROCEDIMIENTO: LA RECUPERACIÓN PEDAGÓGICA DE “DON QUIJOTE” DE AUGUSTO ALGUERÓ

En abril de 2018 desarrollamos una experiencia basada en la recuperación de la canción que nos concierne y su aplicación en el aula universitaria. Aunque el resultado más patente de la experiencia fue la interpretación en público del tema “Don Quijote”, como parte de una de las actividades desarrolladas, el proceso comprendió otras acciones encaminadas a obtener el mayor aprovechamiento posible de la canción desde una perspectiva artística y didáctica.

4.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Esta experiencia se llevó a cabo con el grupo de alumnos de 3º B de la asignatura “Educación Musical”, del plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha). En el curso 2017-2018, el grupo 3º B estuvo formado por 49 chicos y chicas. Al tratarse de una materia obligatoria del currículo, no era necesario que el alumnado contara con conocimientos musicales previos. Aún así, dos de los participantes se encontraban estudiando los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales en el Conservatorio (saxofón y piano) y otros dos participantes tocaban instrumentos musicales como parte de su aprendizaje *amateur* (trompeta y guitarra), lo que repercutió en el resultado de la experiencia.

4.2. MÉTODO Y PLANIFICACIÓN

El proceso de trabajo continuó una metodología cualitativa basada en la combinación de acciones teóricas y prácticas, siempre persiguiendo lograr algunas de las competencias de la titulación que son adquiridas a través de la asignatura. En concreto, esta propuesta fue diseñada para lograr las siguientes competencias:

| Código de la competencia | Descripción de la competencia |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.2.4.II.01 | Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social de las artes. |
| 1.2.4.II.03 | Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. |
| II.3 | Adquirir nociones básicas de lenguaje musical. |
| II.5 | Fomentar la creatividad y su aplicación en los ámbitos visual, plástico y musical. |
| II.6 | Elaborar propuestas y proyectos didácticos que fomenten la percepción y expresión en los distintos campos artísticos. |
| II.8 | Conocer distintas manifestaciones del patrimonio artístico y cultural. |

Tabla 1. Competencias de la titulación adquiridas a través de la propuesta.
(Elaboración propia a partir de la guía docente)

En cuanto a las acciones, se trató de utilizar la canción “Don Quijote” para trabajar algunos de los contenidos del temario de la asignatura. En concreto, no solamente perseguíamos ampliar el repertorio musical a través de estilos diversos (Tema 5), sino estudiar (Tema 1) y practicar (Tema 4) algunos de los elementos básicos del lenguaje musical a través de la composición de Algueró para, posteriormente, desarrollar una propuesta didáctica basada en la exploración, interpretación, improvisación y creación musical (Tema 7).

| | |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema 1 | Estudio y práctica de los principales aspectos del lenguaje musical. |
| Tema 2 | Fundamentos de la educación musical y de la didáctica de la música en Educación Primaria. Principales metodologías. |
| Tema 3 | El currículo musical de Educación Primaria y su desarrollo en Castilla-La Mancha. |
| Tema 4 | Práctica de los elementos básicos del lenguaje musical. |
| Tema 5 | Repertorio seleccionado de canciones, instrumentaciones, danzas y audiciones, que incluyan variados estilos y procedencias. |
| Tema 6 | Repertorio de juegos tradicionales de contenido musical (rítmicos, melódicos, corporales, etc.). |
| Tema 7 | Propuestas didácticas para la exploración, expresión, interpretación, improvisación y creación musical con la voz, el cuerpo, cuerpos sonoros e instrumentos. |

Tabla 2. Temario de la asignatura.
(Elaboración propia a partir de la guía docente)

Atendiendo a lo expuesto, diseñamos la planificación, teniendo en cuenta la combinación de diferentes dinámicas para lograr resultados musicales desde una perspectiva interdisciplinar y didáctica. Para ello, tuvimos en cuenta la distribución lectiva de la materia. La asignatura “Educación Musical” tiene una carga de cinco horas semanales, estructuradas en dos sesiones de dos horas cada una, más una hora adicional de desdoble. Para el desarrollo de la experiencia, fueron empleadas un total de tres sesiones, de dos horas cada una, y contó con la planificación recogida en las Tablas 3, 4 y 5. Si bien es cierto que, a través de tres sesiones, no es posible adquirir la totalidad de las competencias, lo cierto es que la planificación tuvo en cuenta la posibilidad de adquirir diversos parámetros de las citadas competencias.

En relación con las fechas, las sesiones se llevaron a cabo en abril, con el curso avanzado para que los alumnos pudieran aplicar los conocimientos teórico-prácticos ya asumidos en las semanas previas. Además, el mes de abril, finalmente, resultó óptimo para incluir esta experiencia de recuperación ya que se introdujo una actividad en torno a una efeméride, el Día Internacional del Libro. En lo relativo al trabajo a partir del tema musical “Don Quijote”, véanse al respecto las Tablas 3, 4 y 5 expuestas a continuación.

| SESIÓN 1 (120 minutos) | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACTIVIDAD | OBJETIVOS | RECURSOS Y MATERIALES |
| Actividad 1. Contexto de la canción “Don Quijote” (20 minutos) | 1-Reflexionar sobre el valor de la música dentro de los medios audiovisuales. 2-Conocer un testimonio musical utilizado en el cine, como la canción “Don Quijote”. 3-Conocer los nombres de personajes de las músicas urbanas en la España del siglo XX: Augusto Algueró, Los Cinco Latinos, Rocío Dúrcal. | -Ordenador. -Cañón de proyección. -Altavoces. -Película <i>Rocío de la Mancha</i> . |
| Actividad 2. Los atributos del caballero de la triste figura (20 minutos) | 1-Recopilar, en grupos, algunos de los rasgos más representativos del personaje cervantino. Puesta en común posterior. 2-Fomentar la escucha a través de la canción “Don Quijote”. 3-Analizar el contenido temático de la letra y compararlo con la recopilación de atributos. | -Ordenador. -Cañón de proyección. -Altavoces. -Película <i>Rocío de la Mancha</i> . |
| Actividad 3. El sonido de don Quijote (20 minutos) | 1-Escuchar la versión original del tema de Los Cinco Latinos. 2-Escuchar la versión del <i>film</i> Rocío de la Mancha. 3-Discriminar timbres vocales e instrumentales. 4-Trabajar los elementos básicos del lenguaje musical: melodía, ritmo, etc. | -Ordenador. -Cañón de proyección. -Altavoces. -Película <i>Rocío de la Mancha</i> . |
| Descanso (10 minutos) | | |
| Actividad 4. Cantando a don Quijote (50 minutos) | 1-Trabajar la entonación de forma simultánea a la escucha de la canción. 2-Trabajar la canción con acompañamiento de piano (profesora). 3-Trabajar la canción con acompañamiento de piano (profesora) e instrumentación Orff (alumnado). | -Ordenador. -Altavoces. -Película <i>Rocío de la Mancha</i> . -Partitura con notación americana. -Piano. -Instrumentación Orff. |

Tabla 3. Planificación de la Sesión 1. (Elaboración propia).

| SESIÓN 2 (120 minutos) | | |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACTIVIDAD | OBJETIVOS | RECURSOS Y MATERIALES |
| Actividad 5. Nuestro don Quijote (60 minutos) | 1-Crear un cover de “Don Quijote”. 2-Practicar la entonación. 3-Desarrollar las habilidades instrumentales a través de la instrumentación Orff. 4-Desarrollar las habilidades instrumentales a través de otros instrumentos. 5-Tomar decisiones artísticas de forma conjunta para la creación de una estructura propia. 6-Desarrollar la improvisación creativa. | -Piano. -Instrumentos Orff. -Otros instrumentos aportados por los estudiantes (saxofón y guitarras). -Partitura con notación americana de “Don Quijote”. |
| Descanso (10 minutos) | | |
| Actividad 6. Los otros quijotes (40 minutos) | 1-Conocer otros testimonios sonoros sobre don Quijote. 2-Fomentar la escucha intelectual de la canción “Sancho, Quijote”, cabecera de la serie de televisión de 1979. 3-Trabajar la entonación de forma simultánea a la escucha de la canción. 4-Trabajar la canción con acompañamiento de piano (profesora). 5-Trabajar la canción con el acompañamiento de percusión corporal (alumnado). | -Ordenador. -Altavoces. -Canción “Sancho, Quijote”, de la serie de televisión. -Partitura con notación americana de “Sancho, Quijote”. -Piano. |
| Actividad 7. Diseñamos un concierto didáctico (10 minutos) | 1-Discriminar otras manifestaciones artísticas en torno a Don Quijote. 2-Diseñar una actuación pública para compartir las canciones expuestas. 3-Decidir fragmentos de obras literarias en torno a don Quijote. 4-Debatir sobre el contenido pedagógico de las 2 canciones y los fragmentos literarios. | -Papel. -Bolígrafo. |

Tabla 4. Planificación de la Sesión 2. (Elaboración propia).

Finalmente, las tres sesiones diseñadas se llevaron a cabo los días 18, 19 y 23 de abril de 2018. Todas las actividades transcurrieron en el aula de música de la facultad, equipado con gran variedad de instrumentos Orff y con un piano de cola, salvo el recital de la Actividad 10, que tuvo lugar en las instalaciones exteriores próximas a la entrada del centro. Para ello, se trasladaron un piano de pared y la instrumentación necesaria por los alumnos. El objetivo de llevar a cabo el citado evento fuera del aula perseguía que la propia experiencia pudiera llegar a otros compañeros del centro. Asimismo, se organizó la asistencia al recital de un grupo de alumnos de 2º de Educación Primaria del Colegio “Dulcinea del Toboso” de Ciudad Real, ubicado en las proximidades del complejo universitario. De este modo, el enfoque didáctico que rodeó todas las actividades cobró aún mayor sentido, ya que los contenidos y el mensaje trabajados en el aula también llegaron a los alumnos de primaria, el nivel educativo en el que los futuros maestros impartirán clase cuando finalicen su Grado.

| SESIÓN 3. (120 minutos) | | |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACTIVIDAD | OBJETIVOS | RECURSOS Y MATERIALES |
| Actividad 8. Nuestro don Quijote (20 minutos) | 1-Ensayar la versión creada sobre "Don Quijote" en la actividad 5 de la Sesión 2. | -Piano. -Instrumentos Orff. -Otros instrumentos aportados por los estudiantes (saxofón y guitarras). Partitura en notación americana de "Don Quijote". |
| Actividad 9. Los otros quijotes (20 minutos) | 1-Ensayar la versión creada sobre "Sancho, Quijote" en la actividad 6 de la Sesión 2. | -Piano. -Instrumentos Orff. -Otros instrumentos aportados por los estudiantes (saxofón y guitarras). -Partitura en notación americana de "Sancho, Quijote". |
| Descanso (10 minutos) | | |
| Actividad 10. Recital músico-literario (70 minutos) | 1-Conocer los aspectos organizativos para desarrollar actividades públicas. 2-Conocer las posibilidades docentes de las efemérides. 3-Organizar el espacio y los materiales para el desarrollo de un evento fuera del aula. 4-Interpretar públicamente las canciones trabajadas. 5-Recitar los fragmentos literarios trabajados. 6-Presentar el contenido musical y literario desde una perspectiva didáctica a alumnos de la Facultad de Educación de Ciudad Real y a un grupo de alumnos de 2º de Primaria. | -Piano -Instrumentos Orff. -Otros instrumentos aportados por los estudiantes (saxofón y guitarras). -Partituras en notación americana de "Don Quijote" y "Sancho, Quijote". -Extractos de <i>Don Quijote de la Mancha</i> y de <i>El hombre de la Mancha</i> . |

Tabla 5. Planificación de la Sesión 3. (Elaboración propia).

5. RESULTADOS

El proceso, que contó como núcleo con la recuperación de la canción "Don Quijote", destaca, en primer lugar, por los resultados actitudinales, extraídos a través de la observación. Durante el transcurso de las tres sesiones se pudo constatar la asistencia del 100% del alumnado en las dos últimas sesiones, una participación activa del estudiantado en las actividades y el logro de los objetivos específicos de cada actividad, teniendo en cuenta una evaluación continua de forma práctica y grupal.

En relación con los contenidos propios del temario de la asignatura, conviene señalar que los alumnos no solo tuvieron la oportunidad de conocer (Tema 1) y practicar algunos de los elementos básicos del lenguaje musical a través de la canción de Augusto Algueró (Tema 4), sino que se potenciaron las habilidades musicales de cada discente (Tema 5), especialmente a través de la actividad "Nuestro don Quijote". Así, cada individuo pudo aportar, de forma

práctica, sus propios conocimientos musicales, logrando el desarrollo de la creatividad y de la improvisación como grupo a través del diseño de la versión definitiva de la canción (Tema 7).

El punto de partida de esta experiencia iba destinado a recuperar un testimonio musical popularizado a través de los medios audiovisuales y a diseñar, en torno a éste, una propuesta didáctica para alumnos universitarios. Mientras que las actividades de la Sesión 1 fueron encaminadas a la sensibilización musical y al conocimiento del contexto de “Don Quijote” –la presencia de la música en el cine, el acercamiento a las músicas populares urbanas de los años sesenta en España, el desarrollo de la escucha intelectual y la aproximación al contexto en que la canción nació se popularizó gracias al cine–, las Sesiones 2 y 3 fueron dirigidas a convertir al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje de una forma práctica y activa a través de la interpretación y experimentación musical.



Figura 3. Actividad 3 “El sonido de don Quijote”, Sesión 1.
(Archivo de la autora)

Para ello, se trabajó, además del tema musical de Augusto Algueró, la canción “Sancho, Quijote”, procedente de la conocida serie de televisión, y algunos fragmentos literarios en torno al personaje de Cervantes como parte de diferentes actividades. Todo se integró con la intención de que el alumnado pudiera situar la canción de Algueró en un contexto audiovisual más amplio y en relación con otros testimonios musicales y literarios, quizá, más cercanos.

En relación con los resultados musicales obtenidos, se observa la versatilidad de la composición de Augusto Algueró y la gran capacidad creativa de los alumnos de 3º B del Grado en Maestro en Educación Primaria gracias a la versión interpretativa creada. En un primer momento, tal como se recoge en las tablas de la planificación, todos los alumnos contaron con la letra de la canción con acordes en notación americana como material de base para la creación del *cover* de la actividad “Nuestro don quiote”.

Cabe señalar que la canción fue transportada un tono ascendente, de acuerdo con la tesitura vocal de la clase. Por otra parte, las armonías fueron simplificadas para adecuarlas al nivel musical básico del alumnado. Sin embargo, más allá de esas cuestiones técnicas, cabe destacar que

dicha partitura era un mero guion para invitar a la interpretación vocal e instrumental de una forma creativa de los discentes. El fin último de la actividad “Nuestro don Quijote”, abordada en las dos últimas sesiones, era crear una versión personal, adaptada a las capacidades musicales de cada alumno y a los instrumentos disponibles, lo que se consiguió de forma significativa. El *cover* resultante no solo reflejó, desde una perspectiva musical, una versión propia sino, además, un trabajo de cooperación y de toma de decisiones en grupo a la hora de elaborar la mejor versión. Todo ello dio como resultado la siguiente estructura musical:

| “DON QUIJOTE”: ESTRUCTURA | |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introducción instrumental | La introducción presenta la siguiente estructura: <ul style="list-style-type: none">• Motivo introductorio 1: improvisación de guitarras en estilo flamenco a partir de las siguientes armonías: D-Eb-F-Eb-D.• Motivo introductorio 2: improvisación de saxofón con acompañamiento de piano a partir de las siguientes armonías: D-Eb-D-C-D. |
| Estrofa | La estrofa destaca por la entonación vocal, al unísono, con acompañamiento de piano y percusión Orff. |
| Estribillo (bis) | El estribillo se caracteriza por la entonación vocal, con una segunda voz en eco coincidiendo con el texto “Don Quijote”, con acompañamiento de piano y percusión Orff. |
| Cadencia final | Cadencia conclusiva del piano y los instrumentos de percusión. |

Tabla 6. Estructura del tema musical resultante de la actividad “Nuestro don Quijote”.
(Elaboración propia)

El resultado musical de la versión de los alumnos presentó diferencias respecto de la interpretación de la canción de origen de Los Cinco Latinos y, especialmente, respecto de la versión más conocida que Rocío Dúrcal interpretó en la película *Rocío de la Mancha* y que era el punto de partida de las 3 sesiones. Como se puede comprobar en la Tabla 6, en la versión universitaria se integraron dos guitarras durante el primer motivo introductorio, aportando un estilo aflamencado, y un saxofón durante el segundo motivo de dicha introducción, mientras que los instrumentos de pequeña percusión –panderetas, claves, triángulo y güiro– y el piano –interpretado por la profesora– estuvieron presentes hasta el final. A pesar de que la instrumentación contó con las limitaciones de los propios intérpretes y de que la entonación fue llevada a cabo por alumnos no especialistas en música, el resultado se caracterizó por la creatividad.

Como se expuso previamente, junto con la interpretación de la canción de Algueró se propuso la actividad 6 titulada “Los otros quijotes”, que consistió en el trabajo a partir de la canción “Sancho, Quijote”, procedente de la conocida serie de televisión. A diferencia del tema objeto de nuestro estudio, los alumnos sí conocían esta canción, sobre la que se trabajaron igualmente aspectos vocales, instrumentales (pequeña percusión) y gestuales a través de la inserción de una sencilla percusión corporal. La inserción del tema procedente de este serial dentro de la experiencia permitió al alumnado interrelacionar dos testimonios sonoros diferentes procedentes de los audiovisuales en torno a don Quijote de la Mancha.

Finalmente, mientras que las actividades 8 y 9 consistieron en el repaso de los materiales trabajados en la Sesión 2, la actividad 10 estuvo dirigida a la organización y celebración del recital músico-literario con motivo del Día Internacional del Libro. De la misma forma que las efemérides son importantes dentro del aula de primaria para conocer acontecimientos de la realidad sociocultural, éstas también pueden ser un recurso susceptible de empleo en el ámbito

universitario, especialmente en el caso de los futuros maestros. En relación con el desarrollo de la misma, la estructura del acto fue la siguiente:

| ESTRUCTURA DEL RECITAL MÚSICO-LITERARIO | |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Preparación del espacio exterior y de los materiales necesarios para el evento. |
| 2. | Bienvenida a los asistentes al recital (alumnos de la Facultad y alumnos de 2º de Primaria) por parte del coordinador del área de música del centro universitario. |
| 3. | Presentación del concierto didáctico por parte de la profesora de la asignatura. |
| 4. | Lectura dramatizada de un pasaje inicial de la novela Don Quijote de la Mancha, con música de fondo de piano. |
| 5. | Interpretación de la versión elaborada por los alumnos a partir de la canción “Don Quijote”. |
| 6. | Lectura dramatizada de un pasaje de la obra musical El hombre de la Mancha, con música de fondo de saxofón y piano. |
| 7. | Interpretación de la versión elaborada por los alumnos a partir de la canción “Sancho Quijote”. |
| 8. | Despedida. |

Tabla 7. Estructura final del recital músico-literario de la Actividad 10.
(Elaboración propia)

Los participantes en la experiencia didáctica no solo fueron protagonistas de la divulgación de un testimonio de la historia de la música en los medios audiovisuales, como “Don Quijote”, de Algueró, ante sus compañeros del centro y un público infantil, sino que también protagonizaron la interpretación de otros testimonios musicales y literarios. Los futuros maestros recibieron los aplausos de los asistentes y los alumnos de 2º de Primaria reprodujeron ambas canciones de camino de regreso a su colegio, según el testimonio de las profesoras. A pesar de que esta actividad 10, consistente en el recital, resultó la más vistosa de toda la propuesta, todas las acciones previas fueron igualmente necesarias para el correcto desarrollo de ésta última y para la adquisición de los objetivos previstos en toda la experiencia.



