

**EDUCAR
PARA CAMBIAR
LA MIRADA:
HACIA UNA
CULTURA AVANZADA**

**EDUCAR
PER A CANVIAR
LA MIRADA:
CAP A UNA
CULTURA AVANÇADA**



Rizoma*trans*



DIRECTORAS Y COORDINADORAS DE LA PUBLICACIÓN

M^a Dolores Soto González
Victoria Gómez Rodríguez
Sonia Renovell Rico

EDITA

Edicions Florida

C/ Rei en Jaume I, n^o 2

46470 Catarroja

T. 961 220 388

info.edicions@florida-uni.es

Rizomatrans.

*Educar para cambiar la mirada:
hacia una cultura avanzada*

ISBN: ES 978-84-934406-9-5



Las opiniones reflejadas en este documento expresan los puntos de vista de sus respectivos autores y autoras, en ningún caso las del equipo editorial ni de Florida Universitària.

Les opinions reflectides en este document expressen els punts de vista dels seus respectius autors i autoras, en cap cas les del equ p editorial ni de Florida Universitària.

**EDUCAR
PARA CAMBIAR
LA MIRADA:
HACIA UNA
CULTURA AVANZADA**

**EDUCAR
PER A CANVIAR
LA MIRADA:
CAP A UNA
CULTURA AVANÇADA**

> 07 PRÓLOGO
Victória Gómez Rodríguez

> 08 INTRODUCCIÓN
M^a Dolores Soto González/
M^a Sheila Pons Vázquez
Creatividad para la formación del profesorado desde una perspectiva de cultura diversa y avanzada.

01 CURRICULUM TRANSCULTURAL

> 11 **M^a Carmen Bellver Moreno/ Irene Verde Peleato**
Expres/ar-TE: Creatividad e innovación social.

> 20 **Mavi Corell Doménech/ Isabel Mendoza Poudereux/ Olga Mayoral García-Berlanga**
Aproximación a la percepción de las terapias alternativas y complementarias por parte del alumnado de magisterio.

> 25 **Joan Garcia-Perales/ Concepción Martínez Denia/ Desamparados Ruiz Gil**
El estilo parental como contexto óptimo para aprender.

> 30 **Rosa Mateo/ Carmen Javaloyes Jiménez**
La Gamificación de la gramática en el aula. Una propuesta de "gamificación" para adultos.

> 40 **Verónica Moreno Campos/ Laura Valiente Sáez**
"Erase una vez...": Aplicación del teatro como factor potenciador de la mejora comunicativa en niños y niñas con problemas de lenguaje.

> 45 **Simrran Vazirani Mangnami/ Carmen Carmona Rodríguez/ Nerea Hernaiz Agreda/ María Jesús Benlloch Sanchis**
Diversidad cultural en educación superior: Acciones de inclusión en el aula.

> 45 **Cristina Duart Carrión/ María Marco Calderón/ Encarna Vázquez-Garrido**
La cohesió social com a proposta de millora educativa

02 CONSTRUYENDO A FRANKENSTEIN: LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DEL CUERPO Y DEL GÉNERO

> 67 **Teresa Marín García/ Bárbara Fernández Abad**
Influencia de los referentes culturales y la escuela en la construcción de identidades de los preadolescentes.

> 81 **Assumpta Jover**
"Entre la normativitat i l'agencialitat" Les funcions de l'escola en la construcció dels posicionaments de genere i de sexualitat.

> 91 **Miquel A. Ultra-Albiach/ Rosa Pardo Coy**
En busca del sueño azul: Percepciones de l@s estudiantes de magisterio sobre la literatura infantil como espacio de diversidad.

03 CONTEXTOS PARA APRENDER Y CREAR MÁS ALLÁ DE LA CONVIVENCIA

> 119 **Inmaculada Fajardo Bravo/ Pablo Delgado Herrera/ Ladislao Salmerón González**
Lectura crítica en internet para personas con discapacidad intelectual: Resultados de un programa de formación.

> 125 **Alicia Arnau Aparicio**
La canción de infancia. Un contexto emocional, transcultural y transdisciplinar para aprender y crear en convivencia.

> 125 **Elena Baixauli Gallego**
Aprendizaje en valores democráticos.

> 139 **Ana María Botella Martínez/ Silvia Martínez-Gallego**
El relato audiovisual como metodología de educación intercultural para la ciudadanía global: una mirada crítica a través de los diamantes negros.

> 132 **Mavi Corell Doménech/ Olga Mayoral García-Berlanga/ Marta Talavera**
Gulliver Park: Teaching materials for a multidisciplinary and sensitive academic approach valencian landscape (el parque Gulliver: Materiales didácticos para una propuesta docente multidisciplinar y sensitiva del paisaje valenciano).

- > 122 **María de la Hoz Martínez Jiménez**
English as an L2, a tool to prevent bullying and encourage equalities: The Kiva project.
- > 155 **Verónica Moreno Campos/ Daniel Rodríguez Fernández**
Acercando la logopedia escolar al aula ordinaria. Repercusión de los conocimientos sobre las dificultades del lenguaje por parte de los docentes tutores para la propuesta de escuela inclusiva.
- > 122 **Carlos Bernardo Gómez Ferragud/ Enric Ortega Torres/ Jose Javier Verdugo Perona**
Docente steam.
- > 145 **Ricard Ramon Camps**
Aprender del otro y con el otro desde la experiencia y la creación artística a partir de la obra de Jordi Esteban y Pep Aymerich.
- > 122 **Estrella Rodríguez Roncer**
El museo de bellas artes de Valencia, un espacio educativo y de investigación. Los talleres didácticos.
- > 122 **Francesc Josep Rodrigo Segura/ Ana Cristina Llorens Tatay**
Ciutat diversa: Taller per aprendre a treballar la diversitat des de l'art contemporani i la literatura.
- > 122 **Claudia Alejandra Cruces Díaz/ Empar Guerrero Valverde**
Mujeres víctimas de violencia de género y musicoterapia. Una experiencia grupal desde un abordaje plurimodal.
- > 122 **M^a Dolores Soto González e Irene López Secanell**
La creatividad en contextos escolares.
- > 122 **Irene López Secanell y M^a Dolores Soto González**
Art Motion: Creando espacios lisos en torno al arte contemporáneo.
- > 122 **Jeroni Méndez Cabrera y Francesc Rodrigo Segura**
València i els nostres clàssics: apunts per a repensar la ciutat en contextos diversos de formació lectoliterària.

04 RESEÑAS DE LIBROS

- > 122 **Francisco Josep Rodrigo Segura**
L'Afany vital d'estimar i escriure.
- > 122 **Ricard Huerta**
Arte, docencia y derechos LGTB.
- > 122 **M^a Dolores Soto González**
Maestras Contemporáneas.
- > 122 **Ricard Huerta**
Educación Artística y Diversidad Sexual.

05 CONCLUSIONES

- > 122 **Vicenta Verdugo Martí**
Educar para cambiar la mirada.

Prólogo

Victoria Gómez Rodríguez
Directora de Florida Universitària

La tercera edición de la colección de Libros -Rizomatrans- de Florida Universitària es fundamental para convertir el conocimiento en innovación y aprendizaje, y así poder transformarnos y cambiar la mirada. Un conocimiento que surge de la investigación y de las experiencias compartidas, que se enriquece y multiplica entre profesionales diversos y que nos ubica en una cultura más avanzada.

Esta nueva edición de Rizomatrans pretende transferir el conocimiento a través de un equipo de profesionales de la educación cuyo deseo es el de contribuir al desarrollo de una cultura avanzada y diversa que promueve la calidad de vida, la participación y el desarrollo sostenible. Una cultura que surge de la interacción entre las personas, las tecnologías de la información y de la comunicación, y que abre las puertas al optimismo para la construcción de un futuro diferente.

Esperamos que sea de utilidad para todas aquellas personas profesionales de la educación, que deseamos realizar un cambio de mirada para contribuir a crear un sociedad más diversa y humanizada. Una sociedad donde quepan todos los mundos posibles.

Florida Universitària es un espacio generador de oportunidades, donde crecer personal y profesionalmente. Su misión es la formación de la persona, potenciando sus capacidades de iniciativa, autonomía y crecimiento personal, para conseguir su correcta inserción social y profesional. Florida Universitària tiene como objetivo formar profesionales preparados para el futuro.

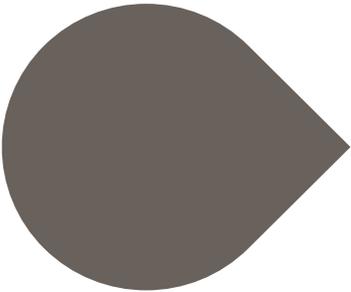
Nuestra actuación está basada en la aceptación de la diversidad interna y externa como un elemento enriquecedor. El valor de la diversidad está presente en nuestra organización considerándolo fundamental para progreso social, además de ser uno de los pilares transformadores para caminar hacia una cultura avanzada. Consideramos que es necesario atraer, retener y cambiar la mirada de las personas, incorporando perfiles diversos que aporten innovación, nuevas opciones y puntos de vista, soluciones creativas y conocimiento, para transformar la educación que necesita nuestro siglo.

Para finalizar, quisiera trasladar mi agradecimiento más sincero a todas las personas e instituciones que nos han ayudado a lograr que esta tercera edición sea, una vez más, un sueño convertido en realidad.



INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓN



Creatividad para la formación del profesorado desde una perspectiva de cultura diversa y avanzada

M^ºDolores Soto González

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
lsoto@florida-uni.es

M^º Sheila Pons Vázquez

Profesora de la Unidad de Educación-
Florida Universitària. Valencia-España
mspons@florida-uni.es

El reto de la educación del Siglo XXI es cambiar la mirada por otra en la que la diversidad se entienda que existe como riqueza y valor añadido en una cultura avanzada que promueve la calidad de vida, la participación y el desarrollo sostenible. Una cultura que surge de la interacción entre las personas, las tecnologías de la información y de la comunicación, y que abre las puertas al optimismo para la construcción de un futuro diferente.

Los procesos creativos de las artes y las ciencias forman parte de esta nueva manera de contemplar la cultura. Numerosos profesionales y colectivos del ámbito de la educación est n trabajando en experiencias alternativas a los enfoques tradicionales de pensar, ser y hacer, que nos invitan a cambiar la mirada y a salir de nuestra zona de confort. En este tiempo de DIVERSIDADES, que proclama la constante simultaneidad de acontecimientos individuales en estructuras globales, lo “multi”-plural enlaza lo local con lo global; lo particular con lo general; lo general con lo individual. Se evidencia entonces la incidencia y emergencia de lo singular en lo colectivo, ya no como “parte de un todo”, sino como especificidad “interconectada con el todo” hablando, entonces, de combinación y de entrelazamiento, de coexistencia y de simultaneidad.

Es por eso necesario visibilizar estas nuevas estrategias y formas de mirar que conducen a una cultura avanzada. Proporcionar y construir herramientas para averiguar los contenidos y los razonamientos que nombran, describen y promueven una forma de contemplar la diversidad como riqueza, valor añadido y bienestar social. Estrategias de actuación para enfrentar los problemas educativos derivados de la aceleración del cambio social.

Es importante distinguir cuatro planteamientos diferentes a la hora de diseñar o valorar estrategias con el fin de que nuestro sistema educativo responda al desconcierto producido por la aceleración del cambio social.

1. En primer lugar, es necesario hacer un planteamiento de prevención que modifique las creencias e incorpore modelos actuales durante toda formación inicial, evitando que aumente, con cada nueva generación, el número de profesorado desconcertado. Es necesario buscar una mayor adecuación a los problemas prácticos actuales en la realidad de la enseñanza. La clave de la futura calidad de la educación es que sus profesionales estén preparados/as específicamente para afrontar los problemas que deben resolver para poder esperar una actuación profesional de calidad. Este es el elemento principal. El aumento de recursos, la mejora de material o de instalaciones son accesorias. Una enseñanza de calidad sólo la hará un profesorado de calidad.
2. La segunda actuación principal, sería establecer estructuras de ayuda para el profesorado en ejercicio, para este profesorado que aún no ha logrado una vía de actuación práctica lo suficientemente coherente. Es necesario que se entiendan las profundas transformaciones que se han producido en la enseñanza, en el aula y en el contexto social que la rodea, adaptando consecuentemente los estilos docentes y el papel que van a desempeñar.
3. Como tercera actuación, una acción decidida con la mejora de la imagen social del profesorado y de la enseñanza.
4. Y, en cuarto lugar, mejorar una serie de elementos referidos a las condiciones de trabajo del profesorado elevando la calidad de su actuación profesional, su rendimiento y su satisfacción en el trabajo.