Figura 4. Fotografía del recital músico-literario desarrollado en la Actividad 10.
(Archivo de la autora)

6. CONCLUSIONES

A partir de la experiencia presentada, podemos llevar a cabo una recapitulación final en torno a varias perspectivas. En lo relativo a cuestiones didácticas, de acuerdo con la guía docente del plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria, podemos afirmar que se cumplieron algunos de los objetivos académicos previstos en nuestra asignatura. En concreto, de las doce competencias de la titulación que “Educación Musical” contribuye a alcanzar, a través de esta experiencia se alcanzaron aspectos relacionados con seis de ellas (competencias 1.2.4.II.01, 1.2.4.II.03, II.3, II.5, II.6 y II.8), lo que supone el 50%. En lo que respecta al temario, se abordaron diversos contenidos de cuatro temas –de los siete temas que conforman el contenido general–, lo que supone el 57,14% del temario. Sin embargo, más allá de cuestiones cuantitativas, conviene destacar los aspectos cualitativos derivados de esta propuesta, pues hemos constatado que las competencias y los objetivos de aprendizaje se cumplieron en un clima dinámico y motivador para el alumnado, demostrado por su activa participación y por su implicación en el desarrollo de las actividades.

Cabe decir que los discentes conocieron, desde el primer momento, la planificación completa y las actividades que conformaban esta experiencia. A este respecto, con la presencia de la última actividad, de carácter público, consideramos que el buen desarrollo también tuvo que ver con los beneficios de la *Teoría de fijación de metas* de Locke (1968: 157-189). A través de esta experiencia, se demuestra que la definición de metas, en este caso en torno al recital propuesto en la última actividad, puede ser altamente motivante para nuestros alumnos. Aunque el alumnado se implicó en el buen desarrollo de todas las acciones, la presencia de una tarea pública y su responsabilidad en ésta, como fue el recital músico-literario de la décima actividad, significó, además, que el reto no quedara en algo interno, teniendo la oportunidad de compartir su trabajo con otros compañeros del centro y con los niños de 2º de Primaria asistentes, ampliando, de este modo, el alcance de la experiencia educativa.

Finalmente, esta experiencia también ha significado una revisión desde una mirada musicológica. En ese sentido, tras las actividades desarrolladas se ha asistido a una transformación de la canción “Don Quijote” de Augusto Algueró, desde la versión interpretada en el Festival de Benidorm, pasando por su inserción en el cine y llegando hasta un aula universitaria. En un primer momento, las actividades diseñadas fueron encaminadas a fomentar la escucha activa, conocer el funcionamiento de la música dentro del cine y utilizar el tema musical interpretado por Rocío Dúrcal como material para trabajar los aspectos propios del lenguaje musical. Sin embargo, por último, fue añadida una dimensión creativa a través del fomento de una nueva versión musical, siempre con un enfoque didáctico, cuya estructura e instrumentalización no estaban predefinidas previamente, sino que dependió de las capacidades del grupo.

Tras todo lo expuesto, conviene señalar que la experiencia aquí presentada es tan solo una propuesta diseñada con la intención de fomentar la creatividad y la improvisación para alcanzar algunos de los resultados perseguidos en la asignatura “Educación Musical” del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Ciudad Real, todo ello a partir de una canción creada por Augusto Algueró y popularizada a través del cine. Ojalá continuemos utilizando las posibilidades didácticas que la música procedente de los medios audiovisuales nos ofrece, siempre con la intención de integrar el hecho musical en todas las parcelas de nuestra vida y de convertir el proceso educativo en una experiencia activa para docentes y discentes.

REFERENCIAS

- BERNABÉ VILLODRE, M. M., BERMELL CORRAL, M. Á. Y ALONSO BRULL, V. (2015). La optimización de la atención a través de la música cinematográfica: prácticas en Educación Secundaria Obligatoria. *Educatio Siglo XXI*, 33, pp. 261-280.

- BLANCO RIVAS, E. (2011). *La canción infantil en la Educación Infantil y Primaria. Las nuevas tecnologías como recurso didáctico en la clase de música* (Tesis Doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- LOCKE, E. A. (1968). Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, pp. 157-189
- LONGUEIRA MATOS, S. Y PEREIRA DOMÍNGUEZ, M. C. (2014). La música en el cine y la educación en valores. *Eufonía: Didáctica de la música*, 63, pp. 29-36.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, S. (2011). *Las composiciones cinematográficas de Augusto Algueró: análisis musical y estilo compositivo* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MALDONADO MANSO, M. P. (2013). Educación para la paz e interculturalidad en ESO: Gandhi, el cine y la música. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, pp. 329-342.
- MARTÍN FÉLEZ, D. (2009). Experiencia innovadora de música de cine en la escuela: proyecto de innovación "La influencia de la comunicación audiovisual en el alumnado de educación primaria". En M. OLARTE MARTÍNEZ (coord). *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española* (pp. 761-779). Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- MONTOYA RUBIO, J. C. (2006). Al ritmo de Rocinante: propuesta pedagógica para el poema sinfónico *Don Quixote* de Strauss. En J. J. PASTOR COMÍN y Á. G. CANO VELA (coords.). *Don Quijote en el aula: la aventura pedagógica* (pp. 221-230). Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- MONTOYA RUBIO, J. C. (2007). La música de cine como estrategia educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22, pp. 99-126.
- MONTOYA RUBIO, J. C. (2009a). Kodály, Orff y Willems van al cine: metodologías de enseñanza musical desde los medios audiovisuales. En R. ROIG-VILA (ed.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 283-280). Alcoy: Editorial Marfil.
- MONTOYA RUBIO, J. C. (2009b). La sonorización del audiovisual como fuente de aprendizajes musicales. En M. OLARTE MARTÍNEZ (coord.). *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española* (pp. 705-746). Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- MONTOYA RUBIO, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales: planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* (Tesis Doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MORALES NAVARRO, G. (2014). *La música en el cine: su valor sincrético y educativo* (Tesis Doctoral). Castellón: Universitat Jaume I.
- OLARTE MARTÍNEZ, M., MONTOYA RUBIO, J. C., MARTÍN FÉLEZ, D. Y MOSQUERA FERNÁNDEZ, A. (2011). La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 21, pp. 151-168.
- PÉREZ ALDEGUER, S. (2012). El cine como propuesta didáctica para la enseñanza de la música. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 20, pp. 25-38.
- PORTA NAVARRO, A. (1998). Cine, música y aprendizaje significativo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, pp. 106-113.
- REIA-BAPTISTA, V. (2005). O valor pedagógico do cinema: os casos Edison e Lenin. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 13-14, pp. 213-229.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, V. (2016). Flamenco, niñas prodigio y cine musical durante el franquismo. *Revista de Investigación sobre Flamenco "La Madrugá"*, 13, pp. 151-177.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, V. (2019). Ingeniosas e hidalgas melodías. La presencia de don Quijote de la Mancha en el cine musical del franquismo. En P. CAPDEPÓN VERDÚ Y J. J. PASTOR COMÍN (eds.). *Trabajos que nacen del espíritu. Estudios sobre músicas cervantinas* (pp. 363-386). Madrid: Alpuerto.

Música y dispositivos móviles. La historia de la música en códigos QR

Narciso José López García

Facultad de Educación de Albacete (UCLM)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5665-5263>

María del Valle de Moya Martínez

Facultad de Educación de Albacete (UCLM)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-4963>

Raquel Bravo Marín

Facultad de Educación de Albacete (UCLM)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5809-7739>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.26

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los dispositivos móviles se han convertido en artefactos imprescindibles en la vida de nuestro alumnado, principalmente, por el protagonismo que han asumido en la sociedad como uno de los portales más importantes de comunicación social, quedando plenamente integrados en su realidad diaria (Hernández, 2012). De hecho, como señalan Cózar y De Moya (2013), el uso cotidiano de esta tecnología por parte de niños y jóvenes ha modificado su estilo de vida, de pensamiento y de conocimiento.

Pero, ¿qué se entiende por dispositivo móvil? Camacho y Lara (2011) lo definen como un artefacto que permite conectarse a internet en cualquier momento y en cualquier lugar, siendo capaz de eludir restricciones de espacio o de batería.

Centrándonos en el ámbito educativo, López García, De Moya, Cózar, Hernández y Hernández (2016) señalan que la irrupción de *smartphones* y tabletas y su rápida extensión a todos los niveles ha abierto un abanico de posibilidades en los entornos escolares de unas dimensiones incalculables e inesperadas, cambiando radicalmente el concepto de enseñanza-aprendizaje mediante TIC y definiendo nuevas estrategias encaminadas a generar aprendizaje significativo que se caracterizan, principalmente, por conectar la vida real de nuestro alumnado con los procesos formativos.

Esta incursión ha supuesto, entre otras cosas, que los espacios de aprendizaje dejen de estar circunscritos a un entorno geográfico definido, traspasando los muros de la escuela y favoreciendo procesos de enseñanza-aprendizaje más contextuales, autónomos y ubicuos. De esta manera, el concepto tradicional de aula como espacio estático y cerrado deja de tener sentido y los términos *m-learning* y BYOD se han postulado como elementos clave en este nuevo paradigma.

Sin embargo, esto supone, por un lado, una modificación de las normas de un buen número de centros educativos que prohíben o restringen el uso de dispositivos móviles dentro de sus

instalaciones y, por otro, un análisis profundo sobre la manera más efectiva de integrarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es imprescindible que el uso de estos dispositivos vaya acompañado de una metodología correcta y un modelo didáctico estructurado, flexible y bien definido que permita la consecución de verdaderos aprendizajes significativos (Fernández, 2016).

Pero estos cambios se han producido tan rápidamente, que han sobrepasado la capacidad de reacción de gran parte del profesorado, que se ha visto obligado a demandar, cada vez más, formación y preparación específicas que les habilite para afrontar estos nuevos retos con efectividad y garantías de éxito. En este sentido, Robledo (2012) nos recuerda que un buen porcentaje de docentes no poseen la suficiente formación para implementar los dispositivos móviles en el aula, siendo imprescindible que las administraciones educativas programen y desarrollen actividades de formación del profesorado con las que garantizar la calidad de los proyectos educativos innovadores que se pongan en marcha en los centros escolares.



Figura 1. Interrogantes a plantearse antes de implementar los dispositivos móviles en el aula. (elaboración propia según Cañellas (2012))

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo se ha centrado en ofrecer diferentes estrategias que faciliten la implementación de teléfonos inteligentes y tabletas en el aula de Música de Educación Primaria y de Educación Secundaria, pudiéndose hacer extensivas a cualquier otra disciplina curricular, con el fin de ayudar al docente a mejorar su competencia digital; no debemos olvidar que “la adquisición de la competencia digital por parte de los niños depende, en gran medida, de la formación de sus profesores” (Vázquez, Sánchez y Frutos, 2017: 1211), que deberán estar preparados para utilizar la tecnología con eficacia, de forma adecuada y adaptada tanto a sus alumnos como a los aprendizajes que éstos deben conseguir (Lázaro y Gisbert, 2015).

De esta manera, la formación del profesorado en competencias digitales deviene en pieza clave para que éste se convierta en agente activo del desarrollo de la competencia digital que sus alumnos deberán dominar para ser creativos, críticos y responsables ante el uso de estos códigos comunicativos y de las nuevas formas de acceso a la información y al conocimiento.

2. M-LEARNING Y BYOD: NUEVA TERMINOLOGÍA PARA LOS NUEVOS TIEMPOS

El panorama educativo actual destaca por sufrir constantes transformaciones a medida que van surgiendo nuevas necesidades y nuevas tecnologías. Uno de los procesos de aprendizaje más novedosos es el denominado *m-learning* (*mobile learning*) o aprendizaje en movilidad, término que se acuña entre 1970 y 1980 (Stosic y Bogdanovic, 2013) y que Yot y Marcelo (2015: 206) lo definen como «aquel aprendizaje que se desarrolla total o parcialmente utilizando dispositivos móviles. Supone la capacidad de aprender en todas partes y en todo momento, sin necesitar una conexión física permanente a las redes mediante *smartphones*, portátiles o tabletas».

El *m-learning* es, por tanto, una forma de aprender que nunca termina, que combina la movilidad geográfica con la virtual permitiendo un aprendizaje contextualizado, accesible en cualquier momento y para cualquier tipo de información y que puede atender necesidades urgentes de aprendizaje, ubicarse en escenarios móviles y posibilitar la interactividad en estos procesos (Montás, 2016).

A día de hoy, la gran mayoría de centros educativos de Primaria y/o Secundaria carecen del equipamiento necesario para poner en práctica actividades con dispositivos móviles por lo que, si queremos introducirlos en nuestras programaciones, estamos obligados a emplear el denominado sistema BYOD (*Bring Your Own Device*)¹, que se caracteriza por utilizar los artefactos de los propios alumnos. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) define este término como la tendencia cada vez más frecuente en la que los alumnos llevan sus propios dispositivos móviles al centro escolar, se conectan a la red existente y hacen uso de ellos, individual o de manera colaborativa, para la enseñanza y el aprendizaje, tanto dentro como fuera del centro (López García y Bravo, 2018).

Este sistema no solo nos proporciona la posibilidad de trabajar con infinidad de herramientas digitales, sino que nos ayuda a involucrar a nuestros estudiantes en el cuidado y uso apropiados de la tecnología, así como a dar a conocer el potencial educativo de tabletas y teléfonos inteligentes (Ortega, 2013). No obstante, como asevera Viñas (2016), una buena estrategia BYOD requiere una política clara, crítica, proactiva y global por parte de la institución educativa que abarque aspectos tan importantes como la equidad, la accesibilidad, la seguridad y unas normas de conducta y uso bien estructuradas.

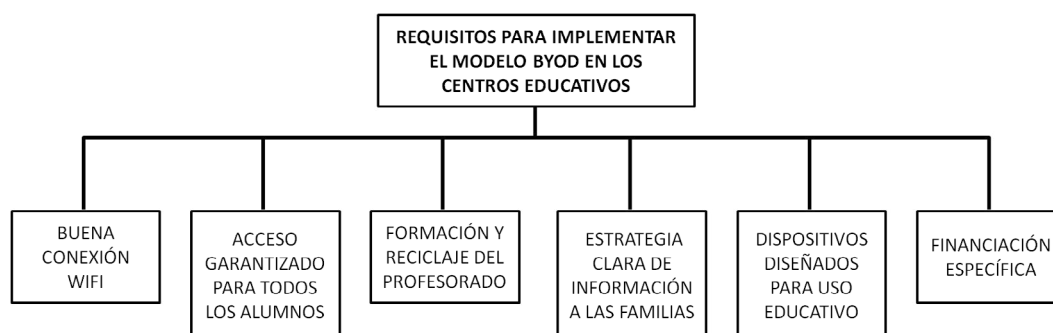


Figura 2. Requisitos principales que deben reunir los centros para implementar el uso de dispositivos móviles a través del modelo BYOD. (elaboración propia según Ayre (2015))

1 O sistema BYOT (Bring Your Own Technology).

Surge, así, un nuevo rol docente donde, como señalan Gisbert, González y Esteve (2016), Bonilla, García y Pérez (2018) y Tapia (2018), entre otros, éste pasa de ser un mero transmisor de contenidos a convertirse en guía o mentor que ayuda al alumno a encontrar la información que necesita y le enseña a tratar la información encontrada. Y para ello, el educador debe dominar diversas estrategias metodológicas, más allá de los métodos tradicionales (aprendizaje memorístico, método transmisivo...), con las que favorecer la interacción y la creación de espacios de aprendizaje colaborativos que generen las habilidades necesarias para que sus estudiantes se conviertan en prosumidores competentes y responsables.

En este mismo sentido, Viñas (2016) y Pajuelo (2017) afirman que, para asegurarnos de que su integración sea un recurso efectivo, será necesario rediseñar el modo de enseñar, aprender y evaluar. Asimismo, sólo se convertirán en herramientas educativas de primer orden si su uso va acompañado de una buena planificación y de unas normas de utilización claras y bien definidas.

3. DISPOSITIVOS MÓVILES EN EL AULA DE MÚSICA

La legislación vigente reguladora de nuestro sistema educativo, apuesta por la plena inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en todas y cada una de las áreas de conocimiento que configuran los currículos de las enseñanzas de régimen general y especial, considerándolas piezas clave capaces de producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa.

Centrándonos en la Educación Musical, este marco legislativo es una clara invitación a los docentes de música a introducir el uso de las TIC en el aula como vehículo de expresión, creación y representación musical, y a planificar actividades con herramientas tecnológicas capaces de proporcionar a nuestro alumnado experiencias enriquecedoras que generen conocimiento (López García, 2013).

En los últimos años, las herramientas digitales han dibujado un nuevo escenario en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, proporcionando recursos para el profesorado que destacan tanto por su cantidad como por su calidad. Sin embargo, la implementación de las mismas en nuestras programaciones nos obliga a estar familiarizados con los programas y aplicaciones que utilizaremos y, sobre todo, a estar permanentemente actualizados (Hernández Bravo, 2013).

Por otro lado, López García (2013) nos recuerda que los usos de nuestros alumnos, y nuestros propios usos, se dirigen, cada vez más, hacia los dispositivos móviles (tabletas y teléfonos inteligentes), que se han convertido en artefactos prácticamente imprescindibles, ocupando un lugar muy relevante en la cultura pre-adolescente y adolescente.

Estos dispositivos han supuesto un cambio radical en el concepto de educación musical mediante TIC, permitiéndonos buscar, seleccionar y analizar información musical de todo tipo, hacer arreglos musicales, componer melodías, manipular diferentes parámetros sonoros..., es decir, experimentar con el hecho musical desde todas sus vertientes mediante aplicaciones móviles (apps), muchas de ellas de gran calidad, gratuitas o muy asequibles y que ocupan un espacio mínimo de la memoria interna de los teléfonos inteligentes y/o de las tabletas y, todo ello, sin necesidad de tener conocimientos musicales previos. En definitiva, como señala Rives (2012), los *smartphones* y las tabletas han facilitado el contacto con el hecho musical también a los profanos.

Pero, parafraseando a Torres (2010), para que las herramientas digitales musicales puedan utilizarse como recurso educativo, deben cumplir los siguientes requisitos:

- Simplicidad.
- Coste económico mínimo.

- Compatibilidad.
- Atractivo.

Esto supone un trabajo previo del docente, que deberá realizar una selección exhaustiva de apps, testarlas y asegurarse de que cumplan los criterios anteriores. Afortunadamente, como indican Miralpeix y Ufartes (2015), estos criterios se han convertido en una tendencia real.