Actuaciones respecto de la formación inicial del profesorado

En el proceso de formación inicial se dibujan dos grandes líneas de actuación:

1. La primera línea de actuación es la sustitución de los enfoques idealizados por enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado. Genéricamente, llamamos enfoques idealizados a los programas de formación de profesorado orientados por un modelo de profesorado eficaz, ideal o bueno. Sobre la base de este modelo, convertido en norma, se definen las actividades y enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al futuro profesorado lo que debe hacer, lo que debe pensar y lo que debe evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto. Estos enfoques de la formación inicial son, en sí mismos, ansiógenos, ya que implican una constante comparación con el modelo de profesorado ideal, basándose en el supuesto de que sea los únicos responsables de la eficacia docente, al establecer una relación directa entre la personalidad del profesorado y el éxito en la docencia (Martínez Abascal, 1991).
2. La segunda línea de actuación propuesta es la adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza. Para ello se propone partir de los estudios realizados sobre los problemas que más afecta al profesorado, cuando tras abandonar la facultades, se enfrentan a los problemas reales de la enseñanza. Diversos trabajos de investigación, entre los que destacan los de Honeyford (1982), Vonk (1983), Veenman (1984) y Vera (1988), coinciden en destacar la falta de preparación del futuro profesorado en el plano relacional y organizativo, constatando un predominio en su formación inicial de los contenidos de concepto. Nuestro futuro profesorado está bien preparado, o eso consideramos, en el dominio de los contenidos de enseñanza, pero es muy importante la preparación en la dinámica de la clase, que, en muchas ocasiones no saben cómo interpretar, ni tampoco organizar. Dominan los contenidos a transmitir, pero no tienen una gran idea de cómo organizarlos para hacerlos asequibles al alumnado de diferentes los diferentes niveles educativos.

Por eso es imprescindible pensar profundamente en la formación práctica incluida en el período de formación inicial que debería permitir al futuro/a docente:

1. Identificarse a sí mismo como profesional de la educación y en los estilos de enseñanza que él o ella misma son capaces de utilizar, estudiando el clima de clase y las relaciones que dichos estilos producen en su alumnado.
2. Capacitarlo para solventar los problemas derivados de la organización del trabajo en clase, estableciendo un orden real y efectivo.
3. Competenciarlo para resolver los problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje, profundizando en los problemas prácticos que plantea la psicología del aprendizaje y la didáctica, y que se concretan en las dificultades que manifiesta el profesorado novel para hacer asequibles a cada uno de sus alumnos y alumnas los contenidos de concepto, procedimiento y actitud de la enseñanza que domina.

Desarrollo de una estrategia creativa debido a la aceleración del cambio social.

Al diseñar o valorar estrategias con el fin de que nuestro sistema educativo responda a la aceleración del cambio social, y sea capaz de atajar o reducir los efectos de los problemáticas en educación es necesario redefinir algunos planteamientos.

1. Ser profesionales creativos e incorporar nuevos enfoques y nuevos modelos en el período de formación inicial, evitando que aumente, con cada nueva generación, el número de docentes desconcertados. Ha cambiado el rol del profesor y profesora y se han constatado profundas modificaciones en el contexto social y en las relaciones interpersonales que se establecen en la enseñanza, y en consecuencia debemos replantear el período de formación inicial, buscando una mayor adecuación a los problemas prácticos presentes hoy en la realidad de la enseñanza. Aquí está la clave de la futura calidad de la educación. Si sus profesionales que ejercen una función no están específicamente preparados para afrontar los problemas que deben resolver, jamás podrá esperarse una actuación profesional de calidad. Este es el elemento central.
2. Motivar y articular estructuras de ayuda para el profesorado en ejercicio, para este profesorado que aún no ha logrado una vía de actuación práctica lo suficientemente coherente como para evitar fluctuaciones y contradicciones en su estilo docente; Es necesario asimilar las profundas transformaciones que se han producido en la enseñanza, en el aula y en el contexto social que la rodea, adaptando consecuentemente sus estilos docentes y el papel que van a desempeñar.
3. En tercer lugar hay que plantearse una actuación decidida, con una línea política muy clara, para mejorar la imagen social del profesorado y de la enseñanza; destacando los importantes logros y los éxitos incontestables conseguidos en los últimos años, evitando que predomine en la consideración social una imagen negativa que sólo contempla las deficiencias y los problemas pendientes de nuestro sistema educativo.
4. En cuarto lugar, la actuación de la administración puede mejorar una serie de elementos referidos a las condiciones de trabajo del profesorado elevando la calidad de su actuación profesional, su rendimiento y su satisfacción en el trabajo.

Vertiente del profesor/a creador/a

La educación se entiende como un espacio compartido en el que la creatividad se entrecruza con el territorio, la palabra, las preocupaciones sociales, la música, el drama, las intervenciones urbanas, las experiencias cotidianas... Todo lo que nos rodea nos va dibujando como somos y, por lo tanto, el conocimiento y la vida son mapas que se superponen en nuestra trayectoria como individuos.

Debemos acercarnos a ideas y propuestas que permitan ahondar en la relación entre tres ámbitos que, se quiera ver o no, son interdependientes: creatividad, educación y ciudadanía.

Creatividad en contexto, propone buscar vínculos entre la acción educativa y la acción contemporánea. Entendemos que la educación puede ser entendida como un proceso creativo, proceso que lleva a desarrollar acciones a través de las cuales se pueden operar cambios en la forma de entender esa relación entre las manifestaciones creativas contemporáneas y la sociedad. Cada acción supone, además de un proceso, una actuación reivindicativa del papel de la educación en la vida y, por lo tanto, en la experiencia del individuo. Además de evidenciarlo es necesario ir avanzando hacia una educación formulada desde el punto de vista de la creatividad.

Así, la creatividad permitirá conocer diferentes experiencias encaminadas a activar la educación y a promover proyectos cooperativos en los que la sociedad asume un papel de dinamizador de la cultura y del espacio urbano.

También acercará diferentes contextos de la acción educativa a través de experiencias muy significativas. Tomar como referencia en la creación problemas reales del individuo y su relación con el entorno o construir itinerarios bajo la mirada de lo que siempre nos queda oculto. Posiciones educativas que pretenden claramente comunicarse con la sociedad de la que surgen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HONEYFORD, R. (1982) *Starting teaching*. Guilford: London.

MARTÍNEZ-ABASCAL, M. A. (1991) *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido*. Tesis doctoral inédita, Universitat dels Illes Balears.

VEENMAN, S. (1984) *Perceived problems of beginning teacher*. *Review of Educational Reserch*, 54, 2:143-178.

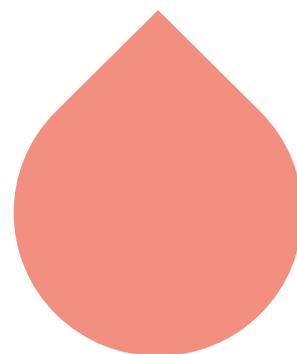
VONK, H. (1983) *Problems of the beginning teacher*. *European Journal of Teacher Education*, 6, 2:133-150.

VERA, J. (1988) *El profesor principiante*. Promolibro: Valencia.

CURRICULUM TRANSCULTURAL
CURRICULUM TRANSCULTURAL



Expres/ar-te: Creatividad e innovación social



M^a Carmen Bellver Moreno

Departamento de Teoría de la Educación
Universitat de València.
m.carmen.bellver@uv.es

Irene Verde Peleato

Departamento de Teoría de la Educación
Universitat de València.
irene.verde@uv.es

RESUMEN

Esta comunicación pretende mostrar la experiencia llevada a cabo este curso en el Grado de Educación Social de la Universidad de Valencia y que parte del proyecto de innovación que se ha denominado: “La creatividad e innovación como herramienta de transformación social y mejora educativa”. El proyecto nace con la finalidad de incorporar en la metodología docente el arte en sus distintas dimensiones para fomentar la creatividad. El objetivo último es educar a través del arte para intentar alcanzar metas supraeducativas que están estrechamente relacionadas con la mejora de la calidad de vida de las personas.

La investigación ha demostrado que no hay una metodología exclusiva de trabajo en las aulas universitarias y que hay diferentes maneras de entender qué quiere decir educar y cómo recrear esta práctica, lo que exige al colectivo docente desplegar nuevas estrategias de enseñanza más acordes con lo que el alumnado y las instituciones demandan. La experiencia avala que el teatro, el cine, la música, la danza, etc. son herramientas útiles para adquirir conocimientos y para la acción social

PALABRAS CLAVE:

Creatividad, innovación docente, educar a través del arte, metodología docente universitaria, expresión artística, educación superior.

KEYWORDS:

Creativity, teaching innovation, educating through art, university teaching methodology, artistic expression, higher education.

La metodología docente en la educación superior “a examen”

En los encuentros que se están potenciando entre universidad e instituciones que reciben al alumnado universitario inicialmente, en periodos de prácticas y, después, como egresados, es frecuente escuchar la petición sobre una revisión de la formación universitaria en el sentido de que dichos profesionales, al terminar su formación deben saber hacer aquello que necesitan para el desempeño del trabajo al que están destinados. Nuestro sistema de formación universitario sigue preparando personas que poseen conocimientos pero que no terminan de saber ponerlos en práctica en el día a día ante lo que demandan de las organizaciones. Esto ocurre porque existe por un lado, una gran distancia entre la teoría y los métodos de enseñanza en las aulas y, por otro lado, la práctica cotidiana en las empresas u organizaciones.

El origen de esta situación de desajuste que está relacionado con la manera en que tratamos de que el alumnado aprenda en la universidad, que no tiene nada que ver con la manera en que las personas aprenden realmente en la vida. Tradicionalmente, se ha venido considerando que enseñar es transmitir información (que llamamos conocimiento) a través de clases donde el docente “explica” conceptos y teorías a sus estudiantes. La misión del alumnado en esta concepción de la enseñanza-aprendizaje es memorizar dicha información para después plasmarla en unas pruebas que llamamos “exámenes”.

La realidad fuera de las aulas es bien diferente. Los exámenes en la vida no se hacen individualmente, en un papel en blanco y en silencio. Vivir con los retos que se van presentando es ya un examen lleno de personas con los que hay que relacionarse y comunicarse, en el que hay que desempeñar diferentes roles y tomar decisiones continuamente, etc. Los problemas de la vida real hay que vivirlos y no estudiarlos para darles respuesta. Así pues, la información no produce conocimiento si no hay práctica. Por tanto, la memorización sin correspondiente experiencia no sirve de nada. El conocimiento lo construye cada persona a través de su experiencia cotidiana. Para convertirse en experto en un determinado campo, es imprescindible experimentar y “crear” para poder actuar. Por eso, una persona experta acaba siendo casi una especie de mago capaz de predecir lo que ocurrirá en determinadas situaciones simplemente porque ya las ha vivido.

El conocimiento no solo se transmite en un libro, en una presentación en *power point* o en un vídeo. Si ese conocimiento no desemboca en acción, en comportamiento, en definitiva, en desempeño ¿de qué le sirve a la empresa tener trabajadores muy formados en conocimientos? El conocimiento tiene que servir a los trabajadores para ayudar a gestionar y resolver los problemas cotidianos de sus puestos de trabajo y, para ello la creatividad es un potenciador entre conocimiento y resolución de problemas.

Así pues, parece lógico que si se concibe el proceso de aprendizaje como un campo de pruebas de carácter profesionalizador, el proceso formativo deberá impregnarse de las connotaciones que este tiene y, por lo tanto, habrá que priorizar competencias clave tales como la resolución de problemas, la capacidad de reflexión, el pensamiento crítico, la capacidad de autoaprendizaje, la capacidad de adaptación, la asunción de riesgos, la colaboración, el carácter emprendedor y la creatividad.

Ya desde el proceso de convergencia de Bolonia se viene preconizando una pedagogía universitaria centrada en el aprendizaje (EI-ESU, 2010) y no tanto en la enseñanza. En la enseñanza superior debe primar “la necesidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, como clave del proceso, creando entornos y experiencias que permitan al alumnado construir conocimiento por sí mismo y crear comunidades de aprendices que descubran y resuelvan problemas” (Gargallo, 2017, p.17) de manera creativa – añadiríamos- pero esto sigue quedando algo alejado de la realidad.

¿Es posible la innovación docente?

La incertidumbre que nos toca vivir, en la sociedad actual, obliga a la búsqueda de soluciones para dar respuestas a las complejas contradicciones a las que asistimos y que no hacen más que dificultar qué significa enseñar y aprender en la universidad y cómo hacerlo. La misión del docente universitario, la de enseñar y, además, educar, a los que después serán educadores, se ha convertido en tarea compleja ya que supone no solo que el docente domine los contenidos de su asignatura sino, que domine y facilite también los procesos de aprendizaje para que el alumnado vivencie e interiorice tanto las ideas como las actitudes y valores (Pérez Muñoz, 2002). Desde hace algunos años, en muchas aulas universitarias, se está incidiendo en la necesidad de trabajar de manera innovadora, lo que está obligando a replantearse seriamente la metodología que se utiliza en las aulas.

Zabalza (2011) especifica que los cambios en educación se producen como efecto de distintos niveles de decisiones de carácter muy jerarquizado: a) el primer nivel afecta a la legislación o normativas que marcan el nuevo marco de referencia. Este primer nivel afecta a cuestiones como la estructura del sistema y su financiación, normativa de acceso y promoción en los estudios, etc. ; b) el segundo nivel de toma de decisiones corresponde a las universidades, desde una utopía de autonomía, en el que la mayoría de las decisiones van relacionadas con la financiación de la misma; c) el tercer nivel corresponde a cada uno de los centros académicos (Facultades, Escuelas Técnicas, etc.), es clave en el desarrollo de la innovación docente, puesto que marca las posibilidades reales o las dificultades para que las cosas varíen en la dirección correcta, y; d) el último nivel de toma de decisiones es el que corresponde al docente. Desde una, cada vez mayor, presión hacia el desempeño de la función docente, el modelo en el que el profesor se amparaba de la “libertad de cátedra” y toma de decisiones a nivel individual ha ido emigrando a otros modelos en los que existe mayor control de la práctica docente y en los que se va regulando la innovación docente a través de planes estratégicos y de trabajo en equipo.

El desafío que se presenta en la universidad es el cambio de concepción de modelo de docencia. Si desde los niveles primero y segundo resulta muy complicado actuar, habrá que hacerlo desde las propias instituciones y, también, desde las prácticas docentes de aquellos quiénes estén dispuestos a emprender un cambio desplegando estrategias diferentes a las que se han venido utilizando. Un cambio que, sin duda, afecta a cuestiones importantes y determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como:

- El rol docente: pasar de la idea de que enseñar es transmitir información a la idea de que el principal objetivo del docente es generar y gestionar espacios de aprendizaje. El alumnado debe convertirse en un sujeto activo de sus propios aprendizajes; debe participar; discutir; debatir; presentar trabajos; etc. debe convertirse en un aprendiz autónomo. El docente se ha convertido en “mediador” para que los estudiantes adquieran un aprendizaje autónomo. La participación y control del docente debe ser mayor en los primeros años de los estudios universitarios, pero que se va diluyendo posteriormente, puesto que aparecen otras variables importantes que intervienen en el aprendizaje y que afectan directamente al rol del docente: los compañeros, los libros y el propio estudiante y, por ende, la metodología de aula.
- Los cambios en la concepción del binomio “enseñanza-aprendizaje” donde la responsabilidad ya no recae completamente en la figura del docente sino que el aprendizaje y la forma en que éste se produce atiende a variables como la organización curricular, el clima de trabajo, la cultura institucional, las expectativas y condiciones del futuro profesional, etc.
- Aceptar una nueva concepción del espacio dedicado tradicionalmente a la clase-aula. Es posible trabajar en la universidad en aulas sin mobiliario y sin pantalla dónde proyectar una presentación.

Estos cambios conectan con la denominada “docencia transdisciplinar” entendida como dialógica, compleja, sensible, integradora, consciente, innovadora, creativa, multidimensional y ética (Cabrera, y De la Herrán, 2015). Esta concepción de la docencia responde a un proceso vivenciado en el que se parte de una metodología que implica, entre otros aspectos, cuidado, sensibilidad, respeto por las personas que están siendo formadas para que lleguen a ser profesionales competentes. Se requiere pues la integración del *currículum* a través de procedimientos que impliquen interdisciplinariedad y transversalidad.

Es cierto que la universidad es una de las mayores instancias productoras de conocimiento; no obstante, hemos de convenir que la clave del conocimiento no reside únicamente en la universidad, lo que nos conduce a entender el ámbito universitario con un rol fundamental de “organización del aprendizaje” y como motor de cambio social y de futuro. La forma de aprender ha cambiado; por tanto, para mejorar la gestión de los procesos de aprendizaje, las y los docentes no pueden seguir trabajando desde una visión aislada de sus asignaturas: “urge definir más proyectos colegiados a fin de que nuestro alumnado despliegue sus capacidades y mejore su autonomía de acción en torno a cuestiones o problemas fundamentales de su interés científico y profesional” (Santos, 2016, p.18).

La innovación desde el arte en el grado de educación social de la Universidad de Valencia

El proyecto titulado “La creatividad e innovación como herramienta de transformación social y mejora educativa” nace con la finalidad de incorporar la creatividad y arte en sus distintas dimensiones (música, teatro, cine, etc.), en la metodología docente del grado de Educación Social, puesto que son herramientas para la acción social vinculadas a la cultura. Destacar que en la titulación de Educación Social existen antecedentes aislados de diversas actuaciones puntuales relacionadas con el teatro, el cine, o la danza etc. en las que se han venido implicando tanto el profesorado como el alumnado del grado.

Esta propuesta significa dar un paso más, puesto que el objetivo final del presente proyecto es, que dentro de las metodologías docentes de distintas asignaturas del grado de Educación Social, se incorporen recursos educativos que desarrollen los elementos curriculares potenciando la competencia creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado y aunar estas iniciativas. La investigación ha demostrado que no hay una metodología exclusiva para trabajar en las aulas universitarias, y que hay diversas y diferentes maneras de entender qué quiere decir educar y cómo recrear esta práctica, día a día, en las facultades, lo que exige al colectivo docente desplegar nuevas estrategias de enseñanza más de acuerdo con lo que las instituciones que esperan al alumnado egresado demandan en la actualidad.

El alumnado de Educación Social, en los cuatro años de formación en el Grado, debe formarse para desarrollar su actividad en la comunidad social, abarcando diferentes ámbitos que incluyen desde la infancia hasta la mal denominada “tercera edad” a través de centros de menores, centros naturales de ocio y tiempo libre, escuelas de adultos, prisiones, residencias, centros de día, instituciones comunitarias dedicadas a la prevención y a la reinserción de personas drogodependientes, etc.; para ello, hace falta que reciba formación en cómo llevar a la práctica los conocimientos adquiridos desde metodologías muy centradas en la realidad.

“Educar a través del arte o, lo que es lo mismo, utilizar las artes en las estrategias educativas para intentar conseguir metas supraeducativas no exclusivamente técnicas, que tienen que ver con la mejora de la calidad de vida de las personas” (Pérez Muñoz, 2002, p.290) es una reivindicación que viene haciendo un grupo de docentes y gran parte del alumnado de la titulación de Educación Social en la Universidad de Valencia. Reivindicación que lleva implícita una demanda de espacios más adecuados para trabajar desde metodologías centradas en el alumnado y desde un planteamiento del aula como taller/espacio de construcción en el que, en muchas ocasiones, sobran las mesas y las sillas y faltan materiales más vinculados a la expresión artística.

El proyecto se ha llevado a cabo en dos fases.

1ª Fase: Implantación en distintas asignaturas del Grado de Educación Social de metodologías creativas e innovadoras.

Esta primera fase del proyecto pretende, durante el curso escolar 2016-2017, desarrollar, en la titulación de Grado en Educación Social, unos talleres como puede observarse en la tabla 1, dentro de la planificación de las guías docentes de cada una de las asignaturas implicadas:

**Tabla I. Talleres del proyecto
“La creatividad e innovación como herramienta de transformación social y mejora educativa”**

GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL		
ASIGNATURA	CURSO	TALLER
PEDAGOGIA SOCIAL	1º curso	TALLER: LAS FALLAS COMO RECURSO CREATIVO
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	1º curso	TALLER DE CÓMICS
EDUCACIÓN SOCIAL COMPARADA	2º curso	TALLER: CICLO DE CINE
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN PROCESOS DE DESADAPTACIÓN SOCIAL	3er curso	TALLER: ARTE Y EXCLUSIÓN SOCIAL
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS E INSTITUCIONES SOCIOEDUCATIVAS	3er curso	TALLER: EVALUANDO LA CREATIVIDAD
POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	3er curso	TALLER DE FOTOGRAFÍA: LA CIUDAD COMO ESPACIO EDUCADOR
PROGRAMAS DE ACCIÓN SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVA	3er curso	TALLER DEL HUMOR

2ª Fase: Celebración el 4 de mayo de 2017 de la Jornada “Expres-arTE” en la que se invitó a todo el alumnado y profesorado del Grado a participar de un día de trabajo fuera de las aulas planteado desde el juego y el arte como ejes principales de la jornada. Hubo un momento inicial de acercamiento a las nuevas tecnologías y su presencia en nuestras vidas desde una propuesta de juego que supuso “hastaguear” la Facultad. Se presentaron talleres de relatos cortos con la técnica de sombras chinescas y, posteriormente, se realizó una gymkana con diferentes postas en las que hubo presentaciones audiovisuales realizadas por el propio alumnado, juegos de simulación, dilemas morales, exposición de cómics y fotografías para la sensibilización y la posterior reflexión. La jornada terminó con una actividad “Siente-Te” de expresión artística y libre cuya finalidad era la creación conjunta de un mural gigante pintando con pintura de dedos.

Conclusiones sobre la puesta en práctica del proyecto para seguir avanzando

Los resultados extraídos de la evaluación cualitativa del proyecto, a partir de lo que los propios docentes implicados en el proyecto han expresado, nos conduce a subrayar la experiencia como satisfactoria y a la necesidad de seguir trabajando en esta línea porque, como queda demostrado por la investigación, el arte, en todas sus manifestaciones es un recurso terapéutico y, también, un mecanismo propulsor de inclusión social (Sáez, Escarbajal y García, 2001). El arte pone en comunicación a las personas de una manera empática.

A continuación, recogemos algunos de los comentarios que se han recogido literalmente:

- El proyecto ha impulsado un trabajo en equipo del profesorado implicado, esta labor constante de cooperación, ha dado mayor coherencia al grado en su conjunto.
- El alumnado ha valorado de forma muy positiva el proyecto
- Nos ha permitido, en otras asignaturas, dinamizar la implantación de estrategias que vinculan arte y educación social.
- Así se ha ido dando identidad a la creatividad en el trabajo del educador social, que muchas veces es necesaria a la hora de buscar soluciones alternativas que suplan las carencias de recursos.

- El proyecto ha dado el protagonismo a las y los estudiantes.
- En relación al alumnado, trabajar la creatividad, ha permitido adquirir y desarrollar un buen número de competencias “transversales” de la titulación (“G7. Resolución de problemas y toma de decisiones”; “G9. Capacidad de trabajo en equipos multi e interdisciplinares”; G11. Reconocimiento y respeto a la diversidad y fomento de la interculturalidad”;...).
- El profesorado ha ejercido una reflexión acerca de cómo mejorar nuestra labor docente y cómo incorporar metodologías creativas que sean motivadoras para el alumnado y a la vez contribuyan a una mejora significativa de los aprendizajes.
- Ha permitido poner en valor, visibilizar y conectar estrategias docentes que se estaban llevando en diferentes asignaturas y se han trabajado de forma conjunta.
- Ha permitido organizar una Jornada conjunta en la que se han implicado diferentes asignaturas con participación muy activa tanto del alumnado como del profesorado.

Quizás durante un tiempo, la creatividad ha quedado relegada de las aulas universitarias. En titulaciones como la de Educación Social no se puede aceptar esta negación. Se debe reivindicar la creatividad como competencia para lograr aprendizaje y transformar la realidad social. En las instituciones universitarias, durante demasiado tiempo se ha centrado el proceso de enseñanza-aprendizaje en pensar y aprender a través del lenguaje verbal o escrito cuando el lenguaje icónico o artístico también son excelentes recursos didácticos. El cine, el cómic, la fotografía, el teatro o el trabajo manual, entre otros son capaces de potenciar, tanto la sensibilidad, por medio de la capacidad de observación y percepción, como la creatividad, a través de la reflexión, la asociación de ideas y el estímulo hacia nuevas formas de pensamiento, y también la dimensión expresiva, mediante la exteriorización de emociones y sentimientos.