Por último, será imprescindible conocer el tipo de dispositivos de que disponen nuestros alumnos; desde nuestro punto de vista, no tiene sentido implementar *smartphones* y tabletas en nuestro trabajo de aula si utilizamos un sistema operativo diferente al de los artefactos de nuestros estudiantes. Además, no todas las apps relacionadas con la educación musical están disponibles en las diferentes plataformas asociadas a los sistemas operativos que dan soporte a estos dispositivos móviles (*App Store* para iOS y *Play Store* para Android, fundamentalmente). Sobre este asunto, López García (2013), propone dos vías para resolver esta cuestión: por un lado, habrá que preguntar a nuestros alumnos el tipo de dispositivos móviles que tienen y el sistema operativo que les da soporte; por otro lado, será interesante tener en cuenta los datos que nos ofrece la compañía *Kantar WorldPanel*² sobre la venta de dispositivos móviles en España atendiendo a su sistema operativo.

Una vez que se tenga claro este punto, será fácil decantarse por un sistema operativo u otro, evitando posibles problemas de compatibilidad y la asunción de costes económicos innecesarios por parte de las familias.

4. EL USO EDUCATIVO DE CÓDIGOS QR (QUICK RESPONSE CODES)

Un código QR es un código de barras bidimensional que nos permite acceder a contenido virtual (vídeos, audios, imágenes, texto...). Fue creado en 1994 por la empresa japonesa *Denso-Wave* (Sánchez, 2013), y para poder descifrarlo es necesario disponer de un dispositivo móvil con conexión a internet y una app específica para su lectura.

Estos códigos, que en sus orígenes fueron creados para inventariar repuestos relacionados con la fabricación de vehículos, han comenzado a implantarse en el ámbito educativo, empleándose en el desarrollo de experiencias y proyectos didácticos y convirtiendo cualquier ambiente en un entorno de aprendizaje e información adicional. Silva (2013: 560) nos ofrece algunos de los usos educativos más comunes:

- Consulta de las notas del alumnado.
- Enriquecimiento, con informaciones complementarias, de documentos en papel que el profesor entrega al alumno.
- Enriquecimiento con vídeos o audios de documentos, libros de texto o partituras musicales.
- Recogida y análisis de respuestas mediante formularios electrónicos.
- Acceso a webs y blogs de clase.
- Construcción de audio-murales, vídeo-murales, exposiciones, líneas del tiempo, entre otros, que se pueden colocar en los pasillos del centro.
- Elaboración de material didáctico con elementos multimedia.
- Adaptación de material didáctico para alumnado con necesidades educativas especiales.

En definitiva, como afirma el propio Silva (2013), los códigos QR facilitan y mejoran la transformación de cualquier ambiente en un verdadero entorno de aprendizaje. Además, su

² Más información en <https://www.kantarworldpanel.com/global/smartphone-os-market-share/>

uso en el aula es una buena forma de desarrollar la competencia digital, tanto del profesorado como del alumnado, que tendrán que enfrentarse a situaciones que requerirán el uso y mejora de habilidades instrumentales relacionadas con el manejo y conocimiento de diferentes herramientas y estrategias tecnológicas (Gómez, Atienza y Mir, 2015).

En nuestro caso, los códigos QR se han utilizado para crear una línea del tiempo sobre la Historia de la Música, una de las parcelas de la enseñanza musical que, a priori, tiene una gran carga teórica. Para ello, se seleccionó material relacionado con las diferentes etapas de la Música (imágenes de compositores, documentos visuales, partituras específicas de gran interés...). Una vez recopilados los datos necesarios, se empleó el software *Microsoft Publisher* para realizar el montaje de la línea del tiempo. En ésta se colocaron las diferentes imágenes y documentos, así como los códigos QR con información adicional (formularios electrónicos de evaluación de cada una de las etapas de la Historia de la Música, vídeos, audios y texto explicativo). Finalmente, se imprimió en tamaño extra-grande, 600 cm de longitud por 110 cm de anchura, y se colocó en una de las paredes exteriores del aula de Música del CEIP Cervantes de Albacete. En este momento se utiliza, siguiendo las programaciones didácticas del docente especialista de Música del centro, para ampliar, reforzar y consolidar los contenidos relacionados con la Historia de la Música que se trabajan en clase, en cada una de las unidades didácticas programadas para 6º curso de Primaria, como herramienta de implementación de las TIC en Educación Musical y de gamificación en el aprendizaje de conceptos musicales, todo ello mediante el uso de dispositivos móviles. Además, está preparada para poderla trasladar a otros lugares: en el curso académico 2018/2019 se ha presentado en el VI Congreso Internacional de Competencias: Conciencia Cultural y Expresiones Artísticas y es compartida, habitualmente, con la Unidad Departamental de Música de la Facultad de Educación de Albacete con la intención de fomentar la adquisición de la citada competencia entre los alumnos universitarios, futuros docentes.

4.1. CÓMO GENERAR Y ASOCIAR INFORMACIÓN A CÓDIGOS QR

La práctica que se presenta, a continuación, se centra en dar a conocer los pasos básicos para generar información (texto, audio y video) que utilizaremos en el aula y cómo asociarla a diferentes códigos QR que, posteriormente, tendrán que ser escaneados por nuestros alumnos empleando sus dispositivos móviles.

Herramientas y requisitos previos:

- Cuenta de *GMAIL* para tener acceso a *DRIVE*, aunque se podría utilizar cualquier otro servidor que ofrezca la posibilidad de almacenamiento en la nube.
- App *QRDROID*³ o similar.
- Disponer de *Powerpoint*, *Word* o *software* similar instalado en nuestro PC.

Procedimiento:

- Crear una carpeta en el escritorio de nuestro PC en la que se irá guardando el material necesario para generar las fichas de información que queremos mostrar a nuestros alumnos mediante la asociación a diferentes códigos QR.

3 La app *QRDROID* está disponible solo para dispositivos con sistema operativo *ANDROID*. Los dispositivos con sistema operativo *iOS* no necesitan una instalación previa, ya que llevan un lector de códigos QR integrado en el software de la cámara fotográfica.

- Preparar las imágenes y/o el texto seleccionado en diapositivas de *Powerpoint*, en *Word* o en cualquier otro programa similar que conozcamos y con el que estemos acostumbrados a trabajar.
- Una vez generadas las fichas informativas, habrá que guardarlas en formato pdf o en formato bmp.
- Si se van a utilizar videos de *Youtube* o de cualquier otro canal similar, es recomendable descargarlos previamente para, después, subirlos a nuestra nube (cuenta de *DRIVE* asociada a nuestra cuenta de *GMAIL*). Así, evitaremos posibles problemas futuros con el enlace (caducado, eliminado...). Para ello, se recomienda utilizar *y2mate*, programa online muy intuitivo.
- Cuando tengamos preparado todo el material que queremos trabajar con nuestros alumnos, lo subiremos a nuestra nube (*DRIVE* o similar).
- Desde la nube, seleccionamos cada una de las fichas que hemos subido, una a una, y haciendo clic en el botón derecho del ratón, accedemos a la opción COMPARTIR – OBTENER ENLACE PARA COMPARTIR.
- Copiamos ese enlace.
- Abrimos nuestro navegador (*Explorer*, *Chrome*, *Mozilla*...) y escribimos la siguiente dirección web: www.unitag.io/es/qrcode
- Pegamos el enlace en la ventana INTRODUCIR URL (ctrl+v) y validamos.
- En PERSONALIZACIÓN podemos cambiar la opción color. Es recomendable utilizar tonos oscuros. Además, podemos añadir una imagen, un logo... con el que personalizar nuestros códigos QR.
- Descargamos el código QR siguiendo los pasos que nos aparecen en pantalla.
- Abrimos la carpeta comprimida que se ha generado, seleccionamos el formato que más nos interese o, simplemente, descomprimos todos los archivos en la carpeta principal. Aquí será necesario renombrar estos códigos para tenerlos localizados en cualquier momento.
- Para imprimirlos, podemos insertarlos en un archivo nuevo de *Word* o *Powerpoint*, ajustar sus tamaños y... ¡listo!

Antes de imprimir los códigos QR es recomendable comprobar que funcionan y que están asociados correctamente a las fichas de información correspondientes. Para ello, utilizaremos la app *QRDROID* (u otra similar) que habíamos instalado previamente en nuestro teléfono móvil o en nuestra tableta.

5. CONCLUSIONES

La implementación de dispositivos móviles en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, y de otras materias curriculares, ha acercado la escuela a la realidad del alumnado, facilitando la labor docente y desarrollando la competencia digital de nuestros estudiantes. Pero para que esta implementación sea efectiva, es necesario que el profesorado esté formado en competencias digitales docentes y que, además, esté dispuesto a abordar un proceso constante de actualización.

Es en este punto donde nuestro trabajo cobra sentido; el objetivo del mismo ha sido ofrecer estrategias y herramientas digitales que sirvan al profesorado a mejorar su competencia digital y a adquirir las capacidades tecnológicas necesarias para hacer efectivo el cambio de rol que

demanda la escuela actual. Para ello, se han expuesto los pasos básicos para generar códigos QR y asociarlos a información que se puede presentar en diferentes formatos (audio, video, texto...).

Sin embargo, uno de los inconvenientes con los que se enfrentan los docentes es la falta de teléfonos inteligentes y tabletas en sus centros educativos. Se propone, por tanto, el modelo BYOD, consistente en permitir que los alumnos traigan a clase sus propios dispositivos móviles. Este modelo permite al alumnado gozar de autonomía en la construcción de su propio conocimiento, suponiendo una potente arma pedagógica que, utilizada responsablemente, puede suponer el detonante de nuevos paradigmas educativos, en consonancia con los entornos tecnológicos en los que estamos inmersos y de los que formamos parte.

El uso de códigos QR en entornos educativos se ha convertido en una excelente estrategia que nos permite afianzar, reforzar y ampliar contenidos previamente estudiados mediante el uso de dispositivos móviles, y poner en valor uno de los términos educativos más actuales: la gamificación.

Nuestra propuesta se ha centrado en trabajar contenidos relacionados con la Historia de la Música, una de las partes de la enseñanza musical más ligada al uso de planteamientos pedagógicos tradicionales, teóricos y memorísticos, desde una perspectiva más práctica e interactiva, en la que el uso de *smartphones* y tabletas dentro del aula pasa a ocupar un papel fundamental.

Las posibilidades que ofrecen estos dispositivos son incalculables y su implementación desde modelos didácticos estructurados, flexibles y bien definidos puede proporcionar, a docentes y discentes, procesos de enseñanza-aprendizaje más dinámicos, atractivos, funcionales y acordes con la era tecnológica en la que estamos inmersos.

REFERENCIAS

- AYRE, J. (2015). *Designing the future classroom. BYOD (Bring Your Own Device): a guide for school leaders*. Bruselas: European Schoolnet.
- BONILLA, M., GARCÍA, R. Y PÉREZ, A. (2018). Los dispositivos móviles en el aula. Oportunidades y retos para el desarrollo de la competencia mediática. En R. GARCÍA, A. PÉREZ Y M. D. GUZMÁN (coords.). *Dispositivos móviles en el aula. Docentes y estudiantes prosumidores en la era digital* (pp. 11-30). Sevilla: Ediciones Egrejus.
- CAMACHO, M. Y LARA, T. (Coords.) (2011). *M-learning en España, Portugal y América Latina*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Servicio de Innovación y Producción Digital.
- CAÑELLAS, A. (2012). Introducción al m-learning. *Comunicación y Pedagogía. Revista de Educación y Tecnología*, 259-260, pp. 38-40.
- CÓZAR, R. Y DE MOYA, M. V. (Coords.) (2013). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar. Aplicaciones prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ, L. (2016). El uso didáctico y metodológico de las tabletas digitales en aulas de educación primaria y secundaria en Cataluña. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, pp. 9-25. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.01>
- GISBERT, M. GONZÁLEZ, J. Y ESTEVE, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, pp. 74-83 <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- GÓMEZ, F., ATIENZA, R. Y MIR, M. (2015). Revisión bibliográfica sobre usos pedagógicos de los códigos QR». *@tic. Revista de Innovación Educativa*, 15, pp. 29-38. DOI: 10.7203/attic.15.6803
- HERNÁNDEZ, J. (2012). Móviles y apps: realmente aportan algo a la educación». *Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 259-260, pp. 41-45.

- HERNÁNDEZ BRAVO, J. A. (2013). Las TIC en el aula 2.0. Una visión práctica acerca de su integración. En R. CÓZAR Y M.V. DE MOYA (coords.). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar. Aplicaciones prácticas* (pp. 29-43). Barcelona: Octaedro.
- LÁZARO, J.L. Y GISBERT, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educación*, 51 (2), pp. 321-348. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.725>
- LÓPEZ GARCÍA, N.J. (2013). Aplicaciones Android y creatividad musical en primaria. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 95, pp. 14-23.
- LÓPEZ GARCÍA, N.J., DE MOYA, M.V., CÓZAR, R., HERNÁNDEZ, J. A. Y HERNÁNDEZ, J. R. (2016). Dispositivos Android y educación musical: actividades de refuerzo y ampliación para 5º y 6º cursos de primaria. En L. MIRANDA, P. ALVES Y C. MORAIS (eds.). *Estilos de aprendizaje: educación, tecnologías e innovación* (pp. 1749-1761). Braganza: Instituto Politécnico de Braganza.
- LÓPEZ GARCÍA, N.J. Y BRAVO, R. (2018). El modelo BYOD en Europa: influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y perspectivas de futuro. En R. CÓZAR Y J.A. GONZÁLEZ-CALERO (coords.). *Tendencias y tecnologías emergentes en investigación e innovación educativa* (pp. 171-184). Barcelona: Graó.
- MIRALPEIX, A. Y UFARTES, G. (2015). Tres propuestas prácticas para hacer música con dispositivos móviles (smartphones y tablets). En A. GIRÁLDEZ (coord.). *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual* (pp. 89-113). Barcelona: Graó.
- MONTÁS, B. (2016). M-learning en los procesos de enseñanza-aprendizaje». *Tecnología, Aprendizaje y Educación*. <http://bmontas001.blogspot.com/2016/02/m-learning-en-los-proceso-de-ensenanza.html> [Consulta: 04-09-2018]
- PAJUELO, L. (2017). ¿Un móvil en clase?. *Educación 3.0. La Revista para el aula del siglo XXI*, 26, pp. 22-31.
- ORTEGA, C.A. (2013). ¿Qué es un BYOD en educación? *YoungMarketing* <http://www.youngmarketing.co/que-es-byod-en-educacion/> [Consulta: 06-06-2018).
- RIVES, M. (2012). Las tabletas en la educación del siglo XXI. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 56, pp. 7-19.
- ROBLEDO, J. (2012). *Dispositivos móviles para el aprendizaje. Lo que usted necesita saber*. Nueva York: Edutopia.
- SÁNCHEZ, M. L. (2013). Los códigos QR invaden los foros de discusión. *Revista DIM*, 25, pp. 1-12. <https://ddd.uab.cat/record/106325>
- SILVA, J.M. (2013). Aplicaciones de los códigos QR y la realidad aumentada en la enseñanza de las ciencias sociales. En J.J. DÍAZ, A. SANTISTEBAN Y A. CASCAJERO (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 553-573). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- STOSIC, L. Y BOGDANOVIC, M. (2013). M-learning. A new form of learning and education. *IJCRSEE. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909337> (Consulta: 09-07-2018).
- TAPIA, A. (2018). El aula in itinere. Redes sociales, apps y modelos dialógicos móviles». En R. GARCÍA, A. PÉREZ Y M.D. GUZMÁN (coords.). *Dispositivos móviles en el aula. Docentes y estudiantes prosumidores en la era digital* (pp. 71-86). Sevilla: Ediciones Egregius.
- TORRES, L. (2010). *Las TIC en el aula de educación musical: bases metodológicas y posibilidades prácticas*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD-Eduforma.

- VÁZQUEZ, T., SÁNCHEZ, M. Y FRUTOS, B. (2017). Autopercepción de la competencia digital de profesores de educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid e identificación del uso de las TIC en su práctica docente. En J. HERRERO, C. MATEOS (coords.). *Del verbo al bit. Cuadernos artesanos de comunicación/130* (pp. 1208-1226). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- VIÑAS, M. (2016). *Tabletas en la educación: ventajas, retos, metodología y apps para facilitar el aprendizaje*. Academy TotemGuard.
- YOT, C.R. Y MARCELO, C. (2015). ¿Despega el m-learning? Análisis de la disposición y hábitos de los usuarios». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, pp. 205-218 <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.13>

Música Popular Contemporánea y Educación en Valores: La Movida Madrileña en el Grado en Maestro de Educación Primaria

José María Peñalver Vilar

Universidad Jaume I de Castellón (España)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-7841>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.27

1. INTRODUCCIÓN

Con la adaptación a los nuevos planes de estudio de la convergencia europea la Universidad Jaume I de Castellón, España, optó por el modelo generalista en las titulaciones de magisterio. En la actualidad, a través de la asignatura obligatoria “Música”, de 2º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria, se pretende desarrollar en el futuro maestro un conocimiento básico de los fundamentos musicales y su aplicación didáctica. Integra habilidades como la lectura, la escritura, el desarrollo del oído, el sentido del ritmo, la coordinación motriz y la expresión vocal e instrumental.

Después de impartir durante 3 cursos académicos dicha asignatura, se observó que el repertorio vocal e instrumental elegido para trabajar el bloque práctico no motivaba a los estudiantes. Estaba constituido por canciones del folclore de la comunidad autónoma y piezas instrumentales para flauta, ordenadas y secuenciadas según su dificultad y adaptadas al nivel del alumno de educación primaria. Ante este problema, surgió la necesidad de ofrecer al alumnado un itinerario complementario que fuese más atrayente y favoreciese la participación, integrase varias disciplinas y que, al mismo tiempo, cumpliera con los objetivos implícitos de la asignatura y las competencias propias de la titulación. El estudio se ha basado en tres aspectos aproximándose a una metodología basada en la investigación-acción: 1) Reflexión sobre la problemática 2) Planificación de las acciones a desarrollar 3) Puesta en práctica y observación.

Nuestro objetivo principal fue conseguir el interés por la materia empleando un repertorio basado en la música popular contemporánea, para ello, realizamos el diseño y la puesta en práctica de un proyecto grupal interdisciplinar. Optamos por el trabajo por proyectos tomando como base el pop-rock español de la década de los años 80: La movida madrileña.

El contexto social de la “movida” implicó, en la época de la transición, la emancipación de los jóvenes como un colectivo social característico y diferenciado, con unos valores, símbolos y prácticas propias. En definitiva, fue el reflejo de su propia cultura, “una particular manera de vivir que expresa ciertos significados y valores no sólo en el arte y el aprendizaje, sino también en las instituciones y comportamientos ordinarios” (Hebdige, 1979: 6). La actitud y las inquietudes intelectuales y artísticas que pretendieron los jóvenes de esta etapa his-

tórica y cómo fueron capaces de establecer lazos de unión con las culturas de otros países europeos. (Fouce, 2002: 13). El empleo de este repertorio con nuestros alumnos a partir del curso 2013-14 y hasta la actualidad representa un intento de experimentar con nuevos lenguajes, formas de expresión y, sobre todo, de integrar nuevos referentes sociales a través de la música, el trabajo cooperativo, la aplicación de la enseñanza en situaciones reales y el trabajo por proyectos.

La canción es el modo más sencillo para iniciarse en el canto, pretendimos que la canción popular contemporánea fuese el ejemplo y la síntesis de tres formas simultáneas de expresión: verbal, musical y corporal (Wuytack, 1993: 3). Sin dudar de la calidad intrínseca de la música popular contemporánea (Hemsey, 77: 40), la “Movida” se consolidó como un recurso óptimo de acercamiento al mundo del alumno, a situaciones reales y a su contexto social actual. En definitiva, con el repertorio de la “movida” conseguimos en la práctica diaria que el estudiante deseara cantar y disfrutara con el repertorio que se le brindó.

2. MÉTODO

En relación con los valores que pretendemos fomentar en la educación musical y transmitir a los futuros maestros, la primera acción fue crear y adaptar nuevos textos a la melodía original de la canción y definir la temática educativa a desarrollar. El primer paso en la planificación de la actividad fue elaborar la *Guía para la realización de un proyecto interdisciplinar en el área de música*, es decir, la elaboración de un proyecto interdisciplinar de temática libre que integre la práctica musical con algunos contenidos correspondientes a una de las áreas de conocimiento que se imparten en la educación primaria: Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Educación física; Lengua castellana, lengua cooficial o literatura; Lengua extranjera y Matemáticas.

- La *práctica artística* a partir de la cual se vertebrará el proyecto puede incluir: interpretación vocal e instrumental, movimiento, dramatización, danza, coreografía, mímica, etc.
- Los *instrumentos* que pueden formar parte del conjunto incluyen tanto los convencionales, acústicos o electrónicos, como los propios del conjunto escolar, instrumental ORFF, flauta dulce o pequeña percusión.
- Se *adaptarán* las canciones, libremente elegidas, para la interpretación con la instrumentación escogida y con un texto de creación propia.
- Repertorio: La Movida Madrileña.

2.1. METODOLOGÍA

- Constituir, en asamblea, subgrupos de 9 o 10 personas entre un grupo que suele oscilar entre 90-100 alumnos matriculados en la asignatura “Música” de 2º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria.
- Elección y reparto de las distintas temáticas educativas cubriendo todas las áreas de conocimiento.
- Elección del repertorio con la opción de poder escoger un sólo tema o varios que finalmente constituirán un popurrí.
- Visualización del videoclip original de la canción. Observación, comentario y reflexión de la puesta en escena, montaje, planos principales y secundarios, estética y vestuario.
- Escucha atenta sólo del audio con la observación exclusiva de los parámetros musicales. Reflexión sobre la dificultad de la interpretación, tempo, tonalidad, instrumentación, etc.

Asignación de roles o valores acordados (Froehlich, 2011: 43) que guiarán sus interacciones por consenso de todos los miembros del grupo.

- Canto en grupo a una sola voz por imitación junto a la reproducción. Ajuste del ritmo y corrección de la afinación.
- Creación y adaptación de la nueva letra a la música original. Análisis de la sintaxis y la prosodia. Corrección de la sincronización de la acentuación rítmica en relación con el texto.
- Elaboración de la instrumentación con la ayuda del profesor y diseño de la interpretación artística.
- Exposición pública de los resultados. Grabación en vídeo.

3. RESULTADOS

El proyecto de “la movida madrileña” se engloba, principalmente, dentro de las competencias básicas 5 y 7 (LOMCE 2013): Competencias sociales y cívicas y Conciencia y expresiones culturales.

Teniendo en cuenta las escasas nociones de música que pudimos desarrollar durante el primer semestre y a pesar de que la edad predominante del alumnado oscila entre 18 y 19 años, no nos pareció descabellado valorar los proyectos tomando como referencia las 8 etapas evolutivas de Swanwick. El mismo autor afirma: “estas transformaciones son acumulativas y cíclicas al mismo tiempo” (Swanwick, 1991: 71) y dependen tanto de la herencia genética, como de la edad y de la influencia del entorno social y educativo. De este modo, desarrollando un proceso de iniciación y consolidación progresiva, basamos los ítems de evaluación en dichos niveles educativos y los relacionamos con la adquisición, desarrollo y mejora de las actitudes y los valores:

Sensorial o sensitivo: El hecho de volver a escuchar los temas en su versión original y con la guía del profesor, desde una audición más consciente y activa, pero todavía no analítica, implicó una indagación de la sensibilidad y una apertura al mundo de las impresiones y emociones. Se valoró la descripción y la reflexión grupal después de la visualización de los videoclips. Algunos alumnos mostraron rechazo, opinaban que se trataba de una música obsoleta perteneciente a otra época. Nuestra función fue abrir el abanico de posibilidades que ofrece la música, hacerles entender que gran parte de los “éxitos” actuales consisten en reelaboraciones de este material y, en algunos casos, versiones más o menos logradas que repiten la fórmula comercial impuesta por las discográficas. Indagamos sobre la educación del consumidor y la sensibilización ante el consumo indiscriminado de música como temas transversales en la educación musical (Peñalver, 2010: 156). Nuestro propósito, desde la educación en valores, fue concienciar y desarrollar en el alumno la capacidad crítica y selectiva a la hora de elegir el producto que nos impone la publicidad. Les hicimos ver que pueden ser capaces de crear su propia versión de los hechos y enseñarles a distinguir un producto inédito de un montaje comercial.

Manipulativo: Creamos el centro de interés en torno a las técnicas específicas de los instrumentos que íbamos a emplear. Partimos de las nociones previas, de los contenidos y actividades trabajadas en el canto y la práctica instrumental del repertorio tradicional del primer semestre. Les dimos la oportunidad de tocar instrumentos a los que no habían tenido acceso nunca, como la batería, el piano, la guitarra o el bajo eléctrico, y de los que no tenían ningún conocimiento previo. Evidentemente, tratándose de maestros generalistas con ciertas limitaciones, adaptamos la técnica del instrumento al nivel del alumno y adecuamos, en los arreglos e instrumentaciones, elementos rítmicos y armónicos. El objetivo no fue simplificar, se intentó a toda costa que

la canción no perdiese el carácter y su esencia original, fue realizar una especie de “vaciado” y facilitar su montaje mejorando el ajuste y la coordinación del grupo.

Se valoró la capacidad de exploración y experimentación con los nuevos instrumentos además de la participación en el proceso. Concretamente en la educación en valores, la confianza en uno mismo y en los demás reforzando el sentimiento grupal y de comunidad (Peñalver, 2010: 157). De esto modo, los alumnos libremente asumieron que debían iniciarse en algún instrumento del que no tenían conocimiento, que su elección formaba parte de un todo y que su contribución sería única e imprescindible. El grupo dependía de él y él dependía del resto, cooperando para conseguir un beneficio común.

Personal: Los alumnos todavía no tienen un dominio sobre lo que hacen y no elaboran reflexiones sobre ello, pero poco a poco adquieren soltura en su interpretación, destrezas y habilidades en el empleo de la voz y los instrumentos. Se valoró la dedicación y el esfuerzo en el trabajo individual, la autonomía en la realización de la actividad y la independencia respecto a la práctica en conjunto.

Vernáculo: El alumno se hace más consciente del ritmo en la ejecución, de los planos sonoros y otros matices, es capaz de repetir su parte sin errores. Es consciente de la estructura musical y de producir ideas por imitación dentro de lo convencional. Se valoró la capacidad para expresar sentimientos a través de la interpretación, de dotar de sentido expresivo las contribuciones individuales al grupo y se juzgó el resultado global en conjunto.

Especulativo: El dominio de su ejecución viene determinado por la seguridad en la repetición, pero esto crea monotonía, es necesaria la variación y el contraste. En esta etapa provocamos que el alumno sea capaz de investigar nuevos caminos, de explorar otras posibilidades. Se valoró la creatividad en la modificación de ideas, la capacidad de experimentar y de ofrecer otras nuevas, concretamente, la autoafirmación y de la capacidad de comunicación (Peñalver, 2010: 156).

Idiomático: Es capaz de imitar modelos establecidos por la tradición musical, asimila ciertas características propias del estilo y realiza producciones propias. Se valoró la capacidad de análisis, síntesis e inducción.

Simbólico: El alumno se identifica con la música que escucha o interpreta y es capaz de reflexionar sobre la experiencia musical. Se valoró especialmente la expresividad y el aspecto afectivo general en la puesta en práctica del proyecto.

Sistemático: Alcanza cierto nivel de comprensión de la estructura musical, concibe la obra de forma global atendiendo al todo y a los detalles, es capaz de captar el sentido general del proyecto. Se valoró el desarrollo de las capacidades de toma de decisiones.

Basándonos en los ítems propuestos diseñamos la siguiente tabla como instrumento de evaluación:

| | Grados de consecución de los estándares de aprendizaje | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| FASES DE EVALUACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Sensorial</i> | | | | | |
| Describe y reflexiona después de visualizar los videoclips | | | | | |
| Desarrolla la capacidad crítica y selectiva | | | | | |
| <i>Manipulativo</i> | | | | | |
| Participa activamente con la voz, los instrumentos y el movimiento | | | | | |
| Desarrolla la capacidad de exploración y experimentación | | | | | |
| Tiene confianza en sí mismo y en los demás reforzando el sentimiento grupal y de comunidad | | | | | |
| <i>Personal</i> | | | | | |
| Dedicación y esfuerzo en el trabajo individual | | | | | |
| Autonomía e independencia | | | | | |
| Respeto las producciones de los demás | | | | | |
| <i>Vernáculo</i> | | | | | |
| Desarrolla la capacidad de expresión personal y la integra en el grupo | | | | | |
| Es consciente de sus limitaciones, errores y desarrolla propuestas de mejora | | | | | |
| <i>Especulativo</i> | | | | | |
| Desarrolla la creatividad en la modificación de ideas y la capacidad de ofrecer otras nuevas | | | | | |
| <i>Idiomático</i> | | | | | |
| Imita modelos establecidos por la tradición musical | | | | | |
| Asimila ciertas características propias del estilo | | | | | |
| Realiza producciones propias | | | | | |
| <i>Simbólico</i> | | | | | |
| Es capaz de reflexionar sobre la experiencia musical | | | | | |
| Es capaz de emocionarse con el proyecto | | | | | |
| <i>Sistemático</i> | | | | | |
| Comprende el valor formativo y educacional del proyecto | | | | | |
| Es capaz de tomar decisiones | | | | | |

Tabla 2. Tabla de evaluación

4. DISCUSIÓN

Creemos que la contribución esencial de la “La movida madrileña” ha consistido, por una parte, en la inclusión de un tipo de música específico y alternativo a la convencional dentro de la titulación de Grado en Maestro de Educación Primaria intentando sistematizar las denominadas “otras músicas”, concretamente la música popular contemporánea, dentro del contexto de

la educación reglada. Por otra, en la elaboración de un diseño curricular compatible e integrado en la programación oficial que nos permite trabajar los valores a través de la educación musical. A modo de síntesis, con esta práctica educativa hemos conseguido:

- La integración y la convivencia entre la diversidad del alumnado.
- Potenciar el trabajo en equipo y la cooperación en base a un objetivo común. Trabajo en grupo para hacer música juntos.
- Adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, necesidades y dificultades del alumnado.
- La creación de nuevos textos para las canciones dotándoles de contenido educativo y formativo.
- El trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos y se han redefinido los roles dentro de un grupo musical.
- Adaptar la programación a las inquietudes y las capacidades del alumnado.
- Favorecer la motivación a través del repertorio, la voz, los instrumentos, la puesta en escena, las coreografías, dramatizaciones y el carácter lúdico y festivo de la actividad.
- Aplicar la enseñanza a situaciones reales
- Enriquecer el cancionero de la asignatura incorporando y empleando las denominadas “Músicas del Mundo”.

Por último, consideramos que con la movida madrileña se ha llevado a cabo una acción educativa tomando como referencia el entorno cultural del alumno y fomentando sus aptitudes musicales innatas, creemos que hemos alcanzado una adaptación del currículo y una mejora del plan de estudios de la titulación.

REFERENCIAS

- ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295.
- ELLIOT, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, Open University Press.
- FOUCE, H. (2002). “*El futuro ya está aquí*” *Música Pop y cambio cultural en España. Madrid 1978-1985*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- FROELICH, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. Barcelona: Graó.
- HEBDIGE, D. (1979). *Subcultures. The meaning of style*. London: Routledge.
- HEMSY, V. (1977): *Fundamentos materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- PEÑALVER, J. M. (2010): *El valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la educación obligatoria. El Artista*, 7, pp. 152-164.
- PEÑALVER, J. M. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *Artseduca* nº 4, páginas 74-85.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- WUYTACK, J. (1993). *Cantando, bailando*. Valencia: Nau llibres.

La Historia del Arte en el aula. Del desconocimiento a la integración

Sara Bastante Valero

Profesora Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

ORCID 0000-0002-1773-3441

María Delgado Martín

Profesora Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

ORCID 0000-0002-6287-3275

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.28

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación se encuentra inmersa en una compleja y difícil situación. El fracaso escolar, los elevados índices de deserción y repitencia, la desmotivación, los currículos desactualizados y poco atractivos, así como los bajos niveles de aprendizaje son algunos de los problemas a los que se enfrenta el sistema educativo (Sánchez y Araya, 2012: 57-63).

Para contrarrestarlos se han planteado propuestas muy variadas y se han llevado a cabo multitud de acciones. La más actual de todas es la implantación total, por medio de la LOMCE (2013), del modelo de aprendizaje basado en las competencias claves¹.

Como se indica desde el Ministerio de Educación (2019) es imprescindible para el desarrollo personal, social y profesional de la ciudadanía la adquisición de las diferentes competencias claves que se definen del siguiente modo:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales.

En España dichas competencias son: competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), aprender a aprender (AA), competencias sociales y cívicas (CSC), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), conciencia y expresiones culturales (CEC). Y tal es la importancia que se le ofrece al desarrollo competencial del alumnado que en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los

¹ Aunque, si bien es cierto, este modelo fue introducido en el sistema educativo español con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria y Bachillerato que se señala un aspecto fundamental a tener en cuenta:

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales (Orden ECD/65/2015: 6987).

Por tanto, a nivel conceptual, el desarrollo de las distintas competencias no se puede ligar en exclusiva a una u otra materia, aunque sí es cierto que, a nivel práctico, cada una de ellas se desarrolla en mayor medida por medio de la adquisición de unos conocimientos y habilidades alcanzadas tras el logro y la superación de unos objetivos que giran en torno al contenido de una disciplina o materia curricular determinada.

De hecho, si analizamos el Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha², vemos que, por ejemplo, en la materia de Historia y Geografía aparecen una serie de indicaciones en las que se señala la contribución a la adquisición de todas las competencias clave desde esta asignatura. Aquí se menciona sobre la conciencia y expresiones culturales que «la importancia de los hechos culturales y artísticos en los contenidos de esta materia es lo que explica el carácter prioritario de esta competencia» (Decreto 40/2015: 18972-18974).

Y es así, a partir de estas cuestiones, de las que partimos para reflexionar acerca de si realmente se estudian los hechos culturales y artísticos que señala la normativa, o lo que es lo mismo: ¿Existe la Historia del Arte en las aulas?

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para conocer en profundidad la integración real de la competencia de conciencia y expresiones culturales hemos dividido nuestro estudio en dos campos diferenciados: por un lado, analizaremos la situación a nivel legislativo y, por otro, a nivel de aula.

Desde el punto de vista legislativo encontramos que en el Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, como ya se ha mencionado, se detiene en analizar la importancia de la competencia dentro de la materia, pero este interés no se ve reflejado en el contenido que se debe impartir o en los estándares que todo docente debe evaluar. Sin embargo, se puede observar como todo queda reducido y repartido desigualmente entre los diferentes bloques dedicados a Historia. Tal es así que, a nivel porcentual, en ninguno de los cuatro cursos de la ESO se supera el 10% de estándares de aprendizaje relacionados con la Historia del Arte (sólo el 7% estándares se dedican a la Historia del Arte en primero, el 6,7% en segundo, el 6,5 % en tercero y el 9% en cuarto) (Decreto 40/2015: 18977-19020).

Tras el análisis y la reflexión llevada a cabo a nivel de aula, el reducido contenido que existe sobre Arte en la legislación vigente pasa desapercibido a la vista de los profesores. En algunas ocasiones se obvia su impartición en el desarrollo de sus clases; y otras veces, se deja de lado, como un apartado al que no se le ofrece gran importancia. Incluso, hay que destacar como en los libros de texto no se presenta el Arte como un valor científico, como sí ocurre en el caso de la Geografía o la Historia. Y para evidenciar este elemento, ponemos el ejemplo de un libro de texto de la editorial Santillana para la comunidad de Castilla - La Mancha (aunque encontra-

² Utilizaremos en este estudio la legislación vigente hasta la fecha (junio del 2019) en Castilla-La Mancha por tener el Congreso su sede en la Universidad de dicha Comunidad Autónoma.

ríamos la situación en cualquier libro que consultásemos). En el curso de tercero de la ESO se le dedica seis páginas a entender la Geografía y el trabajo del geógrafo; y cuatro páginas a mostrar cuál es la labor del historiador, qué tipo de fuentes se utilizan en la investigación histórica o qué modelo de periodización se utiliza generalmente para separar cada una de las etapas de la Historia. Y, sin embargo, observamos que, a pesar de que la Historia y el Arte evolucionan casi de forma paralela, las referencias hacia acontecimientos artísticos en el desarrollo de la historia propiamente dicha, son nulas (Grence Ruiz, 2015: 8-13, 220-223).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos señalados y, como respuesta al interrogante que nos planteábamos en la introducción, podemos decir que por norma general no existe la Historia del Arte en las aulas. Y no nos referimos a que los alumnos carezcan de los conocimientos propios de la materia en sí. Sino al desconocimiento que los alumnos tienen sobre la existencia de sus contenidos en los libros de texto, tal y como apoyan estudios de Ávila Ruiz (2001: 71-74). Es por ello por lo que, se considera fundamental atajar este problema cuanto antes pues, como se señala en la II Conferencia Mundial sobre la educación artística: «nos encontramos en un mundo que se transforma con rapidez y que está marcado por las desigualdades. [...] El conocimiento de la cultura y sus manifestaciones es fundamental en el desarrollo de los niños y jóvenes para luchar contra la intolerancia y las injusticias sociales y mejorar su adaptabilidad ante los permanentes cambios a los que se enfrentan» (Unesco, 2010: 1-12).

Por todo ello, y para tratar de poner solución a las cuestiones mencionadas, presentamos el programa de innovación “HAulas”. Para entender mejor en qué consiste hay que tener presente que el punto de partida y eje en torno al cual gira el mismo son las metodologías. Desde el punto de vista pedagógico se presentan diferentes modelos de enseñanza teniendo muy presente la incorporación de las TIC en las estrategias de aprendizaje, dada la revolución que están suponiendo hoy en día. Y, por otro lado, desde el punto de vista de la Historia del Arte, se emplean y se dan a conocer algunas metodologías concretas de esta ciencia, ya que serán las que ayuden al alumnado a adquirir la competencia cultural y de expresiones artísticas. Así, de esta forma, siguiendo de forma progresiva y equiparada en su evolución ambas metodologías -didácticas y artísticas- procedemos a esbozar el proyecto mencionado.