No se puede llegar a ser educador social explicando qué es tocar, sin tocar, y eliminando el tocar del otro. De igual modo que, tampoco se puede ser educadora social explicando qué es escuchar, pero sin escuchar e ignorando lo que podría ser el escuchar del otro. De ninguna manera, se puede hacer intervención educativa sin ponerla en práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRERA, J. Y DE LA HERRÁN, A. (2015). *Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar*, Revista Complutense de Educación, 26,3,505-526.

DE LA FUENTE, M.V.; ROS, D.; FERRER, M.A.; MUÑOZ, M.; CAVAS, F. (2014). *La relación de los resultados de aprendizaje, la metodología docente y la metodología de evaluación en XII Jornadas de redes e investigación en docencia universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, (coord) M^a TERESA TORTOSA YBÁÑEZ, JOSÉ DANIEL TERUEL, NEUS PELLIN BUADES, 1862-1876.

DI FIORE, M.E. Y CARRASCO, M.L. (2013). *Experiencias creativas universitarias para la generación de un modelo de gestión de innovatividad*, Sotavento, 21,62-72.

DOMINGO, J. Y LEÓN, M.J. (2004). *La valoración de la metodología didáctica universitaria por los propios docentes universitarios*, *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, vol.1,643-656.

EI, ESU (2010). *Student-Centred Learning. An Insight into Theory and practice*. Brussels: educationa

International, European Student's Union. Recuperado de <http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/2010-T4SCL-stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-and-Practice.pdf>.

GARGALLO, B. (COORD.) (2017) *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Valencia: Tirant Humanidades.

GONÇALVES, A. Y DE LA TORRE, S. (2016) *Creatividad y arte. Un camino para la inclusión social*, *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 9,19-31.

NOLASCO, M.R. Y MODARELLI, M.C. (2009). *Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria* Revista Iberoamericana de Educación, 48, 2,1-10.

PÉREZ MUÑOZ, M. (2002). *La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte*. *Pedagogía Social- Revista interuniversitaria* nº 9. Murcia: Universidad de Murcia.

RUIZ-RICO, C. (2016). *La responsabilidad social como estrategia de innovación docente universitaria: objetivos y metodología de una educación sostenible*, *REJIE Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 10-17.

SÁEZ, J.; ESCARBAJAL, A.; GARCÍA, A. (2001) *Pedagogía social*. Murcia: I.C.E. Universidad de Murcia.

SANTOS, M.A. (2016). (Coord.) *Sociedad del conocimiento: aprendiendo en la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, D.L.

VIOLANT, V. (2010). *El relato como estrategia didáctica creativa*. EN TORRE, S. DE LA, FERNÁNDEZ, J. T., & PUJOL, M. A. *Investigar en educación con otra mirada estrategias didácticas en el aula universitaria*. Madrid: Universitas. Pp. 193-216.

ZABALZA, M.A. (2011). *Metodología docente*, REDU: Revista de Docencia Universitaria, vol.3, 3,75-98.

Aproximación a la percepción de las terapias alternativas y complementarias por parte del alumnado de magisterio

Mavi Corell Domenech

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
mcorell@florida-uni.es

Isabel Mendoza Poudereux

Personal Investigador con docencia autorizada
Universitat de València.
isabel.mendoza@uv.es

Olga Mayoral García-Berlanga

Personal Investigador con docencia autorizada
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universitat de València.
olga.mayoral@uv.es

RESUMEN

Esta comunicación expone algunos resultados iniciales de un estudio sobre las actitudes, conocimiento y uso de las terapias alternativas y complementarias de estudiantes de los Grados en Maestra/o en Educación Infantil y Primaria de Valencia. Desde hace dos décadas se debate sobre estas terapias en Europa debido a la necesidad de regularlas, ya que las encuestas de opinión indican que cada día más profesionales sanitarios las incluyen entre sus tratamientos, muchos ciudadanos las utilizan y la mayor parte de las universidades españolas ofrecen estudios de postgrado sobre ellas. Nos hemos planteado conocer hasta qué punto los estudiantes de magisterio tienen una percepción adecuada, basada en el rigor científico, sobre las terapias alternativas y complementarias, y si son capaces de discernir entre lo que es ciencia y pseudociencia. Los primeros resultados de la aplicación de una metodología cuantitativa basada en el uso de tres cuestionarios indican que no hay diferencias significativas en función del género, la procedencia (medio rural o urbano), la edad o el hecho de haber realizado el bachillerato de ciencias o no, en cuanto a la actitud, conocimiento y uso de estas terapias. La acupuntura, el yoga y el Tai-chi son las terapias más conocidas, mientras que las más usadas son el masaje y las técnicas de relajación. En cuanto a las actitudes hacia estas terapias, la mayor parte de los estudiantes muestran una actitud positiva y consideran que incluyen ideas y métodos de los que las medicinas convencionales podrían beneficiarse. La atención holística, especialmente la consideración de las emociones del paciente en el proceso curativo, son dos de los aspectos mejor valorados por los estudiantes respecto de estas terapias.

PALABRAS CLAVE:

Terapias alternativas y complementarias, estudiantes de magisterio, CHBQ, grupos de discusión

KEYWORDS:

Alternative and complementary therapies, student teachers, CHBQ, discussion groups

Conferencia

Esta comunicación expone los resultados iniciales de un estudio sobre las actitudes, conocimiento y uso de las terapias alternativas y complementarias de estudiantes de los Grados en Maestra/o en Educación Infantil y Primaria de dos universidades de la ciudad de Valencia. Los primeros resultados de la aplicación de una metodología cuantitativa basada en el uso de tres cuestionarios indican que no hay diferencias significativas en función del género, la procedencia (medio rural o urbano), la edad o el hecho de haber realizado el bachillerato de ciencias o no, en cuanto a la actitud, conocimiento y uso de estas terapias. La acupuntura, el yoga y el Tai-chi son las terapias más conocidas, mientras que las más usadas son el masaje y las técnicas de relajación. En cuanto a las actitudes hacia estas terapias, la mayor parte de los estudiantes muestran una actitud positiva y consideran que incluyen ideas y métodos de los que las medicinas convencionales podrían beneficiarse. La consideración de las emociones del paciente en el proceso curativo, son dos de los aspectos mejor valorados por los estudiantes respecto de estas terapias.

Introducción

Las terapias naturales, alternativas o complementarias, entendidas como aquellas prácticas que no siguen la medicina convencional prevalente en los sistemas de salud de los países industrializados (OMS, 2013), constituye un tema social y científico cotidiano. La demanda de estas terapias en la última década ha sido creciente (Muñoz & Lopera, 2014; OMS, 2013).

Su uso puede tener influencia directa en la salud y constituir un riesgo si sustituyen a la medicina convencional en el tratamiento de enfermedades graves (Evans, 2007). Según la encuesta de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT) de 2017, el 52,7% de los españoles confía en la homeopatía y el 59,8% en la acupuntura para curar determinadas enfermedades. El grupo de personas con mayor nivel de estudios, mujeres, y aquellos que se definen de centro izquierda y que viven en ciudades son los que más confían en los productos homeopáticos. Nos planteamos cuáles son las actitudes, conocimiento y uso de las terapias alternativas y complementarias de estudiantes de los Grados en Maestra/o en Educación Infantil y Primaria de dos universidades de la ciudad de Valencia, futuros formadores de las generaciones venideras.

Metodología

Para realizar este estudio, con una muestra de 209 alumnos y alumnas de segundo curso de los Grados de maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de València y de Florida Universitària, se ha utilizado un cuestionario formado por tres apartados:

1. Datos del/la participante: género, edad, lugar de nacimiento, y si cursó bachillerato de ciencias o no.
2. Listado de 33 terapias alternativas y complementarias utilizado en investigaciones previas (Lie & Boker, 2004), ampliado y adaptado según los criterios del informe del Ministerio de Sanidad sobre terapias alternativas y complementarias (MSPSI, 2011). Se pregunta sobre el conocimiento, uso y si estarían dispuestos a utilizar las siguientes terapias: acupuntura, aromaterapia, ayurveda, biodanza, biodescodificación, digitopuntura, drenaje linfático manual, fitoterapia o terapias con hierbas, hipnoterapia, homeopatía, kinesiología, masaje, medicina naturista, medicina tradicional china, meditación, musicoterapia, naturopatía, oración/sanación mental, osteopatía, qi-gong o chi-kung, quiropraxia, reflexología, reiki, shiatsu, sotai, tai-chi, técnicas de relajación, terapia artística o arteterapia, Terapia Biomagnética o con campos magnéticos, terapia floral o Flores de Bach, toque terapéutico, tratamiento con suplementos nutricionales y vitaminas y yoga.

3. Complementary and Alternative Medicine Health Belief Questionnaire (CHBQ) o Cuestionario de Creencias sobre la Salud y Medicinas Alternativas y Complementarias. La percepción y actitud hacia las terapias alternativas y complementarias se calculó sumando las respuestas de los 10 puntos del cuestionario.

Para el análisis cuantitativo se utilizaron porcentajes, medias y/o la desviación estándar (SD) de las medias. Se aplicó la Chi2 de Pearson para variables cualitativas a las cuatro terapias más conocidas (acupuntura, yoga, tai-chi y meditación) y usadas (masaje, técnicas de relajación, meditación y tratamiento con suplementos nutricionales y vitaminas) en relación a los siguientes factores:

- Género (hombre-mujer)
- Edad (menos de 20, entre 20 y 25 y mayores de 25)
- Origen (rural o urbano)
- Bachillerato (ciencia u otro)

Resultados

El análisis de los cuestionarios ofrece los siguientes resultados:

El 97,6% de los encuestados conocía alguna terapia complementaria y, entre ellos, la terapia más conocida es la acupuntura (71,8%), seguida del yoga (62,2%) y el tai-chi (59,8%) (Tabla 1). El 85,1% de los estudiantes encuestados ha utilizado las terapias alternativas alguna vez. El masaje (64,6 %) y las técnicas de relajación (51,7%), son las terapias más usadas.

Se observa que el grupo de edad es significativo para el uso de suplementos vitamínicos: los mayores de 25 los usan significativamente más. El origen urbano o rural fue significativo en el uso del masaje, siendo superior entre el alumnado de origen urbano (71,2% frente a 57,7%).

Terapias complementarias	Conocen (%)	Usan (%)	Usarían (%)
Acupuntura	71,8	19,1	28,2
Yoga	62,2	21,5	47,8
Tai-Chi	59,8	6,7	33,5
Meditación	58,4	25,8	42,6
Musicoterapia	54,1	13,8	46,4
Masaje	49,8	64,6	37,3
Hipnoterapia	49,3	1,0	15,3
Técnicas de relajación	48,8	51,7	38,8
Aromaterapia	41,1	5,3	38,8
Osteopatía	39,2	13,9	11
Medicina naturista	36,8	16,7	21,5
Tratamiento con suplementos nutricionales y vitaminas	36,4	22,0	21,1
Homeopatía	35,9	8,6	8,6
Fitoterapia	34,0	5,7	21,5
Oración/ Curación mental	32,1	4,8	7,2
Reiki	28,2	6,2	12,4
Medicina tradicional china	27,3	3,8	12,0
Quiropraxia	26,3	2,9	10,0

Drenaje linfático manual	24,4	5,7	6,2
Shiatsu	21,5	1,0	11,0
Reflexología	20,1	4,3	16,7
Terapia artística o arteterapia	17,2	8,6	24,4
Naturopatía	15,8	2,4	16,7
Terapia biomagnética	15,3	1,9	8,1
Flores de Bach	14,8	3,8	17,7
Biodanza	14,4	1,9	17,2
Kinesiología	11,0	3,3	7,7
Digitopuntura	8,6	1,4	5,3
Toque terapéutico	8,1	2,4	7,7
Biodescodificación	6,2	0,5	4,8
Sotai	5,7	0,5	4,3
Qi-Gong o Chi-Kung	5,3	0,5	5,3
Ayurveda (India)	4,3	0,0	8,1

En la Tabla 2 se ofrecen la media, desviación típica y porcentajes de respuestas NS/NC de las preguntas 1 a 10 del cuestionario CHBQ. Los participantes se muestran acuerdo con las terapias alternativas dado que la suma media global de las respuestas es de 42,76.