3. PROGRAMA EDUCATIVO HAULAS

3.1. INTRODUCCIÓN

El programa educativo de Historia del Arte basado en el trabajo por proyectos “HAulas” surge ante la necesidad de lograr un completo desarrollo de las competencias, y más concretamente, la integración de la competencia cultural y de expresiones artísticas, la cual en muchas ocasiones pasa desapercibida en la comunidad docente. Además, es una propuesta fundamentada en el desconocimiento que muchos alumnos tienen acerca de la materia artística. Es por ello, que, ante esta problemática encontrada, a partir de la idea presentada se pretende lograr integrar la historia del arte en las aulas, aunado al hecho de la importancia del desarrollo competencial.

Los destinatarios de la acción formativa serían los alumnos de los cuatro cursos Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para la asignatura de Geografía e Historia, y más concretamente, servirá para el desarrollo del contenido de Historia del Arte. Se trata de un programa que se debería poner en práctica a nivel departamental pues su carácter flexible, adaptativo y progresivo hace necesaria la participación de todos los docentes de la materia de Ciencias Sociales. Para llevarlo a cabo el departamento deberá planificar los recursos y actividades necesarias en función de las características del alumnado.

3.2. MODELO PEDAGÓGICO

Teniendo en cuenta las características del proyecto que llevaremos a cabo, el modelo pedagógico que mejor se adapta al modelo propuesto es el de los 5 principios de Merrill. Estos principios se encuentran dentro de una perspectiva asociativa, cuyo enfoque y finalidad se basa en fortalecer los conocimientos y habilidades a través de una serie de pasos (Conole, 2010: 21):

1. Principio de demostración: el profesor, como guía y diseñador del proceso, expone ejemplos de cada tarea que los estudiantes tendrán que realizar, siendo el entorno del alumnado, el principal medio de demostración.

2. Principio de aplicación: los estudiantes podrán en práctica los conocimientos teóricos adquiridos por medio de diversas actividades prácticas.

3. Principio de tareas centrado: en cada uno de los cursos de la ESO se pondrán en práctica una estrategia de aprendizaje en concreto (trabajo colaborativo, gamificación, *mobile learning*, *flipped classroom*) que quedará reflejado en un proyecto de curso y cuyas tareas mostrarán el aprendizaje adquirido por los estudiantes.

4. Principio de activación: en cada curso, para poder superar el nuevo contenido y las actividades propuestas, los estudiantes tendrán que recordar y recurrir al proyecto y/o conocimientos previos.

5. Principio de integración: el carácter progresivo, acumulativo y adaptado del programa permitirá que los alumnos finalicen la ESO con unos conocimientos mínimos sobre historia de arte. Principio que define textualmente la problemática y finalidad del programa: falta de conocimiento del arte y conseguir la integración de la competencia cultural y artística.

Atendiendo a estos principios, la buena estructuración de las tareas es la clave para lograr la finalidad del programa educativo descrito, ya que el aprendizaje a través de la asociación y el refuerzo requieren de una correcta planificación, pero, sobre todo, un buen diseño instruccional que se adecúen al contexto. Elemento que se puede enlazar, como bien expone Conole (2010: 28) en su trabajo, a los seis criterios contextuales que Collis y Margaryan añadieron a los principios señalados. Dichos criterios son:

1. Apoyo del supervisor: en este caso, como se decía, el docente ejercería su papel de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Apoyo con la tecnología: en todas las actividades y proyectos de cada uno de los cursos se integran las TIC como recursos educativos.

3. La reutilización: para poder reforzar su conocimiento y conseguir ese enfoque asociativo, los estudiantes deben recurrir a tareas ya realizadas. Además, su carácter flexible hace que se pueda adecuar a cualquier circunstancia en la que se quiera desarrollar (Mayes y de Freitas, 2004: 27-33).

4. Diferenciación: en cada etapa educativa el proyecto y los recursos son diseñados de acuerdo a las características de los alumnos.

5. La colaboración y el aprendizaje de los demás: en todo momento las dinámicas de trabajo parten de la interacción y la retroalimentación, elementos fundamentales en el uso de aplicación e-learning con una perspectiva asociativa.

3.3. DESARROLLO DEL PROYECTO

Como se puede observar en la tabla que se adjunta a continuación, siguiendo la misma estructura en el desarrollo de los temas (o apartados) de arte, en cada uno de los cursos se utilizará una metodología didáctica y artística diferente, ya que se tendrá en cuenta el desarrollo

competencial y de habilidades, así como el nivel cognitivo del alumnado. Es decir, el grado de autonomía en el trabajo, las estrategias de aprendizaje y los recursos y actividades empleadas, se adecuarán en todo momento a los estudiantes.

Teniendo en cuenta estas características generales, el programa se puede llevar a cabo por medio de una adaptación controlada, que requiere de la observación y la asociación de conocimientos previos. Es decir, la progresión en su desarrollo hará que los alumnos deban recordar y tener presentes aquellos conocimientos y capacidades que han adquirido en cursos previos. Todo ello, por medio de la constante interacción profesor-alumno; el docente como guía de todo el proceso de aprendizaje y como persona que les proporciona el contenido y los recursos necesarios para el correcto desempeño de los estudiantes.

| CURSO | PROYECTO | METODOLOGÍAS | |
|--------|----------------------|-------------------|--------------------------|
| | | Didáctica | Artística |
| 1º ESO | Solamente mira | Tradicional | Formalismo |
| 2º ESO | Educa tu ojo | Gamificación | Iconografía |
| 3º ESO | Observa tu alrededor | Mobile learning | Historia social del arte |
| 4º ESO | Conoce la realidad | Flipped classroom | Multi-metodológica |

Tabla 1. Esbozo del programa HAulas. (Elaboración propia)

Antes de proceder a la explicación más detallada de la tabla presentada, conviene hacer hincapié en algunos puntos. En primer lugar, el proyecto educativo “HAulas” pretende que en cada uno de los diferentes cursos de la ESO se desarrollen los contenidos relacionados con la Historia del Arte como temas individualizados y no como se presentan de manera habitual: como el último apartado en los temas de Historia. Esto servirá para, por un lado, concienciar al alumnado de la importancia del mismo y, por otro, para poder dedicar unas sesiones introductorias que muestren la Historia del Arte como disciplina científica.

Una vez aclarado este punto, que será común para todo el ciclo educativo, también es importante señalar que todos los cursos también tendrán una estructura idéntica de trabajo: en cada uno de ellos se utilizará una metodología didáctica y artística diferente, ya que se tendrá en cuenta el desarrollo competencial y de habilidades, así como el nivel cognitivo del alumnado, o lo que es lo mismo, el grado de autonomía en el trabajo, las estrategias de aprendizaje y los recursos y actividades empleadas, se adecuarán en todo momento a los estudiantes.

Teniendo en cuenta todo esto vamos a pasar a enumerar las acciones que se llevarán a cabo en cada uno de los cursos y que servirán para desarrollar el trabajo por proyectos que vertebrará nuestro programa.

En primero de la ESO, como ya se ha mencionado, sólo el 7% de los estándares de aprendizaje señalados para evaluar están relacionados con la Historia del Arte y, en este caso, están vinculados a los contenidos de prehistoria, civilizaciones antiguas, Grecia y Roma. Por las características del alumnado (de entre 11 y 12 años), la materia con la que se trabaja y el tipo

de estándares marcados hemos decidido que desarrollaremos el proyecto: “Solamente mira”. A nivel didáctico utilizaremos una metodología conocida tradicionalmente como “clásica”, ya que tan sólo se incorporan las TIC como medios didácticos y de forma esporádica para la presentación de imágenes. Y, a nivel artístico, se trabajará el método formalista por ser este *un trabajo previo, básico y necesario para cualquier estudio sobre las obras de arte* (Borrás Gualis, 2001: 72). Así comenzaremos a trabajar la Historia del Arte y las TIC en el aula de la manera más básica y sencilla lo que nos dará pie a ir progresando a medida que se sucedan los diferentes cursos.

En el segundo curso de Educación Secundaria, siguiendo nuevamente los estándares de aprendizaje establecidos, vemos que los contenidos a desarrollar están focalizados en el estudio del arte medieval, el cual se caracteriza en gran medida por su simbolismo. Por ello durante este curso desarrollaremos el proyecto “Educa tu ojo” que, por un lado, a nivel artístico utilizará como herramienta principal la metodología iconográfica que se centra en el estudio de los aspectos iconográficos, iconológicos, simbólicos y emblemáticos del arte -y la cual no se puede desarrollar sin el control del formalismo aprendido durante el primer curso- (Borrás Gualis, 2001: 77). Y, por otro lado, a nivel didáctico se aplicará la gamificación como tendencia educativa emergente, y cuyos principios activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayudarán a los estudiantes a mejorar su práctica visual, con el fin de detectar aquellos símbolos ocultos en las obras de arte y comprender, tras su análisis, cuál es su significado.

De las manifestaciones artísticas que tuvieron lugar durante la Edad Media en segundo, pasamos a estudiar la Edad Moderna en tercero de la ESO con el proyecto “Observa tu alrededor”. Durante este curso cobra especial relevancia el contexto socio-cultural de la época en la que se desarrolla el arte renacentista y barroco, pues la aparición del mecenazgo, los numerosos conflictos bélicos a los que se ven sometidos la sociedad, así como los avances científicos y culturales, pasan a ser un referente durante los siglos XVI-XVII. Es por ello por lo que la historia social del arte será la metodología artística predominante, ya que será esencial para entender las relaciones entre arte y sociedad. Se estudiarán las prácticas artísticas teniendo en cuenta las dimensiones políticas, económicas, las relaciones y procesos que se desarrollan en torno a ellas (Borrás Gualis, 2001: 82). Y gracias a que este enfoque que complementa los otros sistemas de acercamiento a la obra de arte que ya se han estudiado, es posible utilizar una metodología didáctica basada en el *mobile learning*. La elección de los medios digitales, y sobre todo los teléfonos móviles, como puesta en marcha de este proyecto fomentarán la mimetización de los alumnos en la cultura digital y en la que el siglo XXI se encuentra inmersa, mientras conocen la cultura moderna que sacudió la Europa de los siglos XVI y XVII.

“Conoce la realidad” es el proyecto que pone fin al programa aquí presentado. Se trata de un trabajo en el que se pretende que los alumnos de cuarto de la ESO asienten todos los conocimientos adquiridos hasta el momento, pero añadiendo una nueva dimensión algo más compleja: la moral. Estudiar las diferentes manifestaciones artísticas desde una perspectiva multi-metodológica, no sólo afianzará los conocimientos adquiridos en los cursos anteriores, sino que conseguirá que el alumnado aprecie de forma conjunta todas y cada una de las realidades de un mismo objeto, lo que es extrapolable a todos los aspectos de la vida. Se desarrollan así los valores añadidos de la materia, como tolerancia, el respeto o receptividad. La estrategia didáctica más apropiada es el método *flipped classroom*, ya que permite a los alumnos trabajar de forma autónoma en casa, poner en valor el conocimiento y debatir en el aula, con el fin de intercambiar información, opiniones, dudas o argumentaciones al respecto. Este sería el punto culminante de nuestro proyecto con un bagaje visual y metodológico importante gracias a al nivel de madurez de nuestros alumnos.

4. CONCLUSIONES

Joaquín Yarza uno de los grandes historiadores del arte a nivel nacional y quien expone sobre los métodos de investigación artística las siguientes palabras:

Yo no creo en el método de la historia del arte. Estoy completamente convencido de que son buenas todas las aproximaciones a la obra. Los catálogos y los inventarios son previos a cualquier estudio. [...] Lo formal permite un acercamiento a la obra de arte en tanto a tal. El estudio iconográfico obliga a tener en cuenta las intenciones de los clientes dentro de la mentalidad y la ideología de la época. La sociología integra la obra y al artista en su medio y colabora al mejor entendimiento de todos ellos. Y lo propio sucede con otros métodos. [...] Un historiador del arte puede decantarse, si le place, hacia un método u otro. Lo que no se puede consentir es que, por encontrarse gusto en la práctica de uno de ellos, pretenda elegirlo como enseñanza de lo científico, en detrimento o, incluso, con desprecio de los restantes (Borrás Gualis, 2001: 86-87).

Partiendo de esta reflexión, queremos dejar claro que el programa plasmado y los proyectos que se incorporan en él, tan sólo son una propuesta para crear, no un método de análisis del Arte, sino un método de enseñanza de la Historia del Arte, que muestre la complejidad y la variedad de estrategias que existen a nivel científico didáctico para aprehender con y sobre las obras de arte, siempre tratando de adaptarse gradualmente al contexto socio-cultural, y adecuarse al desarrollo cognitivo y competencial de los alumnos de cada curso.

En definitiva, mediante el programa presentado se pretende, en primer lugar, ofrecer una mayor visibilidad al contenido artístico dentro del ámbito de las Ciencias Sociales. Seguidamente, y como principal objetivo planteado, conseguir una integración real de la Historia del Arte en las aulas con el fin de fomentar y favorecer el desarrollo de la competencia cultural y de expresiones artísticas. Además, mediante el desarrollo del proyecto, se ha tratado de promover un aprendizaje variado y adecuado a las necesidades requeridas por los estudiantes, incorporando nuevas estrategias educativas que dinamizan y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a través de las cuales se pueden utilizar las nuevas tecnologías (TIC) como medios didácticos que más activan la motivación y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- ÁVILA RUIZ, R. M. (2001). El papel de la historia del arte en el currículo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (29), pp. 67-80.
- BORRÁS GUALIS, G. (2001): *Cómo y qué investigar en historia del arte: una crítica parcial de la historiografía del arte española*. Ediciones del Serbal: Barcelona.
- CASTILLO SÁNCHEZ, M., GAMBOA ARAYA, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos educativos*, (24), pp. 55-69.
- CONOLE, G., KYKE, M., OLIVER, M. Y SEALE, J. (2010): «Mapping pedagogy and tools for effective learning design». *Computers & Education*, 43 (1-2), pp. 17-33. <<https://www.tlu.ee/~kpata/haridustehnoloogiaTLU/toolsandtheories.pdf>> [Consulta: 12 de noviembre de 2018].
- ESPAÑA. Decreto 40/2015 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 22 de junio de 2015, pp.18969-19096.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006 de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de mayo de 2006, núm. 106(4), pp.17158-17207. ESPAÑA. Orden ECD/65/2015 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*, 21 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

GRENCERUIZ, T. (Dir.) (2015). *Geografía e Historia. Libro de tercero de la E.S.O*, Madrid: Ediciones Santillana. Serie DESCUBRE.

MAYES, T. Y DE FREITAS, S. (2004). Review of e-learning theories, frameworks and models. ISC e-Learning Models Desk Study. *Joint Information Systems Committee*. 1-43 <<https://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/Mayes-DeFreitas--E-LearningModels-CompLaurillardPPT.pdf>> [Consulta: 24 de octubre de 2018].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019). *Competencias clave* <<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>> [Consulta 15 de enero de 2019].

UNESCO (2010): *Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf> [Consulta 3 de febrero de 2019].

La institucionalización del viaje como método didáctico: la Sociedad Española de Excursiones y sus boletines

Julia Martínez Cano¹

Centro de Estudios de Castilla-La Mancha

(Universidad de Castilla-La Mancha)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9897-3278>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.29

1. INTRODUCCIÓN

La institucionalización del viaje como método didáctico se enmarca en el auge del excursionismo a finales del siglo XIX y se desarrolla de manera paralela a las iniciativas turísticas del siglo XX. Durante estas décadas se da el apogeo de las publicaciones periódicas para divulgar los recientes descubrimientos arqueológicos y estudios histórico-artísticos. En este contexto, se publican los boletines de la Sociedad Española de Excursiones, uno de los mecanismos mediante los que se dieron a conocer las nociones relativas a la Historia del Arte, de la restauración artística, la arqueología, epigrafía, etc. A través de los artículos sobre la provincia de Cuenca, se ejemplificará cómo las crónicas de los viajes publicadas en los boletines e ilustradas con los métodos más vanguardistas del momento contribuyeron a convertir el viaje en una fase de la investigación y un método didáctico para las enseñanzas artísticas.

2. EL PROYECTO DE SERRANO FATIGATI EN EL MARCO FINISECULAR

La Sociedad Española de Excursiones fue fundada en 1893 por, entre otros, Enrique Serrano Fatigati, primer director de la institución. Esta figura poliédrica ha legado una trayectoria vital y profesional que lo retrata en la esfera del Madrid de la Restauración, entre historiadores y científicos, en el panorama cultural e ideológico finisecular. En ese sentido, el periplo de su vida está presente en la conformación y dirección de la sociedad. Catedrático de física y química, ingeniero y naturalista español, definió la organización en el marco del excursionismo de raíz científica. A ello se sumó la creación de los boletines, un fenómeno propio del asociacionismo del siglo XX, al que acompañó el desarrollo de la fotografía, un indispensable para la divulgación de las excursiones, las crónicas y los artículos de investigación.

Estos instrumentos al servicio del nacimiento de una nueva disciplina, la Historia del Arte, visibilizaron un discurso marcado por el contexto de fin de siglo. La crisis ideológica e identitaria motivada por la pérdida de las colonias, el caciquismo imperante, el sistema turnista, las consecuencias de las guerras carlistas y el retraso en la revolución industrial habían motivado

1 Esta investigación se desarrolla gracias a la financiación recibida por contrato predoctoral para la formación de personal investigador en el marco del Plan Propio de I+D+I de la Universidad de Castilla-La Mancha, susceptible de cofinanciación por el Fondo Social Europeo, así como dentro de las líneas del Grupo de Investigación Confluencias (GI20173898) del Centro de Estudios de Castilla-La Mancha.

el resurgimiento de la vieja preocupación patriótica por la decadencia del país. Estos acontecimientos desembocaron en una necesidad de renovar la concepción de patria, un *renacimiento* que pretendía «analizar el problema de la singularidad española mediante un análisis histórico (en vez de político o socioeconómico) cargado de elementos metafísicos» (Bodelón, 2015: 160).

Sobre estos elementos metafísicos del regeneracionismo, es indiscutible el papel que cumplió la Institución Libre de Enseñanza como renovadora de la metodología pedagógica e introductora del krausismo. Pretendía dar fin a ideas obsoletas que habían sido mantenidas desde las cátedras universitarias en favor de una educación como base para todo. «Escuela, despensa y doble llave al sepulcro del Cid», en palabras de Joaquín Costa, venía a resumir el fin de esta institución. Serrano Fatigati mantenía una estrecha amistad con Costa, por lo que sus primeros textos aparecieron en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, coordinado por este tras haber sustituido a Giner de los Ríos en la dirección editorial en 1881. Sin duda este instrumento influyó en la creación de las publicaciones de la Sociedad Española de Excursiones. A este panorama nacional se suma el internacional, donde el excursionismo vivía su mayor auge con clubes y sociedades europeos, especialmente en Francia y Suiza, cuya práctica cada vez más frecuente dio paso a otras fórmulas, como el turismo. Cabe destacar que Serrano Fatigati formó parte de la *Comisión Nacional encargada de fomentar en España las excursiones artísticas y de recreo para el público extranjero*, creada en 1905, cuya misión era «estimular a todos en la tarea patriótica de fomentar las excursiones de extranjeros a nuestra patria» (González, 2005: 23).