Ítems CHBQ		M	SD
P1.	La salud física y mental se mantiene debido a una fuerza vital o energía subyacente.	3,92	1,68
P2.	La salud y la enfermedad son un reflejo del equilibrio entre fuerzas positivas que mejoran la vida y fuerzas negativas destructivas.	3,54	1,78
P3.	El cuerpo esencialmente se autocura y la tarea del proveedor del cuidado de la salud es asistir en el proceso curativo.	3,81	1,84
P4.	Los síntomas de un paciente deberían verse como una manifestación de un desequilibrio general o disfunción que afecta a la totalidad del cuerpo.	4,07	1,74
P5.*	Las expectativas del paciente, sus creencias en la salud y sus valores deberían estar integrados en el proceso de cuidado del paciente.	3,46	1,87
P6.*	Las terapias complementarias son una amenaza para la salud pública.	5,74	1,57
P7.*	Los tratamientos no testados de manera científica deberían ser automáticamente descartados.	4,38	2,06
P8.	Los efectos positivos de las terapias complementarias son generalmente el resultado de un efecto placebo.	4,11	1,58
P9.	Las terapias complementarias incluyen ideas y métodos de los que las medicinas convencionales podrían beneficiarse.	5,03	1,41
P10.	La mayoría de las terapias complementarias estimulan los poderes terapéuticos naturales del cuerpo.	4,70	1,50
Total		42,76	

NOTA: Con (*) los valores se presentan en sus valores reversos.

Conclusión

Los primeros resultados de este estudio indican que no hay diferencias significativas en función del género, la procedencia (medio rural o urbano), la edad o el hecho de haber realizado el bachillerato de ciencias o no, en cuanto a la actitud, conocimiento y uso de estas terapias. Las terapias más usadas por los participantes en este estudio se relacionan con el bienestar y constituyen experiencias formativas en determinadas asignaturas de los Grados de Magisterio.

Se observa que los estudiantes de magisterio tienen concepciones erróneas sobre el funcionamiento de estas prácticas. Los maestros y maestras en formación no desaprueban las palabras asociadas con el vitalismo (energía y fuerzas vitales, equilibrio entre fuerzas positivas y negativas...), una cuestión que está relacionada con las ideas alternativas en torno a la energía (Chabalengula, Sanders & Mumba, 2012; Pérez, Marbá & Izquierdo, 2016; Watts & Gilbert, 1983). Asimismo, piensan que, aunque carezcan de pruebas científicas, las terapias alternativas y complementarias no deben ser descartadas.

Las terapias más conocidas y usadas por los maestros y maestras en formación podrían favorecer la concentración y promover el bienestar, como son el yoga, las técnicas de relajación, el masaje, la meditación, la musicoterapia, arteterapia y biodanza (Finnan, 2015; Mavizán, 2002; MSPSI, 2011; OTN, 2008). Algunas propuestas en el aula demuestran que contribuyen a reducir el estrés (Ancona & Mendelson, 2014).

En cuanto a las actitudes hacia estas terapias, la mayor parte de los estudiantes muestran una actitud positiva y consideran que incluyen ideas y métodos de los que las medicinas convencionales podrían beneficiarse. La consideración de las emociones del paciente en el proceso curativo, junto con lo anteriormente mencionado, son dos de los aspectos mejor valorados por los estudiantes respecto de estas terapias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCONA, M. & MENDELSON, T. (2014). *Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for school teachers*. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 156-170. doi: 10.1080/1754730X.2014.920135
- CHABALENGULA, V., SANDERS, M. & MUMBA, F. (2012). *Diagnosing students' understanding of energy and its related concepts in biological context*. *International Journal of Science Education*, 10(2), 241-266.
- EVANS, M., SHAW, A., THOMPSON, E. A., FALK, S., TURTON, P., THOMPSON, T., & SHARP, D. (2007). *Decisions to use complementary and alternative medicine (CAM) by male cancer patients: information-seeking roles and types of evidence used*. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 7(25). doi:10.1186/1472-6882-7-25.
- FECYT- FUNDACIÓN ESPAÑOLA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2017). *Octava encuesta de percepción social de la ciencia y la tecnología. Informe de resultados*. Madrid: FECYT.
- FINNAN, C. (2015). *Getting on the Mat: Teachers and Students Engaging in Yoga Together*, *Childhood Education*, 91(6), 463-468. doi: 10.1080/00094056.2015.1114803
- GÁMEZ, L. A. (2002). *Los periodistas y las falsas ciencias*. *Mediatika: cuadernos de medios de comunicación*, 8, 27-37.
- LIE, D. & BOKER, J. (2004). *Development and validation of the CAM Health Belief Questionnaire (CHBQ) and CAM use and attitudes amongst medical students*. *BMC, Complementary and Alternative medicine*, 7(25). doi: 10.1186/1472-6882-7-25
- MAVIZÁN, J. C. (2002). *Meditation*. En M. Shermer (Ed.). *The skeptic Encyclopaedia of Pseudoscience*. Vol. 1, 2, 3 (pp. 141-145). EE. UU., California: Skeptics Society, Skeptic magazine.
- MSPSI- MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD (2011). *Análisis de la situación de las terapias naturales*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de <http://www.mspsi.gob.es/novedades/docs/analisisSituacionTNatu.pdf>. Consultado el 24 de agosto de 2017.
- MUÑOZ, A. & LOPERA, E. H. (2014). *La Percepción Social de la Ciencia. Claves para la Cultura Científica*. Madrid: La Catarata.
- OMS- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2013). *Estrategia de la OMS Sobre Medicina Tradicional 2014-2023*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/95008/1/9789243506098_spa.pdf Consultado el 24 de agosto de 2017.
- OTN- OBSERVATORIO DE TERAPIAS NATURALES (2008). *Primer Estudio Profesional sobre Uso y Hábitos de Consumo de las Terapias Naturales en España*. Observatorio de Terapias Naturales. Recuperado de <http://www.tenacat.org/images/tenacat/Sintesis%20estudio%20TN.pdf>. Consultado el 15 de julio de 2017.
- WATTS, D. M. & GILBERT, J. K. (1983). *Concepts, misconceptions and alternative conceptions: changing perspectives in science education*. *Studies in Science Education*, 10(1), 61-98. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03057268308559905>

El estilo parental como contexto óptimo para aprender

Joan Garcia-Perales

Personal Investigador con docencia autorizada
Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento
Universitat de València. Facultat de Psicologia
joangp@uv.es

Concepción Martínez Denia

CIFP Complejo Educativo de Cheste.
conxamd@gmail.com

Desamparados Ruiz Gil

IES Marxadella.
desamrg@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar qué estilo de socialización parental en España crea un contexto idóneo para aprender, midiendo el ajuste psicosocial de los hijos. Una muestra con 1113 alumnos adolescentes de 10 a 14 años (52% mujeres) indicaron las prácticas de socialización de sus padres. Las familias se clasificaron en una de las cuatro tipologías clásicas (autorizativa, autoritaria, indulgente o negligente) a partir de las respuestas de los hijos al ESPA29 Escala de socialización parental en la adolescencia (García y Musitu, 2001). Se usaron como criterios las cinco dimensiones del autoconcepto medidos por el AF5 (García y Musitu, 1999) y logro académico (LA) García, Gracia y Lila (2006).

Los estilos familiares autorizativo e indulgente se correspondieron generalmente con mejores puntuaciones en los dos criterios que los autoritarios y negligentes. Los resultados indicaron que el estilo familiar idóneo en España es el indulgente, ya que las puntuaciones de los hijos de familias indulgentes siempre fueron equivalentes, o incluso mejores, que los de las familias autorizativas.

PALABRAS CLAVE:

Socialización familiar, afecto parental, contexto de aprendizaje óptimo, estilos parentales de socialización.

KEYWORDS:

Family socialisation, parental warmth, Optimal learning context, parenting styles.

Introducción

Tradicionalmente, la investigación en torno a la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos se ha basado en un modelo de cuatro tipologías de estilos de socialización familiar. Maccoby y Martin (1983) propusieron un modelo bidimensional de socialización parental en el que las dimensiones exigencia (demandingness) y responsividad (responsiveness) eran teóricamente ortogonales. Estas dimensiones tenían significados similares a dimensiones tradicionales como severidad y afecto (Schaefer, 1959), o a otras propuestas más recientemente tales como firmeza/supervisión y aceptación/implicación. De la combinación de las dos dimensiones, exigencia y responsividad, surgen cuatro estilos parentales de socialización: padres autoritativos –elevada exigencia e implicación–; padres negligentes –baja exigencia e implicación–; padres indulgentes –baja exigencia y alta implicación–; y padres autoritarios –alta exigencia y baja implicación–.

Gráfico I. Modelo de socialización parental



Las diferentes prácticas parentales de socialización se organizarían sobre estos ejes. Por ejemplo, las prácticas de control psicológico se caracterizan por la alta imposición y el bajo afecto, estando relacionadas con los padres autoritarios. Las de control conductual se caracterizan por la alta imposición y el alto afecto, estando relacionadas con los padres autoritativos. Las de razonamiento y diálogo para limitar las conductas desajustadas de los hijos se relacionan positivamente con el afecto y con el reconocimiento de las ajustadas, estando relacionadas con el estilo indulgente y en el caso que los padres no presenten ni control ni afecto se correspondería con un estilo negligente (Musitu y García, 2001, 2004; Oliva, 2006).

Si bien se han descrito variaciones en función del padre o de la madre y en función del sexo del hijo, no se han constatado que estas diferencias repercutan en el sentido que las relaciones supuestas por el modelo (García y Gracia, 2009; Lamborn et al., 1991; Martínez y García, 2007;)

Desde los primeros trabajos empíricos en este ámbito de investigación (Baumrind, 1967, 1971), el estilo parental autoritativo (alto control y alto afecto) se consideró como el patrón más adecuado para el ajuste psicosocial y en concreto para favorecer un contexto de aprendizaje. Se argumentaba que un estilo parental autoritativo transmitiría mejor las normas y valores sociales y conseguiría los hijos más maduros, autónomos y responsables (véase los estudios realizados en ámbito anglosajón por Baumrind 1967, 1971; Maccoby y Martín, 1983).

Sin embargo, hay una importante excepción a la idea de que el estilo autoritativo es siempre el óptimo para el ajuste psicosocial de los hijos. Una excepción ampliamente estudiada y debatida y que está asociada al contexto étnico y cultural de las familias

Recientemente los estudios en minorías étnicas de afroamericanos, chinos, multiétnicos, asiáticos cuestionan la idoneidad del estilo parental autoritativo como facilitador del ajuste psicosocial. Por otro lado las investigaciones en países del sur de Europa como España (Musitu y García, 2001, 2004) e Italia (Marchetti, 1997), o en países sudamericanos como México y Brasil (García-Perales, 2011, Martínez, García y Yubero, 2007, Martínez y García, 2008); también han observado que los adolescentes de familias indulgentes obtienen las mismas o mejores puntuaciones en diversos criterios de ajuste.

Este conjunto de investigaciones sugiere que la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos varía en función del contexto cultural donde éste se desarrolla.

En el ámbito español, donde se realiza el presente estudio, los resultados de algunas investigaciones también contradicen la idea de que el estilo autorizativo se asocia siempre a resultados óptimos de la socialización, sugiriendo que el estilo parental indulgente es el idóneo (e.g., García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2001, 2004).

Este trabajo emplea el modelo cuatripartito para analizar las dos dimensiones principales de la socialización familiar: afecto y control.

El objetivo del presente estudio es, por tanto, establecer cuál es el estilo parental de socialización idóneo en una muestra de niños y adolescentes españoles utilizando dos criterios: el autoconcepto y la competencia personal (logro académico) como determinantes del aprendizaje en el contexto familiar como factor de aprendizaje.

En base a los estudios previos desarrollados tanto en nuestro país, como en otros ámbitos culturales cercanos al nuestro (sur de Europa y Latinoamérica), la hipótesis de la que parte este estudio es que los hijos de las familias indulgentes puntuarán mejor en los criterios (autoestima, y logro académico) que los hijos de las familias autoritarias y negligentes e igual o mejor que los de las familias autorizativas.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por adolescentes entre 12 y 20 años que cursan estudios de ESO o bachillerato en centros educativos de la Comunitat Valenciana presentando una M = 15,370 y una DT = 1,431. Para la investigación se han creado dos grupos de sujetos de los 1007 estudiantes que participaban en la investigación. El primer grupo lo forman 507 sujetos entre 10 – 15 años (50,3%) y el segundo grupo está constituido por 500 sujetos entre 16 – 20 años (49,7%).

La muestra se consiguió contactando con los directores de los centros educativos. Los estudiantes que participaron contaban con el permiso paterno y estaban presentes en las aulas donde se aplicaron las pruebas.