La literatura de viajes desarrollada en el siglo anterior había puesto a España en el horizonte gracias a su singular arquitectura y sus tipos. De esta manera, para comprender la focalización de los monumentos como hitos para el viajero y su posterior conversión en la meca del turista, es indispensable tener en cuenta el ensayo que, en 1903, publicó Alois Riegl. *El culto moderno a los monumentos* se basaba en dos nociones presentes en estas huellas del pasado: los valores rememorativos, ligados a lo histórico y antiguo; y los valores contemporáneos, ligados a lo instrumental y artístico. Esto evidencia un interés concreto en unos monumentos frente a otros, especialmente en favor de los medievales —en el caso de los valores rememorativos— por ser el testigo de acontecimientos pasados que se interpretaron como decisivos en la regeneración de la patria. En el caso de los valores contemporáneos, prevalece la atención sobre los elementos renacentistas, concretamente los ornamentos platerescos, considerados genuinamente españoles. Por el contrario, otros ejemplos monumentales, como los elementos barrocos, fueron denostados por no ser considerados del gusto del momento.

Con todo, resultan especialmente relevantes estos fenómenos relacionados con los monumentos y su valoración previa a 1904, momento en que se creó en España la primera cátedra de Historia del Arte, que ocupó Elías Tormo. Su estudio permite comprender quiénes elaboran las primeras nociones de la historia del arte español, en la que tienen cabida estos bien, cómo y con qué medios y, además, con qué intención. En esta misma fecha, Serrano Fatigati firmó un artículo para la celebración del centenario de Isabel la Católica que definía el objetivo por el cuál se implicó directamente en la creación de la sociedad y que explica a la perfección como se recogen estas consideraciones sobre el patrimonio histórico-artístico y su nueva función representativa en la historia de la nación: «Tenazmente se persigue por la dirección de esta Sociedad Española de Excursiones la obra de nacionalizar el arte, nacionalizar el espíritu y el trabajo, de formar con los elementos ideales de diversos géneros un alma grande, con la seguridad de que, conseguida ésta, ella formará un pueblo y nación grandes también» (Bodelón, 2015: 158).

De esta manera, contribuyó con su proyecto a la institucionalización del viaje como método didáctico, actividad que ha legado como huella los boletines de la sociedad que a continuación se analizan.

3. CONCIENCIA Y CONSCIENCIA ARTÍSTICA EN EL BOLETÍN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EXCURSIONES. EL CASO DE CUENCA

La Sociedad Española de Excursiones nació en 1893 y continuó con su actividad hasta 1954. Semanalmente, tanto los miembros de la institución, como excursionistas que se apuntasen, realizaron diferentes viajes por la geografía española, de los que aportaron crónicas. Publicadas estas en los boletines, los ejemplares, además, incorporaban artículos de investigación de los componentes de la Sociedad que con frecuencia incluían ilustraciones fotográficas².

Apenas tres años antes de su creación, se habían instalado en Madrid los suizos Hauser y Menet, dos editores que apostaron desde su llegada por la fotografía como medio ilustrador que desbancaría a las artes gráficas. De esta manera, divulgaron la fototipia como soporte de positivado y, en este material publicaron diferentes series de vistas y monumentos, bellezas españolas, asuntos taurinos, retratos de los reyes, cuadros del Museo del Prado, iconografía del Quijote, colecciones artísticas y reproducciones de obra fotográfica de autores contemporáneos, entre otras. Entre sus grandes clientes, se encontraba, desde el comienzo, la Sociedad Española de Excursiones, para la que elaboró las ilustraciones de los boletines, que acompañaron a los textos y actuaron de coleccionable. Además, esta casa editorial trabajaba ediciones especiales con las que creaban tiradas de fototipias con clichés realizados por los clientes. De esta manera, las tarjetas eran propiedad del que las encargaba, lo que justifica que se encuentren en diferentes proyectos de un autor las tomas llevadas a cabo por él y editadas por la casa.

A través de la publicación periódica, la sociedad pretendía divulgar el patrimonio visitado y los avances obtenidos en las investigaciones. Conscientes de ello, la fotografía resultó indispensable. Actualmente, los textos e imágenes recogidos en los boletines constituyen una herramienta fundamental para documentar el nacimiento de la historiografía del arte español.

Para analizar un caso concreto, se ha escogido la provincia de Cuenca, objeto de estudio de la autora. Si bien la Sociedad estuvo vigente 61 años, los artículos que referencian localidades conquenses se enmarcan desde 1893 hasta 1923. En los primeros años, los excursionistas realizaron varios itinerarios por Segóbriga para visitar una cueva encontrada por el jesuita Edouard Capelle, religioso y arqueólogo de la escuela de Cartailhac (Bernárdez, Guisado y Villaverde, 2004: 346). Las crónicas son autoría de Pelayo Quintero, arqueólogo que trabajó en Cádiz y en Cuenca, especialmente en Segóbriga y Uclés, donde nació, vivió y ejerció como cronista (Gozálvez, Parodi y Gálvez, 2014: 15). Los textos publicados en 1893, 1895 y 1896 incorporan dibujos realizados por Capelle. Estos suponen un atraso frente a las fotografías que otros autores como el mismo Quintero, aportaron en sucesivos artículos. El arqueólogo de Uclés, además, puso en conocimiento las teorías de Capelle, pero corrigió matices cronológicos y aportó una tesis final que contradecía al jesuita. De esta manera, el boletín fue una herramienta contemporánea que permitía hacer llegar al lector los hallazgos y avances de investigación.

Otra de las localidades visitadas, muy próxima a Segóbriga, es Uclés, donde se encuentra el monasterio de la Orden de Santiago construido en el siglo XVI en el lugar de la rábida que Alfonso VIII cedió en el siglo XII a la orden, cuyos restos aún se conservan parcialmente. Llama la atención encontrar en 1894 dos tomas en fototipia de la portada churrigueresca y el patio barroco, ya que este estilo no era apreciado en el momento. Sin embargo, el poder representativo del monasterio como monumento cristiano en un territorio anteriormente habitado por musulmanes eclipsa las consideraciones estéticas. La tarjeta no indica la autoría de las tomas, pero es posible que fueran realizadas por Pelayo Quintero, que hacía uso de esta técnica de

2 Todos los boletines pueden consultarse en línea en el Dipòsit digital de documents de la Universitat Autònoma de Barcelona: <<https://ddd.uab.cat/record/40577>> [Consulta: 12/05/2019]. Esta obra está considerada libre de derechos según la ley de propiedad intelectual. Se puede copiar, modificar y distribuir la obra, así como hacer comunicación pública, con finalidad comercial sin necesidad de demandar permiso.

documentación y estaba familiarizado con el monumento. En 1905, la excursión guiada por Vicente Lampérez y narrada por Juan Allende Salazar, recorrió la capital de la provincia, Uclés y Segóbriga. Interesó especialmente el ala este, construida en estilo plateresco con piedra del Cerro del Griego, Segóbriga. En este caso, el artículo incorpora fototipias con clichés de Lampérez de la fachada oriental del monasterio, donde se aprecian las trazas renacentistas del edificio y del *apodyterium* de las termas de Segóbriga —que confunden con un columbario—, derruido en uno de sus lados. Esta imagen confirma la procedencia de las piedras para la construcción de la orden.

Las diferentes técnicas de ilustración utilizadas por los autores citados —Capelle, Quintero y Lampérez— evidencian el avance que supuso la fotografía en el ámbito de la arqueología, ya que garantizaba una ventaja a la hora de documentar un hallazgo por su rapidez y veracidad frente al dibujo. Además, no solo fue elegido preferentemente por los autores de estudios y responsables de los bienes arqueológicos o histórico-artísticos, sino que en fechas próximas fue incluso recogido en la legislación que regulaba la elaboración del Catálogo monumental de España. *El Real Decreto ordenando la continuación del Inventario General de Monumentos Histórico-Artísticos y otro separado por cada provincia*, publicado el 18 de febrero de 1902 en la *Gaceta*, determinaba en el artículo 9 la manera de proceder en la documentación gráfica: «La descripción de los Monumentos se presentará ilustrada con planos, dibujos y fotografías de los que por su novedad e importancia lo requieran». Las autoras que han estudiado el soporte y las fotografías del total de los catálogos que componen este proyecto inconcluso han considerado la inclusión de la fotografía en la legislación como un verdadero signo de modernidad (Agerich, 2012: 110). En el caso de Cuenca, la relación de estos dos proyectos es aún mayor, ya que el autor del volumen conquense —Cristóbal de Castro— utilizó las fototipias de los boletines de la Sociedad Española de Excursiones, entre otras publicaciones, para componer el ejemplar gráfico (Martínez, 2018: 436).

En 1905, la expedición visita Cuenca y como se ha dicho anteriormente, también Segóbriga y Uclés. La crónica de Juan Allende Salazar publicada en el número 149, narra un largo itinerario que comienza en la Catedral de Cuenca. El punto de partida no es casual, puesto que Vicente Lampérez, guía del recorrido, tenía especial interés por divulgar la intervención que acometía en ese momento en el templo. El 13 de abril de 1902, la torre del Giraldo que se encontraba en el lado norte se hundió. Los periódicos de la época se hicieron eco del fallecimiento de varias personas y de las medidas de prevención (Hernández, 1902: 1). De hecho, ponían en conocimiento la opinión del arquitecto provincial —Lampérez—, que aseguraba que el hundimiento de la catedral no era inminente pero sí era «indispensable acometer obras importantes que aseguren su vida». Bajo este pretexto, la intención del arquitecto era desmontar la fachada barroca del templo, a la que acusaba de inestabilidad, pero más bien se trataba de un juicio de valor estético.

Para poder iniciar una restauración, era necesaria la declaración de Monumento Nacional. Juan Catalina elevó una instancia a la Real Academia de la Historia tan solo un mes después del hundimiento en cuyo informe esclarecía la existencia de elementos propios que confirmaban que la catedral era un ejemplo de la arquitectura *ojival* española. En cambio, Lampérez aseguraba que se trataba de la primera edificación de influencia anglonormanda, justificada por la presencia de Leonor de Plantagenet en Cuenca. *El Oficio de traslado del Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de Real Orden por la que se declara Monumento Nacional la Catedral de Cuenca*, que vio la luz el 23 de agosto de 1902 (Maier, 1999: 61), justificaba la intervención: «considerando que tiene gran importancia artística por reunirse en ella el arte románico y el ojival más puro, siendo notoria por otra parte la necesidad de atender con especial cuidado a su conservación, para preservarla de la ruina que amenaza destruirla». En efecto, el arquitecto

provincial, declaró en ruina el templo y en 1903 solicitó la realización con premura de las obras en la fachada a pesar de no mostrar realmente ningún daño. Con todo, desmontó el frontispicio barroco y diseñó un proyecto en línea con la tendencia de restauración violletiana —bajo unidad de estilo— de la que era difusor en España³. De esta manera, el diseño del frontis respondía a estilemas neogóticos con los que Lampérez pretendía prolongar la noción del gótico anglonormando de la catedral.

Por este motivo, el arquitecto guio al grupo por las zonas del templo donde se encontraban los elementos que reforzaban su teoría, como la cabecera, con la girola, o el triforio, de los cuales incluye fototipias el artículo. Cabe destacar, además, en línea con la construcción de la historiografía del arte español, que esta crónica está ilustrada también con fototipias de la rejería del altar mayor, de la sillería del coro y ejemplos platerescos como las puertas de la sala capitular con clichés de Pelayo Quintero. Es aquí donde mejor se advierte la instrumentalización de los valores históricos artísticos para responder a una nueva noción de lo que debía realizarse en la época. Esta intención fue continuada hasta la última aparición de Cuenca en los boletines en 1923. La excursión, relatada en el número 12, visitó de nuevo la catedral guiados por Manuel Cardenal, catedrático de Filosofía en el Instituto de Enseñanza Media de Cuenca y vicepresidente de la Diputación Provincial. Las fototipias que ilustran la crónica pertenecen a Zomeño, autor aficionado que, sin embargo, documentó gran parte de las intervenciones y transformaciones de comienzos de siglo en el patrimonio conquense. De nuevo aparecen los elementos destacados por la tendencia historiográfica: el triforio de estilo anglonormando, las rejerías de las capillas y ejemplos de un retablo medieval enfrentado con otro renacentista. De la misma manera, la excursión continuó hasta Alarcón, para visitar el castillo y la iglesia de Santa María la Mayor, de la que destaca la portada y el retablo por ser ejemplos vigorosos de lo monumental, si bien la crónica revela cierta melancolía y desazón al contemplar el estado de ruina de la localidad y el desencanto de sus gentes. Dedicada a Zomeño, autor también de los clichés del castillo y la iglesia que ilustran el texto, este comienza con el subtítulo «Lo que vió D. Antonio Ponz en Alarcón», que pretendía reafirmar toda una tradición historiográfica academicista que favoreció el patrimonio medieval y plateresco como lo puramente español, una revisión histórica antibarroca para la construcción de la identidad de la nación.

En relación a las intervenciones bajo unidad de estilo, Vicente Lampérez realizó, también, una excursión a Belmonte en 1917. Acompañado de Luis Martínez Kleiser, hijo adoptivo de Cuenca como premio a su labor periodística de exaltación de los valores artísticos y culturales de la provincia, visitaron el castillo de Belmonte, mandado restaurar en 1857 por Eugenia de Montijo. Alejandro Sureda, arquitecto español considerado el principal divulgador de los modelos arquitectónicos franceses entre la aristocracia española, fue el encargado de «devolver el castillo a su esplendor original». Tras haber sido habitado por los dominicos franceses entre 1881-1885, pasó a manos del sobrino-nieto de la emperatriz, el Duque de Peñaranda, Hernando Fitz-James Stuart y Falcó, que continuó las restauraciones.

Lampérez aporta clichés con vistas del castillo desde diferentes perspectivas y de elementos concretos en los que se centran las intervenciones, como las almenas de los torreones. Visitaron, además, la Colegiata y la iglesia de Villaescusa de Haro, concretamente la Capilla de la Asunción, de la que destacaron el retablo gótico y los monumentos funerarios. De nuevo un refuerzo del patrimonio medieval que busca honrar un pasado glorioso de la nación protagonizado por gestas e ilustres personajes de la aristocracia.

³ El proyecto de maqueta apareció publicado en 1910 en la *Revista Arquitectura*. Se conserva una maqueta original en las inmediaciones de la catedral que permite atender al proyecto inacabado de Lampérez.

4. CONCLUSIONES

El análisis del contenido textual y gráfico de los boletines de la Sociedad Española de Excursiones permiten conocer cómo se construyó desde finales del siglo XIX las nociones de la historia del arte español. Con un planteamiento formalista se describen los elementos que observan en sus visitas y son encuadrados en estilos planteados como inmóviles cajones estanco. Así se aprecia en la aparición cronológica, primero de los elementos prehistóricos procedentes del abrigo próximo a Segóbriga, el yacimiento de este castro, los ejemplos medievales y, finalmente, renacentistas. Esta metodología aplicada en los boletines fue igualmente respaldada en otras publicaciones periódicas y monográficas de variado carácter y se acompañó de la creación de la cátedra de Historia del Arte en España en 1904.

Como autores del ejercicio histórico-artístico que supuso la edición de estos ejemplares, cabe destacar a figuras como Vicente Lampérez, Luis Martínez Kleiser y Pelayo Quintero, verdaderos difusores a nivel nacional del patrimonio conquense. A ellos se suma la labor menos reconocida debido al mantenimiento en el ámbito local, pero no por ello menos importante, del jesuita Capelle, Manuel Cardenal y Zomeño. Este último aportó sus propios clichés a la casa Hauser y Menet. Es buen ejemplo del desarrollo que experimentó la fotografía en el país como medio ilustrador, técnica documental y como obra misma, tanto en profesionales como en *amateurs*.

Al hilo de la divulgación de esta nueva técnica, es reseñable la apreciación que puede hacerse en los primeros números del boletín del auge de la fotografía especialmente en la arqueología. Esta disciplina impregnada de la teoría positivista valoró su rapidez, exactitud y realismo en detrimento del dibujo, ya que «el positivismo aceptaba la exactitud de la ciencia y las máquinas por encima de la relatividad de la percepción humana» (González, 2006: 180). De esta manera, también se hace patente la profesionalización de la figura del arqueólogo con el contraste entre la labor del padre jesuita Capelle y del arqueólogo Quintero.

Por otro lado, estos ejemplares son también huella de la innovación académica en la compilación y divulgación del conocimiento. Frente a los antiguos diccionarios en los que numerosos datos abarrotaban las páginas con alusiones a autores y obras, se desarrolla una nueva forma de narrar con imágenes. No quiere decir esto que no existiera antes toda una tradición gráfica, pero la inclusión de la fotografía tiene un valor más directo. Si se analiza concretamente la fototipia de Uclés y Segóbriga del número 149 publicado en 1905, puede observarse el discurso trazado por los clichés de Lampérez: las piedras del *columbario* —realmente *apodyteirium*— fueron utilizadas para edificar el ala este del monasterio de la Orden de Santiago. Algo que, además, estaba documentado desde el siglo XVI por Ambrosio de Morales (Almagro, 1985: 3) un año más tarde en las *Relaciones Topográficas* de Felipe II.

El total de fototipias que incluyen las crónicas viene a convertirse en una suerte de *Atlas Mnemosyne* de lo que significó el regeneracionismo en España en el ámbito histórico-artístico. Por un lado, la base científica y documental que constituía este nuevo ejercicio y que se materializó en la búsqueda de fuentes de rigor y el apoyo de técnicas documentales contemporáneas, como la fotografía. Por otro lado, la construcción del concepto de nación al que correspondían elementos culturales propios. De esta manera, pueden discernirse varias ideas en la conciencia nacional a través del arte: datar la existencia de población en la nación desde la prehistoria como documentan los dibujos de Capelle; enarbolar la España medieval de grandes gestas, personajes ilustres y portentosos edificios como reflejan las fotografías de la catedral, los monumentos funerarios y los castillos; incidir en los elementos ornamentales del renacimiento y su origen en la interpretación y reutilización de elementos de la Antigüedad, como es el caso de las tomas del ala este del monasterio de Uclés, los retablos y portadas; y reseñar la profusión decorativa del plateresco, señalado en el momento como lo puramente español.

A consecuencia, la provincia conquesa adolecía de gran abandono de otras estructuras que no se correspondían con estos periodos predilectos. El patrimonio barroco, denostado durante varias décadas, parecía desvencijado y es así como llegó a finales del siglo. Si bien en la actualidad, su valor es reconocido.

Por último, cabe destacar el cambio de la conciencia artística en Cuenca a lo largo del siglo. Desde la imagen monumental propuesta a principios de siglo se pasa, en plena dictadura a una instantánea rural, pintoresca, religiosa y tradicional que conjugaba con el ideal del regionalismo español. Con todo, solo queda traer a la memoria una cita de Samuel Johnson (1709-1784): «Viajar sirve para ajustar la imaginación a la realidad, y para ver las cosas como son en vez de pensar cómo serán».