Gráfico II. Distribución de la muestra por cursos.

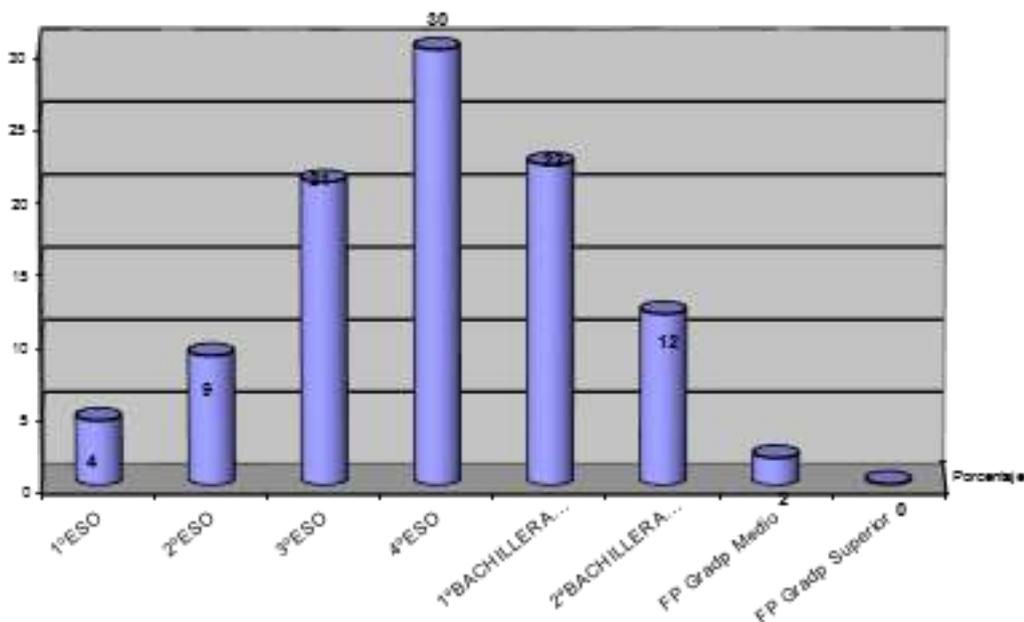


Tabla I. Distribución de frecuencias por sexo.

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	557	55,3
Varón	450	44,7
Total	1007	100,0

Tablas II. Distribución de los estilos de socialización familiar en los dos ejes.

	Total	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente
Fr.	1007	237	279	236	255
%	100	23,5	27,7	23,4	25,3
Aceptación / Implicación					
M	3,073	3,392	3,408	2,753	2,708
DT	0,432	0,247	0,252	0,282	0,304
Severidad / Imposición					
M	1,693	1,413	1,945	1,977	1,412
DT	0,363	0,187	0,262	0,304	0,169

Instrumentos

De interés para el presente estudio fueron varias variables demográficas, los estilos parentales y los dos criterios: autoconcepto y competencia-logro personal.

Variables demográficas. Se completaron los siguientes datos: sexo del hijo, fecha de nacimiento, curso académico, estructura familiar (viviendo con los dos padres biológicos, solo con un padre, una familia compuesta, u otras) y educación de los padres.

Escala de Socialización parental en la adolescencia.

El instrumento ESPA29 de Musitu y García (2001) se elaboró para evaluar los estilos de socialización familiar con 232 ítems (116 ítems sobre las prácticas de la figura paterna y otros 116 ítems paralelos sobre las prácticas de la figura materna). Los adolescentes responden con una escala de cuatro puntos (desde 1, que significa nunca, hasta 4 que significa siempre) valorando la actuación de su padre y de su madre en 29 situaciones significativas, (13 situaciones donde el hijo obedece las normas familiares como por ejemplo: “Si respeto los horarios establecidos en mi casa”, y otras 16 donde el hijo desobedece las normas de sus padres, como por ejemplo “Sí rompo o estropeo alguna cosa de mi casa”. En cada una de las 13 situaciones de obediencia el hijo indica el grado en que su padre le muestra Afecto (“me muestra cariño”) e Indiferencia (“Se muestra indiferente”). En cada una de las 16 situaciones de desobediencia el hijo indica el grado en que el padre responde mediante el Diálogo (“habla conmigo”), la Displicencia (“le da igual”), la Coerción verbal (“me riñe”), la Coerción física (“me pega”) y la Privación (“me priva de algo”).

El índice familiar de Aceptación / Implicación se obtiene promediando las respuestas de los dos padres en afecto, diálogo, indiferencia y displicencia. El índice familiar de severidad-imposición se obtiene promediando las respuestas de los padres en coerción verbal, coerción física y privación.

El cuestionario ESPA29 fue desarrollado, validado y normalizado en España con una muestra de casi 3000 adolescentes españoles entre 15 y 18 años (Musitu y García, 2001). La fiabilidad de las dos dimensiones suelen ser mayores de 0,95. También las siete subescalas que miden las practicas parentales superan el 0,90 en la confiabilidad (Gracia et al., 2007).

Escales de autoconcepto

Esta escala multidimensional de autoconcepto AF5 (Autoconcepto Forma 5 de García et al. (1999). La escala consta de 30 elementos con un rango de respuesta que oscila de 1 a 99, siendo “1” la puntuación que designa total desacuerdo con la formulación del ítem y “99” un total acuerdo con él, las puntuaciones mayores indican mayor autoconcepto. La escala de autoconcepto la forman 5 subescalas (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico) con 6 elementos cada una de ellas.

La dimensión Académico-Laboral se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante, en nuestra investigación dirigida a los adolescentes el desempeño laboral coincide con el académico (Gracia et al., 2007). Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico /laboral. La dimensión Social, referida a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales, tanto de su facilidad y dificultad para crearlas como a sus cualidades personales para mantenerlas. El autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de compañeros. La dimensión Emocional, hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su estado emocional (soy nervioso, me asusto...) y de sus respuestas a situaciones específicas (cuando me pregunta un profesor, cuando me hablan...). La dimensión Familiar de autoconcepto se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. (Gracia et al., 2007). El significado de este factor se refiere a la confianza y el afecto de sus padres, y al clima familiar. Este factor, que es uno de los más importantes del autoconcepto, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento del bienestar, con la integración escolar y con la percepción de salud física y mental. También correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas. Por último, la dimensión Física del autoconcepto. Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física.

La escala fue validada en España (García et al., 1999), Portugal (García, Musitu, Veiga, 2006; Veiga et al., 2009) e Italia (Marchetti, 1997) y presenta una fiabilidad entre 0,73 y 0,84.

Escales de competencia personal.

La competencia personal se midió con tres índices: logro académico, número de cursos repetidos y competencia social (Lambort et al., 1991). El logro académico se obtuvo promediando las notas del estudiante en el curso anterior (desde suspenso, 0, a sobresaliente, 4). El número de cursos repetidos se calculó a partir de la fecha de nacimiento. La competencia personal del adolescente se midió con la ECS, (Escala de Competencia Social).

Resultados

Los datos fueron analizados con el SPSS y se realizaron diferentes pruebas multivariadas para comprobar las diferencias entre los estilos parentales en función del género, de la edad, de la autoestima y de la competencia personal.

Autoconcepto versus estilo parental

Se aplicó un primer diseño factorial multivariado $4 \times 2 \times 3$, Estilo Parental (autorizativo, autoritario, indulgente y negligente) \times Sexo (varón y mujer) \times Edad (hasta 15 años y 16 años o mayores), con cada una de las dimensiones del autoconcepto, con el fin de comprobar el efecto del estilo de socialización utilizado por los padres, el género y la edad de los adolescentes sobre cada una de las dimensiones del autoconcepto.

Tabla III. MANOVAs Factoriales (4a × 2b × 2c, 4a × 3d) para el Autoconcepto

Fuente de variación	Autoconcepto				
	η	F	gl _{entre}	gl _{error}	P
(A) Estilo Parental ^a	0,831	12,575	15,000	2725,074	< 0,001***
(B) Sexo ^b	0,854	33,733	5,000	987,000	< 0,001***
(C) Edad ^c	0,979	4,237	5,000	987,000	< 0,001**
A × B	0,978	1,493	15,000	2725,074	0,099
A × C	0,989	0,751	15,000	2725,074	0,733
B × C	0,989	2,164	5,000	987,000	0,056
A × B × C	0,988	0,817	15,000	2725,074	0,659

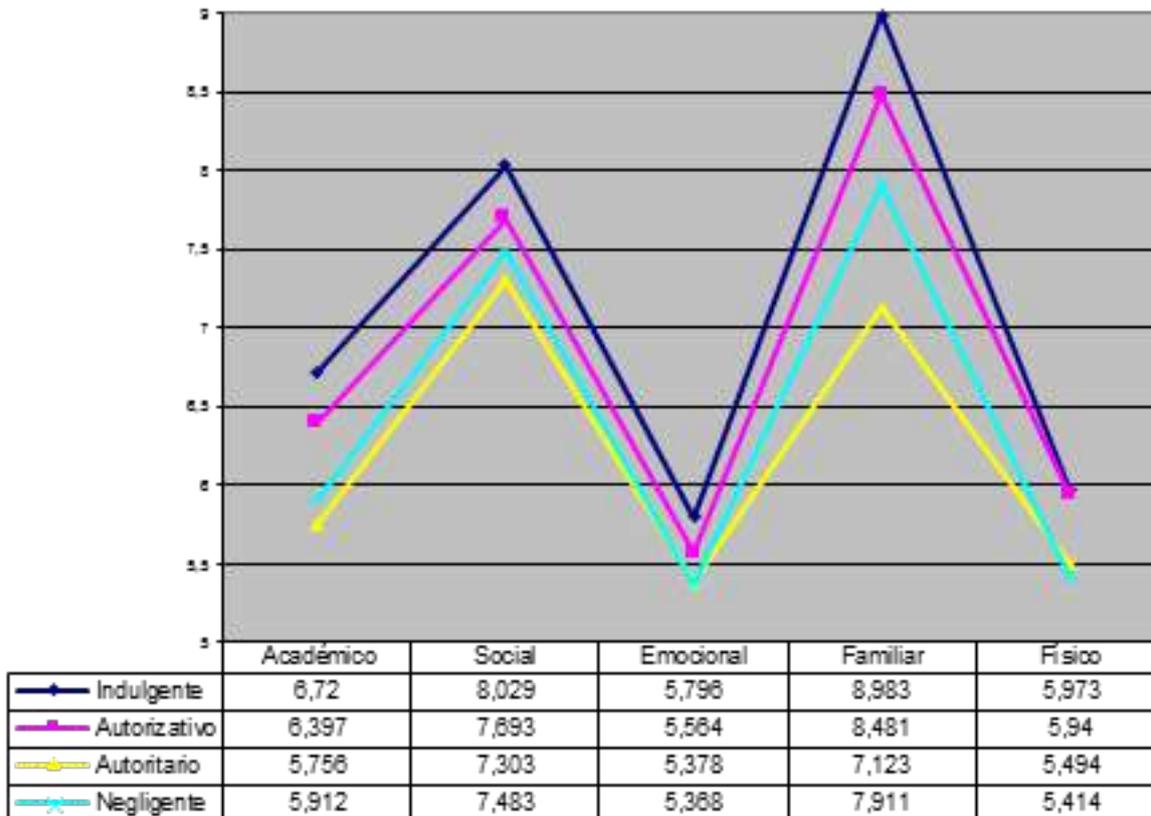
El análisis revela que el estilo parental es estadísticamente significativo ($L = 0,831$, $F_{15,2725,074} = 12,575$, $p < 0,001$). Así mismo, resultan significativos tanto el efecto principal del género ($L = 0,854$, $F_{5,987,000} = 33,733$, $p < 0,001$) como el efecto de la edad de los sujetos ($L = 0,979$, $F_{5,987,000} = 33,733$, $p < 0,01$).