REFERENCIAS

- ALMAGRO, M. (1985). Vicisitudes de las ruinas de Segóbriga y problemas de su estudio y conservación. En A. BELTRÁN (ed.). *Arqueología de las ciudades modernas superpuestas a las antiguas* (pp. 1-19). Madrid: Ministerio de Cultura: Dirección General de Bellas Artes y Archivos: Institución Fernando El Católico.
- ARGERICH, I. (2012). La fotografía en el Catálogo monumental de España: procedimientos y autores. En A. LÓPEZ-YARTO (ed.). *El Catálogo monumental de España (1900-1961): investigación, restauración y difusión* (pp. 109-125). Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- BERNÁRDEZ, M. J., GUIADO, J. C. Y VILLAVERDE, F. (2004). Eduard Capelle: un prehistoriador y jesuita francés en tierras de Cuenca. *Pioneros de la Arqueología en España -del siglo XVI a 1912-, Zona Arqueológica*, 3, pp. 345-352.
- BODELÓN, T. B. (2015). *Enrique Serrano Fatigati y la Sociedad Española de Excursiones*. Tesis. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GONZÁLEZ, J. C. (2005). La Comisión Nacional de Turismo y las primeras iniciativas para el fomento del turismo: la industria de los forasteros (1905-1911). *Estudios Turísticos*, 163-164, pp. 17-30.
- GONZÁLEZ, S. (2006). La fotografía en la historia de la arqueología española (1860-1939). Una aproximación a la aplicación y usos de la imagen en el discurso histórico». *Archivo Español de Arqueología*, 79, pp. 177-205.
- GOZÁLVEZ, E., PARODI, M. J. Y GÁLVEZ, A. M. (coords.) (2014). *Pelayo Quintero Atauri (1867-1946): el sabio de Uclés*. Diputación Provincial: Cuenca.
- HERNÁNDEZ, R. (1902). Hundimiento en la Catedral de Cuenca. *El siglo futuro. Diario Católico*, 8193, p. 1.
- MAIER, J. (1999). *Comisión de Antigüedades de la Real Academia de la Historia. Castilla-La Mancha. Catálogo e índices*. Real Academia de la Historia: Madrid.
- MARTÍNEZ, J. (2018). Fotografías en el Catálogo monumental de Cuenca. En J. M. LÓPEZ Y R. VILLENA (eds.). *Fotografía y patrimonio cultural: V, VI Y VII Encuentros en Castilla-La Mancha* (pp. 431-442). Cuenca. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

La memoria en imágenes: un modelo de innovación docente mediante la fotografía histórica¹

Víctor Iniesta Sepúlveda

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9396-8181>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.30

1. INTRODUCCIÓN

Las fotografías son objetos susceptibles de ser analizados desde una doble perspectiva. Por un lado, pese a que en sus orígenes hubo una gran controversia, no cabe duda de que en la actualidad pueden ser observadas como obras de arte. Por otro lado, los ejemplares antiguos son excepcionales fuentes históricas, puesto que contienen información muy valiosa para la documentación. De una manera u otra, deben ser consideradas un bien patrimonial que ha de ser legado a las futuras generaciones (Crespo y Villena, 2007: 14).

Es incuestionable que la fotografía posee una carga emocional que aflora al contemplar imágenes de tiempos pasados. Estos documentos sociales son también instrumentos para recuperar nuestra propia memoria colectiva. En ocasiones, una fotografía no solo muestra una de estas facetas, sino que simultanea todas ellas. Por ejemplo, las fotografías de Cristina García Rodero, recientemente nombrada doctora *honoris causa* por la Universidad de Castilla-La Mancha, son verdaderas creaciones artísticas, pero, al mismo tiempo, su objetivo ha capturado imágenes de costumbres, tradiciones y rituales de diferentes países.

En palabras de Peter Burke: «Las imágenes nos dicen algo, las imágenes tienen por objeto comunicar. Pero si no sabemos leerlas no nos dicen nada. Son irremediamente mudas» (Burke, 2005: 43). El profesor de la Facultad de Historia de la Universidad de Cambridge reivindica para los historiadores las interpretaciones que pueden emanar del análisis de una imagen, y también de una fotografía. La naturaleza de estos objetos es distinta a la de los documentos escritos, por lo que se requiere un método específico.

Aunque la fotografía ha alcanzado cierto reconocimiento por la sociedad, su aplicación en el currículo de educación secundaria es mínima y su ausencia ha de ser cubierta mediante proyectos de innovación docente. En el ámbito universitario, cabe mencionar experiencias docentes significativas, como el proyecto Fotohistoria, un modelo desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (Olivera, Sánchez y Marcos, 2015).

¹ Esta investigación se desarrolla gracias a un contrato predoctoral, en el marco del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Castilla-La Mancha, susceptible de cofinanciación por el Fondo Social Europeo; así como dentro de las líneas del Grupo de Investigación CONFLUENCIAS (GI20173898).

Como punto de partida, hemos de considerar que la destreza en leer imágenes por parte de los alumnos de educación secundaria es muy pobre. En plena sociedad de la información y la comunicación, paradójicamente, los adolescentes muestran dificultades para comprender los contenidos plasmados mediante un código visual.

Sirvan como ejemplo tres imágenes propagandísticas que han sido divulgadas por partidos políticos mediante diferentes medios, antes del comienzo de la última campaña electoral. Los líderes aparecen en tres situaciones distintas; ninguna de ellas es inocente y todas tienen una intencionalidad clara: la afirmación del individuo como hombre de poder.

En el primer caso, el candidato a la Presidencia del Gobierno aparece montado a caballo, en un plano contrapicado. A este respecto conviene recordar que el retrato ecuestre es un género tradicionalmente pictórico para representar a las personas que ostentan el poder, como reyes, emperadores, príncipes, validos o militares.

En el segundo caso, el líder aparece de espaldas, con el puño en alto, frente a una multitud concentrada en la plaza del Sol de Madrid. El puño expresa unidad, resistencia o fuerza y es utilizado mayoritariamente por activistas de izquierda, como marxistas, anarquistas, comunistas o feministas. En este caso, encuentra su legitimidad como representante en el propio pueblo, que parece aclamar su vuelta tras su incorporación al quehacer político.

Finalmente, el presidente en funciones escogió para la presentación de su programa electoral una escenografía compuesta por una repetición seriada de banderas de España y de la Unión Europea. Pese a que se trataba de un acto de partido, la formación apostó por componer una imagen eminentemente institucional, para que los votantes visualizaran a su candidato como el futuro presidente. Asimismo, la alternancia de las dos banderas evita ciertas connotaciones ideológicas de la bandera nacional, puesto que aparece intercalada con la de Europa. Es evidente, pues, que una sola imagen es susceptible de acumular varias lecturas y de ser analizada desde un punto de vista crítico.

2. OBJETIVOS

Asumidas estas bases, los objetivos de esta propuesta son los siguientes:

- Leer e interpretar imágenes. Los adolescentes, probablemente más que ningún otro grupo de edad, están expuestos a un continuo impacto de imágenes. Esta omnipresencia altera la manera en que son consumidas, sin una reflexión previa. De igual manera que los textos escritos son examinados con detenimiento, las fotografías también exigen un análisis específico.
- Conservar el patrimonio fotográfico. La fotografía analógica es un bien muy vulnerable, especialmente los ejemplares más antiguos, en cuyas superficies pueden aparecer diferentes formas de deterioro, como dobleces, desvanecimiento, pérdida del detalle, espejo de plata, amarilleado de la imagen, así como marcas de abrasión o rayaduras. Las condiciones no son siempre adecuadas, por lo que se pretende recuperarlas de los archivos familiares y garantizar su conservación.
- Reconocer el propio entorno e identificar la metamorfosis de los espacios a lo largo del tiempo en lugares próximos al centro concreto.
- Cultivar la emoción y la sensibilidad artística en los alumnos y las alumnas implicados. La apreciación estética ha de estar vinculada a la empatía y a los sentimientos de los receptores.

3. LA FOTOGRAFÍA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La fotografía tiene una presencia notable en los currículos de materias como Educación Plástica y Visual, Cultura Audiovisual y Fundamentos de Arte, estas dos últimas vinculadas a la modalidad de Artes. No sucede lo mismo con las asignaturas de la especialidad de Geografía, Historia e Historia del Arte. Según el Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en el «Bloque 1. Contenido Común: Cómo se escribe la Historia, la Geografía y el Arte» de Geografía e Historia de 4.º de ESO, aparecen algunas referencias donde puede tener cabida el análisis de fotografías. Los ítems de contenido «La identificación de las fuentes históricas» y «El trabajo con fuentes históricas: ordenar, analizar y relacionar la información» aparecen desarrollados en criterios de evaluación como «Conocer el concepto de fuente histórica, diferenciar los tipos de fuentes, y valorar su utilidad y fiabilidad para el trabajo del historiador» u «Ordenar, analizar y relacionar información procedente de fuentes históricas de diversa naturaleza». El estándar de aprendizaje correspondiente, más específico, indica lo siguiente: «Identifica las fuentes de información (textos, imágenes, estadísticas, prensa) y diferencia entre fuentes históricas e historiográficas» (p. 19 000).

Desafortunadamente, apenas la palabra «fotografía» aparece en estos elementos curriculares. Sí consta este término entre los estándares de aprendizaje de Historia de España, una materia troncal general del Bachillerato, en concreto en el «Bloque 1. Cómo se escribe la Historia: criterios comunes». La referencia es la siguiente: «Emplea las técnicas históricas adecuadas para el análisis, comentario e interpretación de diversas fuentes y material historiográfico como, por ejemplo, textos, gráficas, mapas, fotografías o tablas de datos». Pese a que la alusión es mínima, al menos la fotografía es reconocida como fuente histórica de manera explícita (p. 19 621).

En Historia del Arte, materia troncal de opción en la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, la fotografía es estudiada como manifestación artística e insertada en el discurso histórico. En el «Bloque 8. La universalización del arte desde la segunda mitad del siglo XX» existe un ítem titulado «Nuevos sistemas visuales: fotografía, cine y televisión, cartelismo, cómic» (p. 20 001). Pese a que figura como disciplina artística, estos contenidos no suelen ser abordados en esta asignatura cursada en 2.º de Bachillerato, puesto que no es habitual que sean preguntados en la Evaluación de Acceso a la Universidad.

Consciente de la conveniencia de la introducción del trabajo de la fotografía en la educación secundaria y reconocida la carencia de contenidos relacionados en el currículo, considero que esta propuesta puede ser integrada en la materia de Geografía e Historia de 4.º de ESO. En el curso anterior se ha estudiado el entorno geográfico más cercano y el conocimiento de la comunidad autónoma, que es el espacio donde buena parte de las imágenes recuperadas habrían sido tomadas. En este curso la materia está centrada en la historia contemporánea universal y de España, precisamente un período histórico en que tiene lugar la invención y el desarrollo técnico de la fotografía. Es posible también, que en las instantáneas recopiladas aparezcan acontecimientos significativos que puedan ser conectados con su época. Asimismo, las orientaciones metodológicas inciden en practicar las técnicas de trabajo del historiador, como profundizar en los comentarios de imágenes, realizar investigaciones interdisciplinares y exposiciones más profundas, o potenciar estrategias basadas en la cooperación, la interacción y la participación (pp. 18 971-18 972).

4. RECUPERAR EL PATRIMONIO FOTOGRÁFICO

En Castilla-La Mancha ha habido campañas de recuperación de fondos fotográficos a distintos niveles. Probablemente la de mayor envergadura fue el proyecto Los Legados de la Tierra, una iniciativa de la Consejería de Cultura, Turismo y Artesanía de la Junta de Comunidades desde

1997. El objetivo general era la recuperación de imágenes de pueblos, ciudades y paisajes, además de costumbres y de tipos populares. Estas fotografías, pertenecientes a las corporaciones locales y a los residentes en las mismas, serían divulgadas mediante exposiciones y la edición de catálogos. Para la preservación y la difusión de los fondos era indispensable su digitalización y la obtención de reproducciones, para la cual la Consejería concedió una serie de ayudas. Desafortunadamente, las directrices metodológicas no fueron homogéneas y los resultados fueron muy dispares entre los distintos municipios que emprendieron el programa. En este sentido, una experiencia notable fue el proyecto llevado a cabo en Villalgordo del Júcar (Albacete), a cargo de Benjamín Tébar (2007).

Otra referencia para la historia de la fotografía en Castilla-La Mancha son los encuentros bienales organizados por el Centro de Estudios de Castilla-La Mancha (UCLM). Esta convocatoria reúne aportaciones muy enriquecedoras, a menudo relacionadas con la recuperación del patrimonio fotográfico de la región. Como ejemplo destacado, cabe citar la puesta en valor del fotógrafo local Generoso Medina, que desarrolló su profesión en Herencia (Ciudad Real) (Prado, 2018). En esta ocasión también se realizó una exposición para reivindicar la relevancia del fotógrafo en la vida social de la localidad durante la década de los cincuenta.

Por otra parte, el empeño de los familiares de los fotógrafos resulta esencial para emprender estos proyectos. En este sentido, he de subrayar la iniciativa de Lorenzo Andrinal Román, que ha recuperado el legado de su abuelo, Pedro Román Martínez, que trabajó en Toledo en las primeras décadas del siglo xx. Además de su participación en congresos y conferencias, ha dado a conocer la figura del fotógrafo en varias exposiciones (Carrobes, Porres y Andrinal, 2008).

En todo caso, la divulgación de las fotografías y la devolución del conocimiento a la sociedad son fases fundamentales en los proyectos. Esta difusión de las fotografías no solo se ha realizado mediante la impartición de conferencias o la organización de exposiciones, sino también a través de internet. Las bases de datos son una herramienta práctica para los investigadores, pero conviene reconocer la eficiencia de las redes sociales para lograr un mayor alcance. *Flickr* es un sitio web que permite compartir fotografías en línea, cuyo potencial ha sido aprovechado por instituciones como el Centro de Estudios de Castilla-La Mancha.

5. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Tras asumir estas experiencias como principales referencias, propongo un modelo metodológico de innovación docente para aumentar la motivación de los alumnos, de manera que participen de forma activa en la elaboración de un banco de imágenes que será difundido por distintos canales. El protagonismo recae en el estudiante, puesto que intervendrá en todas las fases de la actividad. El fin es la construcción de una fototeca de imágenes históricas, procedentes de colecciones familiares.

La temporalización del proyecto estará dividida en las siguientes fases:

- Fase primera: búsqueda y recopilación de los ejemplares en las colecciones familiares.
- Fase segunda: digitalización de las fotografías.
- Fase tercera: clasificación sumaria de las imágenes.
- Fase cuarta: identificación técnica, análisis e interpretación de las fotografías.
- Fase quinta: difusión de los resultados.

En la parte de la identificación técnica, los ejemplares pueden tener formatos y soportes tan dispares como la *carte de visite*, la tarjeta postal o el reportaje gráfico en publicaciones. En cuanto a las técnicas fotográficas, considerada la cronología de los posibles tirajes, conviene revisar proce-

dimientos tan variados como la albúmina, los virados, el cianotipo, el gelatinobromuro o la goma bicromatada. Por otra parte, en el análisis y la interpretación se atenderá a los temas y las funciones de las imágenes: desde sus usos de representación, de documentación, como testimonio o como obra de arte. Para sistematizar esta información se elaborará una ficha de trabajo con campos y se prestará especial atención a los descriptores cronológicos, geográficos, temáticos y onomásticos.

Finalizada esta fase de trabajo, a continuación, tendrá lugar la difusión del proyecto de una manera atractiva y rigurosa. Conocida la fascinación que despiertan las imágenes antiguas, se realizará una exposición con una selección de los ejemplares más significativos. La muestra tendrá lugar en el centro o en línea e irá acompañada de una publicación, que podrá aparecer en formato físico o en digital. Los alumnos también realizarán las cartelas con los pies de foto correspondientes, con información previamente obtenida en la fase de documentación. Por último, los originales serán devueltos a sus propietarios.

En cuanto a la temporalización de la actividad, se desarrollará de manera progresiva durante un curso académico completo. La realización del proyecto requiere una previa formación teórica en sesiones dedicadas a clases magistrales, para proporcionar información sobre la materia y para hacer comprender el sentido del proyecto.

Considero que esta propuesta contribuye de manera especial a la adquisición de la competencia conciencia y expresiones culturales. Por un lado, los alumnos desarrollarán una capacidad para observar de manera exhaustiva y analizar la forma y el contenido de las imágenes. La carga afectiva de las fotografías procedentes de las colecciones familiares también será una oportunidad para educar las emociones. Asimismo, el vínculo y el reconocimiento de los espacios de la localidad a lo largo del tiempo ayudará a valorar el propio entorno. En definitiva, el proyecto pretende, ante todo, una conservación del patrimonio cultural, en este caso, fotográfico. Inevitablemente, también se trabajarán elementos transversales del currículo como el desarrollo de un espíritu crítico, el respeto a la diversidad y las relaciones sociales.

Pese a que la propuesta está enfocada a implementar la competencia conciencia y expresiones culturales, también está relacionada con otras. El análisis y la interpretación de las imágenes lleva aparejado un desarrollo de la comunicación lingüística; la fase de digitalización y vaciado de datos, de la competencia digital. El trabajo cooperativo como estrategia pedagógica y la interiorización de la metodología están relacionados con la competencia aprender a aprender. Por último, por los contenidos abordados, relacionados con el ámbito de las humanidades, el proyecto garantiza la competencia social y cívica.

Los resultados esperados son una participación e implicación de los alumnos en el desarrollo del proyecto y una mejora en su capacidad de lectura de imágenes. Los contenidos de la materia, dedicados a la historia contemporánea universal y de España, proporcionarán un marco de referencia aplicable al estudio de las fotografías. El modelo no ha sido llevado a cabo, pero es susceptible de aplicación en cualquier centro de educación secundaria. Sin duda, la apuesta por nuevos métodos docentes mediante proyectos de innovación es clave para mejorar aspectos como la motivación, la interacción y la participación activa de los alumnos.

REFERENCIAS

- BURKE, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- CARROBLES, J., PORRES, J. Y ANDRINAL, L. (coords.) (2008). *Pedro Román Martínez. Toledo, fotografía y pintura*. Toledo: Diputación Provincial de Toledo, Ayuntamiento de Toledo.
- CENTRO DE ESTUDIOS DE CASTILLA-LA MANCHA (UCLM). *Flickr* <https://www.flickr.com/photos/ceclm/> [Consulta: 1 de abril de 2019].

- CRESPO, L. Y VILLENA, R. (2007). Fotografía y patrimonio. En L. CRESPO Y R. VILLENA (eds.). *Fotografía y patrimonio. II Encuentro en Castilla-La Mancha*, (pp. 13-19). Ciudad Real: Centro de Estudios de Castilla-La Mancha, ANABAD Castilla-La Mancha.
- ESPAÑA. Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 22 de junio de 2015, núm. 120, pp. 18 872-20 324.
- OLIVERA, M., SÁNCHEZ, J. M. Y MARCOS, J. C. (2015). Fotohistoria: modelo de innovación docente a través de la fotografía. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 9, pp. 21-28.
- PRADO, J. F. (2018). Generoso Medina: La puesta en valor de un fotógrafo local. En R. VILLENA Y J. M. LÓPEZ (eds.). *Fotografía y patrimonio cultural. V, VI y VII Encuentros en Castilla-La Mancha*, (pp. 475-485). Cuenca: Centro de Estudios de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- TÉBAR, B. (2007). *Más de un siglo de fotografía en nuestro pueblo: Villalgordo del Júcar. Los Legados de la Tierra*. Villalgordo del Júcar (Albacete): Ayuntamiento.