Tabla IV. Medias, (desviaciones típicas), valores F, probabilidad de error Tipo I y prueba de Bonferroni en las dimensiones del autoconcepto (AF5)

	ESTILO PARENTAL				F
	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Negligente	
Autoconcepto					$F_{(3,1003)}$
Académico	6,720 ¹ (1,827)	6,397 ¹ (1,847)	5,756 ² (1,920)	5,912 ² (1,878)	13,607***
Social	8,029 ¹ (1,486)	7,693 ¹ (1,710)	7,303 ² (1,721)	7,483 ² (1,490)	8,981***
Emocional	5,796 (1,997)	5,564 (1,708)	5,378 (1,852)	5,368 (1,736)	2,939*
Familiar	8,983 ¹ (0,965)	8,481 ² (1,401)	7,123 ⁴ (2,062)	7,911 ³ (1,638)	62,668***
Físico	5,973 ¹ (1,913)	5,940 ¹ (1,999)	5,494 ² (1,905)	5,414 ² (1,750)	5,986***

En los ANOVAs, el estilo de socialización parental produjo diferencias estadísticamente significativas en las cinco dimensiones analizadas: autoconcepto académico ($F_{3,1003} = 13,607$, $p < 0,001$); autoconcepto social ($F_{3,1003} = 8,981$, $p < 0,001$); autoconcepto emocional ($F_{3,1003} = 2,939$, $p < 0,05$); autoconcepto familiar ($F_{3,1003} = 62,668$, $p < 0,001$); y autoconcepto físico ($F_{3,1003} = 5,986$, $p < 0,001$). Las posteriores comparaciones entre pares de medias efectuadas mediante la prueba de Bonferroni (alfa = 0,05) informan que, contrariamente a los estudios realizados con muestras anglosajonas, los adolescentes españoles educados con un estilo de socialización indulgente obtienen un ajuste similar o superior a los educados con un estilo autorizativo.

Gráfico III. Representación gráfica de las medias de la dimensiones del autoconcepto en los estilos de socialización parental.



En nuestro estudio la prueba de Bonferroni indicó que el autoconcepto académico de los adolescentes educados en familias con un estilo de socialización indulgente (M = 6,720, DT = 1,827) o autorizativo (M = 6,397, DT = 1,827) obtienen un ajuste superior a los educados en un estilo autoritario (M = 5,756, DT = 1,920) o negligente (M = 5,912, DT = 1,878).

En la dimensión social los hijos de padres indulgentes (M= 8,029, DT = 1,486) y autorizativos (M= 7,693, DT = 1,710) puntuaron más que los adolescentes educados con un estilo autoritario (M= 7,303, DT = 1,721) o negligente (M= 7,483, DT = 1,490).

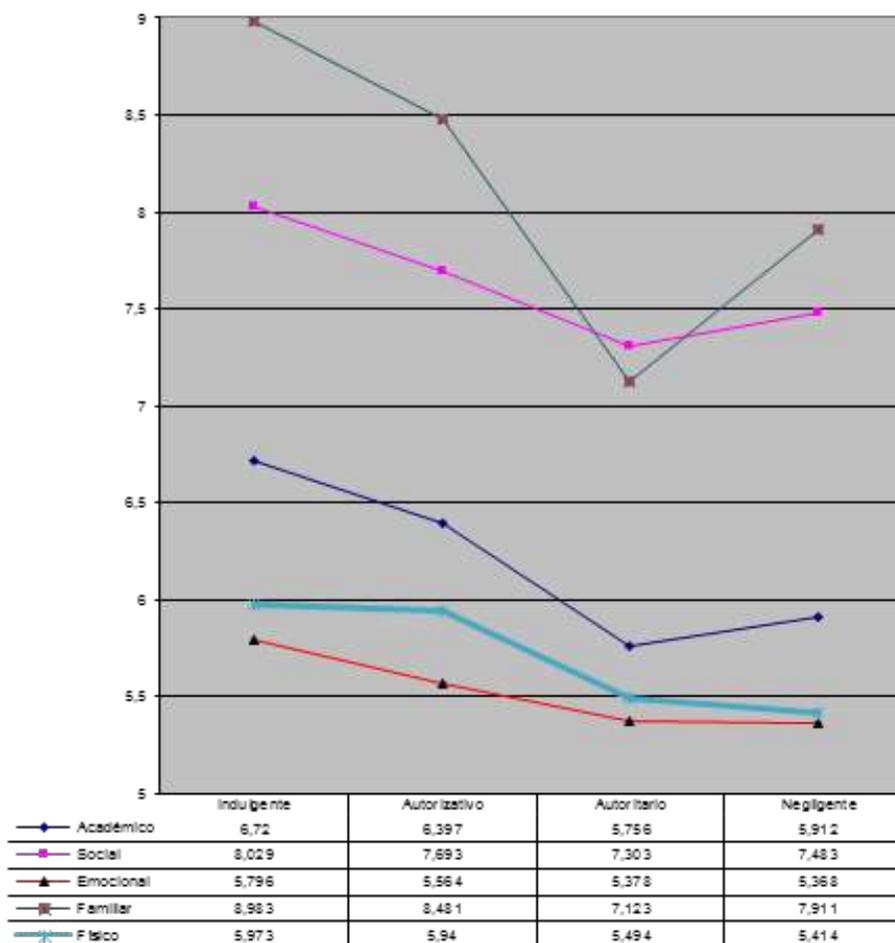
La dimensión del autoconcepto emocional presenta resultados significativos en relación a los estilos de socialización parental, pero tras la aplicación de la prueba de Bonferroni no se muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medias.

El autoconcepto familiar fue la dimensión en la que más se diferenciaron los sujetos educados con cada uno de los cuatro estilos de socialización parental: en primer lugar puntuaron los adolescentes educados con un estilo indulgente (M= 8,983, DT = 0,965), seguidos de los hijos de padres autorizativos (M= 8,481, DT = 1,401); los hijos de padres negligentes (M= 7,911, DT = 1,638) se situaron en tercer lugar y los hijos de padres autoritarios son los que tuvieron menor autoconcepto familiar (M= 7,123, DT = 2,062).

Finalmente en la dimensión física del autoconcepto, los hijos de padres indulgentes (M= 5,973, DT = 1,913) y autorizativos (M= 5,940, DT = 1,999) puntuaron más alto que los adolescentes educados con un estilo de socialización parental autoritario (M= 5,494, DT = 1,905) o negligente (M = 5,414, DT = 1,750).

Por otro lado, se observa a partir del gráfico siguiente, que el autoconcepto emocional obtiene los niveles más bajos para todos los estilos de socialización parental, sin embargo el autoconcepto familiar alcanza los mayores valores en los estilos de socialización con excepción del estilo autoritario, se constata la importancia de la familia en el período de la adolescencia.

Gráfico IV. Representación gráfica de las medias de la dimensiones del autoconcepto en los estilos de socialización parental



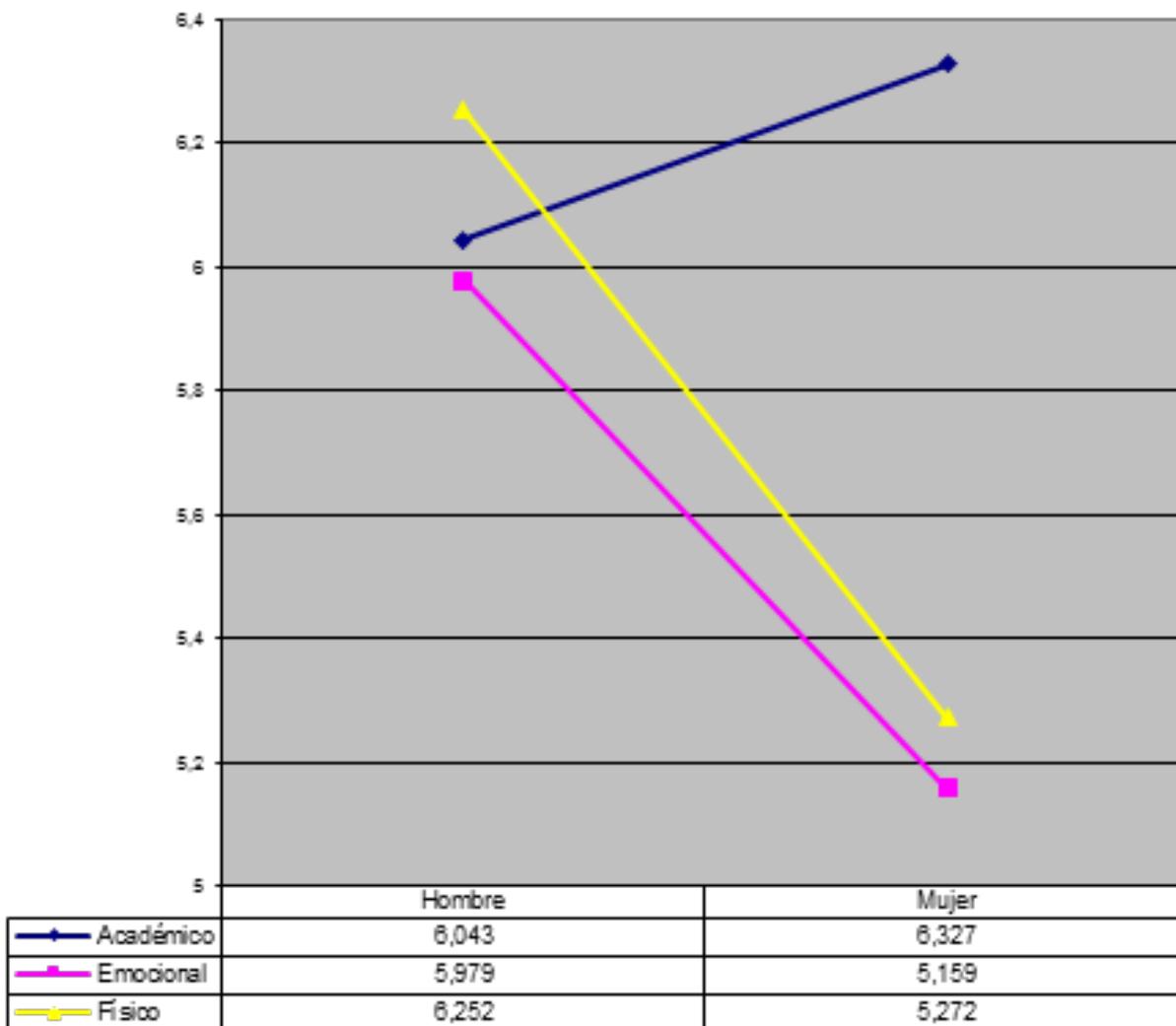
Autoconcepto versus género

Tabla V. Prueba de Bonferroni del género en las dimensiones del autoconcepto (AF5)

	GENERO		
	Hombre	Mujer	F
AUTOCONCEPTO			$F_{(1,1005)}$
Académico	6,043 (1,918)	6,327 (1,882)	5,554*
Social	7,546 (1,687)	7,693 (1,576)	2,049
Emocional	5,979 (1,757)	5,159 (1,800)	52,804***
Familiar	8,045 (1,648)	8,211 (1,737)	2,379
Físico	6,252 (1,835)	5,272 (1,858)	69,961***

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Gráfico V. Representación gráfica de las medias de las dimensiones del autoconcepto en función del género.



En los ANOVAs el Autoconcepto en función del género de los adolescentes. Se observan diferencias estadísticamente significativas en tres de las cinco dimensiones analizadas: autoconcepto académico ($F_{1,1005} = 5,554, p < 0,05$); autoconcepto emocional ($F_{1,1005} = 52,804, p < 0,001$); y autoconcepto físico ($F_{1,1005} = 69,961, p < 0,001$). En las dimensiones social y familiar del autoconcepto no se producen diferencias significativas relacionadas con el género de los adolescentes.

Autoconcepto versus edad

Tabla VI. Prueba de Bonferroni (alfa = .05; 1 > 2 > 3 > 4; a > b) de las cuatro tipologías de socialización familiar en las dimensiones del autoconcepto (AF5)

	Edad		
	≤ 15 años	≥ 16 años	F
Autoconcepto			F _(1, 1005)
Académico	6,327 (1,955)	6,071 (1,841)	4,565*
Social	7,720 (1,642)	7,533 (1,608)	3,329
Emocional	5,754 (1,887)	5,293 (1,733)	16,302***
Familiar	8,147 (1,717)	8,126 (1,682)	0,041
Físico	5,803 (1,886)	5,616 (1,931)	2,423

* p < 0,05, *** p < 0,001

En nuestro estudio, la prueba de Bonferroni para la comparación de medias, indicó que el autoconcepto académico de los adolescentes hasta los 15 años (M = 6,327, DT = 1,955) y el emocional (M = 5,754, DT = 1,887) es estadísticamente significativo mayor que el autoconcepto académico de los jóvenes de 16 años o más (M = 6,071, DT = 1,841) y (M = 5,293, DT = 1,733) respectivamente.