Valores culturais e a representação artística dos animais

António Almeida

Instituto Politécnico de Lisboa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3594-1324>

Rafael Sumozas

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7939-3788>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.31

1. INTRODUÇÃO

Há já algumas décadas que Wilson (1984, 1993) apresentou uma hipótese justificativa para a nossa empatia para com o mundo vivo e em especial para com os animais. Denominou-a de *biofilia* e caracterizou-a como sendo uma manifestação inata moldada por um processo de coevolução genes-cultura e que se revelou fundamental para a evolução humana.

Para Wilson, este processo de filiação foi possível, uma vez que o ser humano evoluiu inserido no meio natural em contacto próximo com os animais. Desta forma, o cérebro desenvolveu-se num mundo biocêntrico, e não num mundo regulado por máquinas. E apesar do afastamento progressivo da natureza do ser humano desde a Revolução Industrial, tal afastamento revela-se recente na História da Humanidade.

Apesar de empatia não ser sinónimo de domínio, a relação estabelecida com os animais tem encerrado um valor utilitário recorrente: os animais têm servido diferentes fins humanos, com destaque para a sua utilização na alimentação, no vestuário, na investigação científica, e até como entretenimento (Almeida & García-Fernández, 2018).

2. VALORES NA NOSSA RELAÇÃO CON A NATUREZA

Todavia, é redutor pensar que apenas nos relacionamos com os animais e com a natureza em geral de um ponto de vista utilitário. Kellert (1996) destaca 9 valores na nossa relação com a natureza, onde também se inclui o utilitário. São eles:

2.1. VALOR UTILITÁRIO

Enfatiza os benefícios para o ser humano das diferentes formas de vida. Embora alguns dos valores seguintes não excluam benefícios para o ser humano, o valor utilitário encontra-se associado ao benefício material, e nele inserem-se alguns dos fins dados aos animais já citados anteriormente. Nesta visão utilitária encontra-se também o campo emergente dos benefícios decorrentes das propriedades genéticas, bioquímicas e físicas das plantas e animais;

2.2. *VALOR NATURALISTA*

Decorre da satisfação do contacto com a natureza e da vida que a mesma encerra. Se este contacto pode fazer bem ao ser humano de um ponto de vista físico e psíquico, ele não deixa também de provocar um fascínio e respeito pela natureza gerador de valores que podem conduzir ao reconhecimento do valor intrínseco das outras formas de vida;

2.3. *VALOR ECOLÓGICO/CIENTÍFICO*

Traduz-se na motivação para estudar a natureza e encerra potencialidades semelhantes às já descritas e associadas ao valor naturalista. A perspetiva ecológica em especial pode conduzir à noção de interconexão entre todos os processos bióticos e abióticos, atenuando a imposição de um valor utilitário na sociedade;

2.4. *VALOR ESTÉTICO*

Corresponde ao impacto estético da natureza e das diferentes formas de vida no ser humano. E como Kellert (1996) salienta, há respostas estéticas mais comuns nas pessoas em relação à megafauna ou, dito de outra forma, perante formas de vida de grande dimensão, mais coloridas, que se movimentam e são diurnas. Todavia, é possível que uma forte identificação de uma pessoa com o valor ecológico da natureza faça alterar este padrão dominante;

2.5. *VALOR SIMBÓLICO*

Traduz-se no uso humano da natureza e dos seres vivos como meio de facilitar a expressão de sentimentos e a comunicação. Neste âmbito os animais parecem desempenhar um papel central, bastando pensar na utilização das fábulas como forma de veículo de valores humanos como o poder, a justiça, a defesa do trabalho, a perseverança, o esforço, a crítica ao egoísmo, à avareza, cinismo e vaidade (Almeida, 2002). Para tal, muitos comportamentos dos animais são antropomorfizados, de forma a veicular os valores pretendidos.

Em publicidade é frequente o uso simbólico dos animais, potenciando a empatia que as pessoas, vistas agora como consumidores, possuem acerca das diferentes formas de vida, e que é tradutora da tendência biofílica já referida. “O poder simbólico de algumas espécies, associado às suas capacidades extraordinárias, é uma das formas encontradas pelos publicitários para vender os seus produtos” (Almeida & Vasconcelos, 2013, p. 199), numa aproximação clara à visão utilitária das outras formas de vida.

2.6. *VALOR HUMANÍSTICO*

Reflete a expressão de uma ligação emocional com a natureza, sendo mais comum a sua expressão para com os animais mais complexos com os quais o ser humano estabelece uma relação de intimidade mais forte, tal como acontece com os animais de estimação (pets). Com estes animais o ser humano desenvolve uma relação centrada na empatia e no cuidado. Também não é por acaso que os animais domésticos são muitas vezes utilizados na publicidade, embora não exclusivamente.

2.7. *VALOR DE DOMÍNIO*

Decorre por vezes do desejo de afirmação de diferentes capacidades humanas, uma vez que a natureza e as outras formas de vida podem ser desafiadoras de múltiplas formas. Por exemplo,

as corridas de touros são um bom exemplo da manifestação deste valor nos toureiros, para além de evidenciar uma visão utilitária dos animais utilizados no espetáculo. Este valor pode também conduzir a formas de destruição da natureza, através do progresso tecnológico.

2.8. VALOR NEGATIVISTA

Traduz-se em sentimentos de medo, aversão e antipatia para com vários aspetos do mundo natural. Apenas alguns exemplos: apifobia: medo de abelhas; aracnofobia: medo de aranhas; ornitofobia: medo das aves; talassofobia: medo do mar (Almeida & Vasconcelos, 2013). Tal como afirma Kellert (1996), é possível que a predisposição para temer determinados seres ou elementos da natureza tenha dado alguma vantagem aos seres humanos no decurso do processo evolutivo. Todavia, estes sentimentos podem revelar-se nocivos para a natureza, decorrente da possibilidade de comportamentos cruéis para com os animais ou para com outros elementos da natureza;

2.9. VALOR MORALÍSTICO

Ao contrário do valor anterior, decorre de sentimentos de afinidade, responsabilidade ética e até reverência para com o mundo natural. A afirmação de uma ética centrada no respeito pelos animais tem, segundo Franklin (2008), ganho desenvolvimento a partir dos anos sessenta do século XX, fruto da emergência de vários movimentos de defesa dos animais.

3. OBJETIVO DA PRESENTE ANÁLISE

O presente trabalho pretende evidenciar como as imagens que são veiculadas dos animais, através de fotos, desenhos e representações artísticas transmitem diferentes valores acerca destes seres vivos. Na impossibilidade de contemplar imagens referentes aos diferentes valores considerados, apenas serão destacadas e analisadas imagens tradutoras do valor utilitário dos animais, por vezes associadas ao seu valor simbólico, e imagens que traduzem um valor moralístico tradutor de uma ética centrada no respeito pelos animais. Importa salientar que ambos os tipos de imagens coexistem no mundo atual. Ainda assim, as imagens mais centradas nos animais, dificilmente poderiam ter surgido antes do desenvolvimento do valor moralístico acerca dos animais, a que se deu destaque.

4. METODOLOGÍA UTILIZADA

As imagens que se incluem no presente trabalho foram retiradas da imprensa portuguesa, de um livro dedicado à história da presença dos animais na publicidade e de diversos sítios da Internet. A seleção decorreu da opção dos investigadores por imagens tradutoras dos valores a que pretenderam dar destaque.

4.1. IMAGENS TRADUTORAS DO VALOR UTILITÁRIO E SIMBÓLICO DOS ANIMAIS

O livro de Weill & Bertin (2005) apresenta uma resenha de anúncios publicitários que foram publicados ao longo do século XX. O livro focaliza-se na reprodução de anúncios de produtos mas também de eventos.

As primeiras duas imagens (Fig.1 e Fig.2) evidenciam-se o valor utilitário dado aos animais. Assim a Fig. 1 apresenta uma publicidade de 1925 ao Foies Gras Marie e a Fig. 2 apresenta um cartaz publicitário de 1977 à Semana Internacional do Couro em Porte de Versailles, Paris.

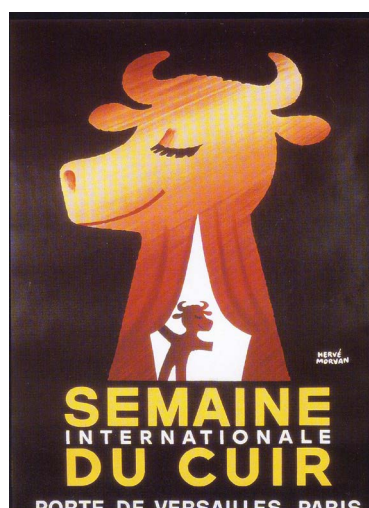
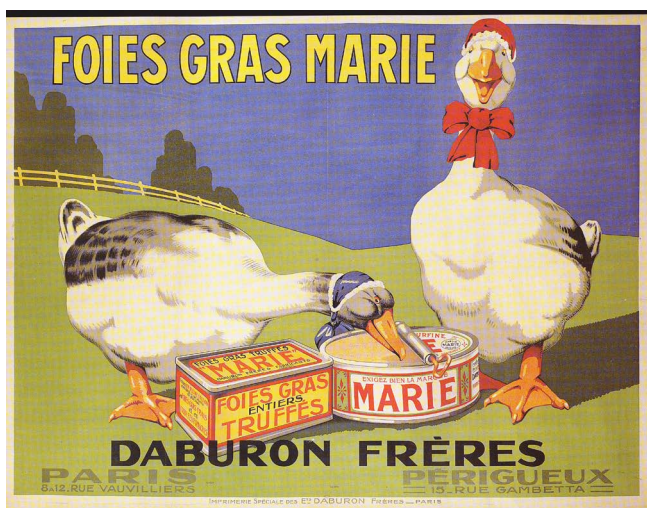


Fig. 1 e Fig. 2. Respetivamente anúncio de 1925 ao Foies gras Marie e cartaz de 1977 publicitando a Semana Internacional do Couro em Paris, retirados de Weill & Bertin (2005).

Ambos os cartazes apresentam uma representação sorridente dos animais envolvidos, o que revela uma intencionalidade evidente: os animais são utilizados para fins humanos e parecem gostar de ser usados de um ponto de vista instrumental. Esta mensagem legitima a utilização dos animais e transforma-a em algo não problemático.

Com uma visão menos utilitária são os anúncios de 1954 à Gelatina JELL-O (Fig. 3). Aqui os animais surgem na publicidade como uma forma de atrair o consumidor para o produto. É que, independentemente do conceito de biofilia só ter surgido nos anos oitenta, a presença de animais nos anúncios parece constituir uma importante estratégia comercial já aproveitada pelos publicitários muito antes.



Fig. 3. Anúncios publicados em 1954 à gelatina JELL-O retirados de Weill & Bertin (2005).

Outra dimensão igualmente interessante é a utilização do valor simbólico dos animais na publicidade. As Fig. 4 e 5 evidenciam esta utilização.



Fig. 4 e Fig. 5. Respetivamente a referência a um anuário do Jornal Expresso em que se faz a “memória” de todo o ano de 2006, com a analogia à memória dos elefantes e a referência à Internet rápida de Banda Larga com a analogia com a chita. Anúncios presentes em vários periódicos portugueses.

A utilização de algumas características dos animais para salientar um determinado produto é também recorrente. Estas características são frequentemente reais, como é o caso da memória dos elefantes ou da velocidade das chitas, mas adquirem um valor simbólico.

Talvez mais conhecido é o valor simbólico associado a alguns clubes desportivos e presente nos seus emblemas. Os animais escolhidos são um símbolo do poder desportivo de clubes desportivos, como é o caso do emblema do Sport Lisboa e Benfica (Fig. 6) e do Sporting Clube de Portugal (Fig. 7).



Fig. 6 e Fig. 7. Respetivamente o emblema do Sport Lisboa e Benfica, onde se destaca a presença da águia e o emblema do Sporting Clube de Portugal onde se destaca a presença do leão. Retirados de: <https://www.slbenfica.pt/pt-pt/slb/historia/simbolos> e <https://www.sporting.pt/pt/clube/historia/emblemas> [Consulta 3 de marzo de 2019].

4.2. IMAGENS TRADUTORAS DO VALOR MORALÍSTICO DOS ANIMAIS

Completamente diferentes são as imagens que pretendem defender os direitos dos animais face às ações humanas. Neste âmbito, foram selecionadas seis ilustrações do artista polaco Pawel Kuczynski que retratam as atrocidades que fazemos aos outros animais. Para tal, os papéis invertem-se e o ser humano torna-se o alvo dos atos mais horríveis a que submetemos os outros animais.

Como é fácil de entender, as imagens são profundamente provocatórias e visam estimular a nossa reflexão acerca do modo como nos relacionamos com os outros animais e à violência associada às diferentes formas como os utilizamos para os mais diversos fins.

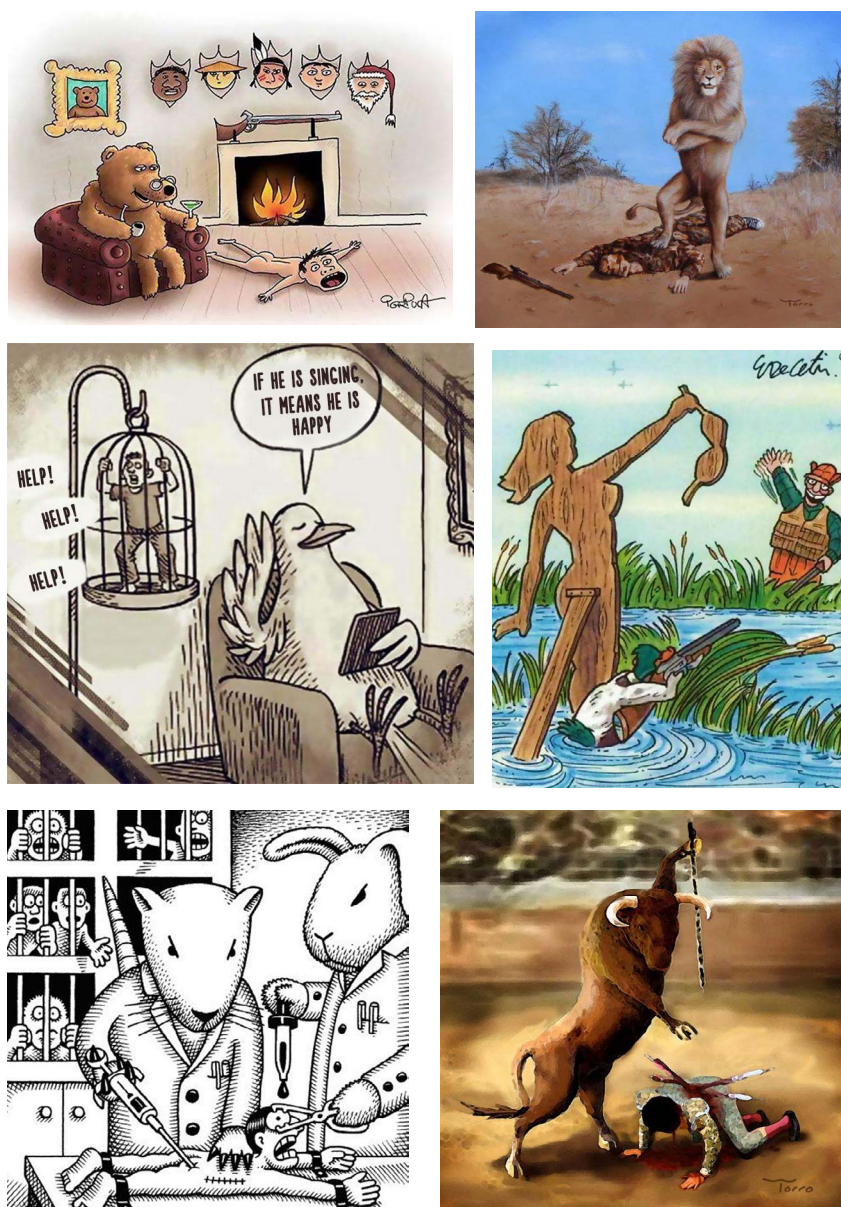



Fig 8. Conjunto de ilustrações de Pawel Kuczynski que retratam o modo como são tratados os animais pelo ser humano, tornando-se este o alvo das atrocidades, numa clara inversão de papéis. Imagens retiradas do sítio da Internet: <https://hypescience.com/25-ilustracoes-chocantes-que-revelam-como-os-animais-se-sentem-trocando-os-de-lugar-com-humanos/amp/> [Consulta 5 de marzo de 2019].

5. CONCLUSÃO

Vivemos numa época complexa onde é possível contactar com uma enorme diversidade de imagens que veiculam diferentes valores acerca da relação que o ser humano estabelece com os outros animais. Como docentes todas estas imagens oferecem um enorme interesse didático, e possibilitam a discussão de vários dos valores acerca da natureza a que foi dado destaque na introdução. Permitem ainda uma maior consciencialização para uma tendência que se tem vindo a relevar de maior respeito para com o mundo vivo, tradutor de uma nova postura ética perante o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta
- ALMEIDA, A. & GARCÍA FERNÁNDEZ, B. (2018). Are shows with animals regarded as educational activities? A study with Portuguese pre-service primary teachers and kindergarten educators. In L. GÓMEZ CHOVA, A. LÓPEZ MARTÍNEZ, & I. CANDEL TORRES (Edit). *ICERI2018 Proceedings 11th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 8265-8273). IATED Academy: Sevilla. ISBN: 978-84-09-05948-5
- ALMEIDA, A. & VASCONCELOS, C. (2013). A publicidade e a sustentabilidade. XX Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental da ASPEA. Aprender fora de portas: redes, recursos e potencialidades. *Livro de Resumos* (pp, 195-202). Leiria: ASPEA.
- ALMEIDA, A. & VASCONCELOS, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- FRANKLIN, A. (2008). *Animals & modern cultures*. London: Sage Publications Inc.
- KELLERT, S. R. (1996). *The Value of Life. Biological Diversity and Human Society*. Washington: Island Press.
- WEILL, C. & BERTIN, F. (2005). *Bêtes de Pub*. Rennes: Éditions Ouest-France, Édilarge S.A.
- WILSON, E. O. (1984). *Biophilia. The human bond with other species*. Cambridge: Harvard University Press.
- WILSON, E. O. (1993). Biophilia and Conservation Ethic. In S. R. Kellert e E. O. Wilson (Eds.). *The Biophilia Hypothesis* (pp. 31-41). Washington: Island Press.



Esta obra visibiliza reflexiones de diferente naturaleza con la preocupación común por la manera en que se está abordando el desarrollo de la conciencia cultural y el tratamiento de las expresiones artísticas en los diferentes niveles educativos, el interés por analizar sus relaciones con el resto de áreas curriculares y, por último, dar a conocer la importancia de lo cultural desde una mirada a las artes que debe ir más allá del aprendizaje memorístico. De esta manera, nos situamos en la senda de aquellas propuestas de mejora que pretenden avanzar en la línea de la continua investigación e innovación docentes.