Competencia personal versus estilos parentales

En el análisis de la competencia personal (logro académico) de los adolescentes se aplicaron dos diseños factoriales multivariados con el conjunto de variables predictoras para examinar su efecto. En el primer estudio se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA, 4 × 2 × 2) para los indicadores de la Competencia Personal en función del Estilo Parental (autorizativo, indulgente, autoritario vs. negligente), Sexo (chica vs. chico) y Edad (hasta 15 años vs. 16 años o mayores) como variables independientes, con el fin de comprobar si existía efecto en su competencia personal (social y académica) teniendo en cuenta el estilo de socialización utilizado por los padres, el género y la edad de los adolescentes.

Tabla VII. MANOVAs Factoriales (4a × 2b × 2c, 4a × 3d) para Competencia Personal

FUENTE DE VARIACIÓN	COMPETENCIA PERSONAL					
	η ²	F	gl _{entre}	gl _{error}	p	
(A) Estilo Parental ^a	0,984	1,718	9,000	2341,406	0,043	
(B) Sexo ^b	0,987	4,079	3,000	962,000	0,007**	
(C) Edad ^c	0,921	27,460	3,000	962,000	< 0,001***	
A × B	0,993	0,755	9,000	2341,406	0,659	
A × C	0,988	1,300	9,000	2341,406	0,231	
B × C	0,995	1,671	3,000	962,000	0,172	
A × B × C	0,987	1,386	9,000	2341,406	0,189	

^a a₁, indulgente, a₂, autorizativo, a₃, autoritario, a₄, negligente. ^b b₁, hombres, b₂, mujeres. ^c c₁, 15 años o menos, c₂, mayor de 15 años, ^d d₁, padre y madre sin estudios, d₂, uno de los padres con estudios mínimos de Bachiller, d₃, los dos padres con estudios mínimos de Bachiller.
** p < 0,01, *** p < 0,001

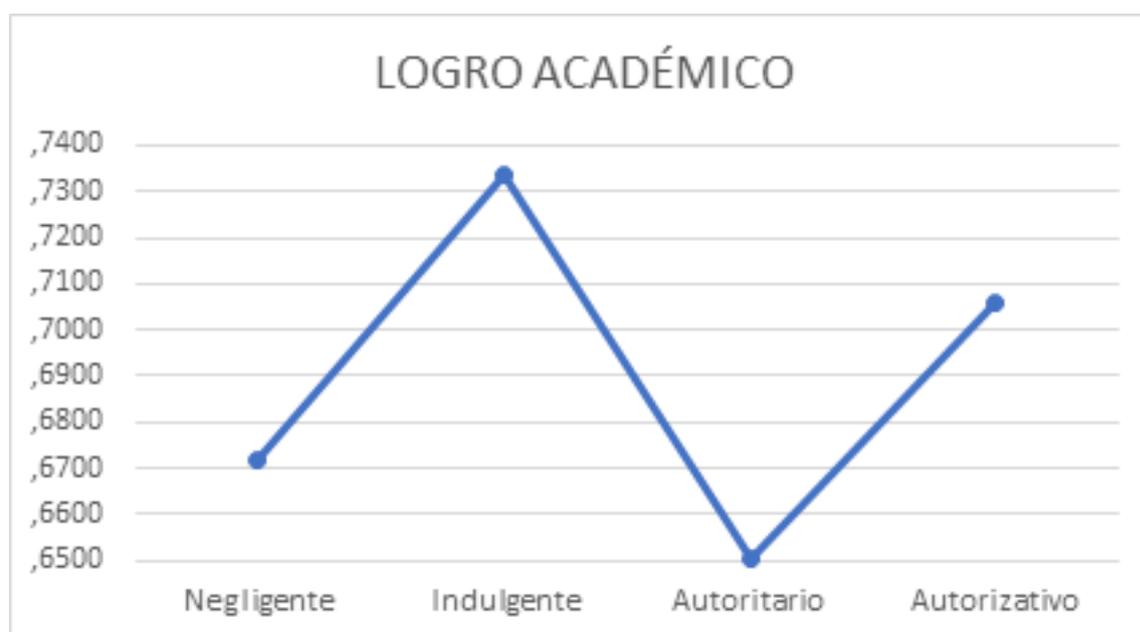
f

El análisis revela que el efecto principal del estilo parental es estadísticamente significativo (L = 0,984, $F_{9,2341,406} = 1,718, p < 0,05$). Por otro lado resultan significativos tanto el efecto principal del género (L = 0,854, $F_{3,962,000} = 4,079, p = 0,007$) como el efecto de la edad de los sujetos (L = 0,979, $F_{3,962,000} = 27,460, p < 0,001$).

Tabla VIII. ANOVA Competencia personal (logro académico) versus estilos parentales.

(I) Estilos parentales Pc 50	(J) Estilos parentales Pc 50	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Negligente	Indulgente	-,06156*	,045
	Autoritario	,02138	1,000
Indulgente	Autorizativo	-,03396	,636
	Negligente	,06156*	,045
Autoritario	Autorizativo	,08294*	,003
	Autorizativo	,02760	1,000
	Negligente	-,02138	1,000
Autorizativo	Indulgente	-,08294*	,003
	Autorizativo	-,05534	,067
	Negligente	,03396	,636
	Indulgente	-,02760	1,000
	Autoritario	,05534	,067

Gráfico VII. Logro académico versus estilos parentales.



En nuestro estudio las comparaciones de medias en el logro académico o competencia personal son significativas entre los estilos negligente-indulgente y entre indulgente y autoritario.

Competencia personal versus género.

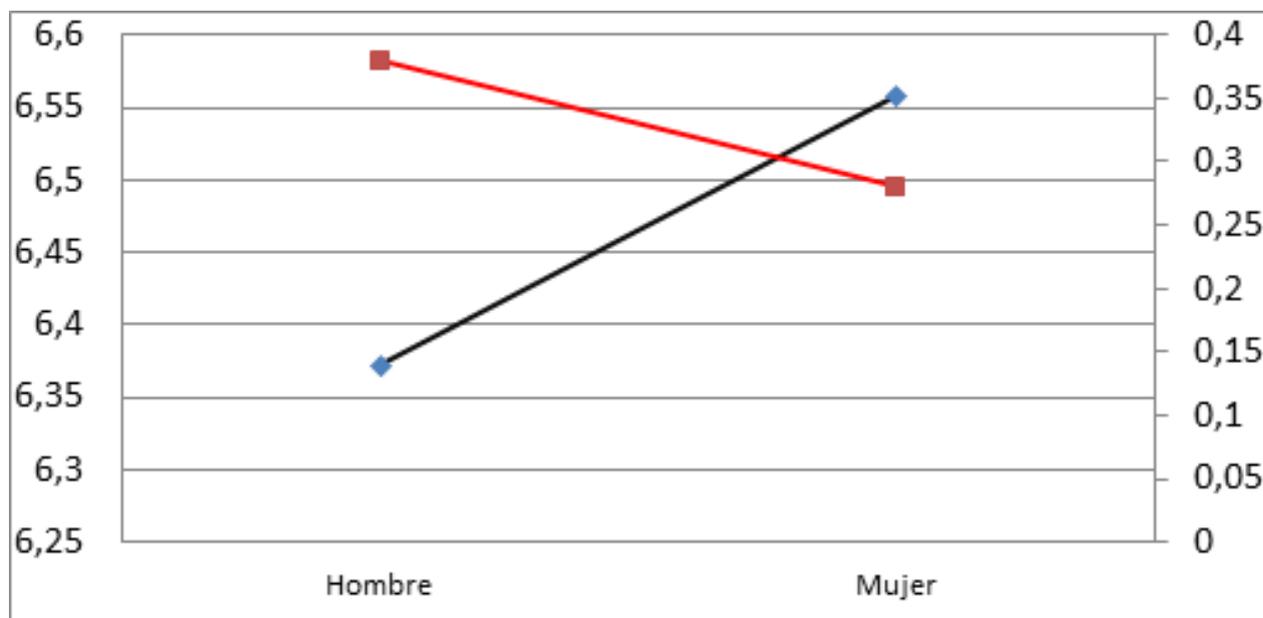
El género de los estudiantes produjo diferencias estadísticamente significativas en dos de los tres indicadores de la Competencia Personal. El Logro Académico ($F_{1,1005} = 5,148, p < 0,05$) y el Número de cursos repetidos ($F_{1,1005} = 7,580, p < 0,01$) presentan diferencias estadísticamente significativas. En cambio el indicador escala de Competencia Social no produce diferencias significativas relacionadas con el género de los adolescentes ($F_{1,978} = 0,296, p = 0,296$).

Tabla IX. Prueba de Bonferroni entre el género de los participantes y los indicadores de Competencia Personal

	SEXO		
	H o m - bre	Mujer	F
Competencia Personal			
Logro Académico	6,372	6,558	5,148*
	(1,352)	(1,254)	$F_{(1, 1005)}$
Nº Cursos Repetidos	0,380	0,280	7,580**
	(0,613)	(0,567)	$F_{(1, 1005)}$
Competencia Social	2,908	2,892	0,296
	(0,475)	(0,452)	$F_{(1, 978)}$

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Gráfico VIII. Representación gráfica de las diferencias de medias estadísticamente significativas en los indicadores de Competencia Personal en función del género.

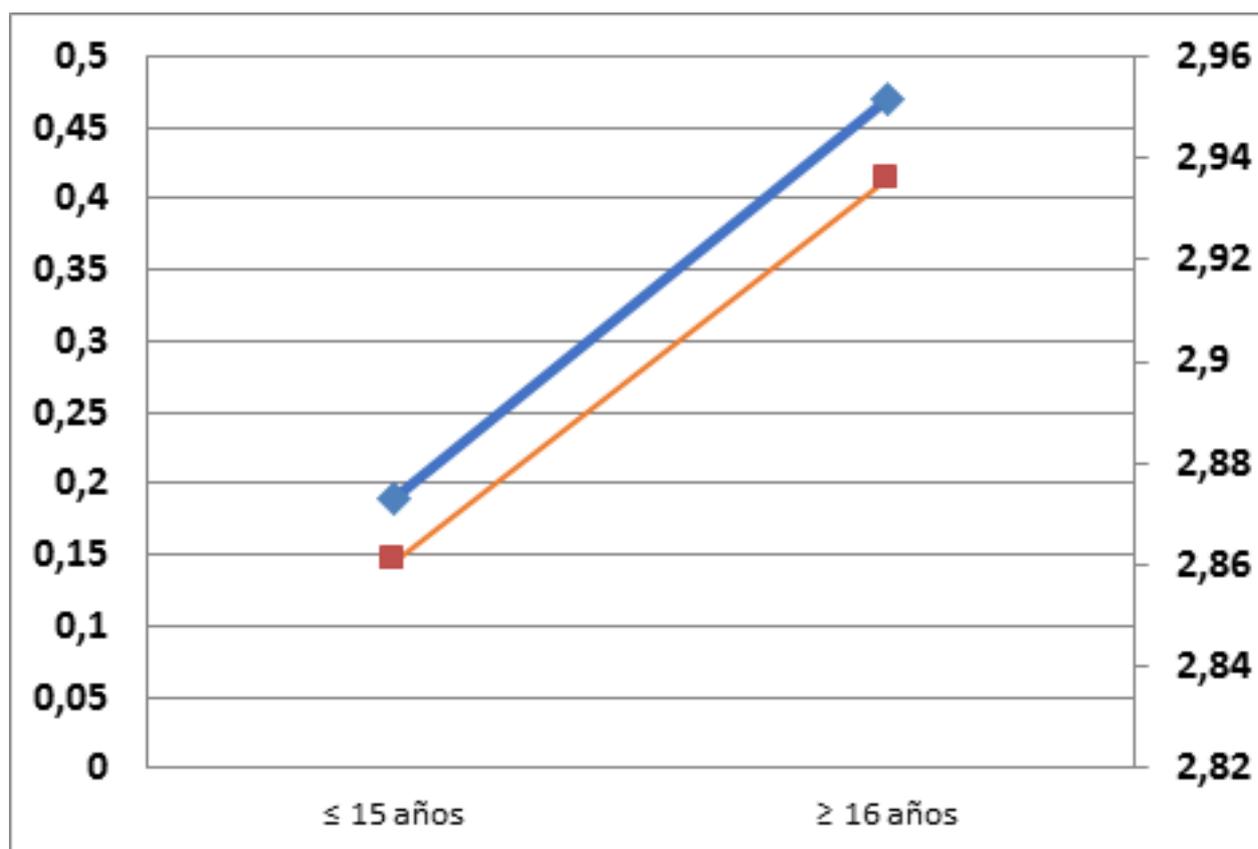


Competencia personal versus edad

Se aplicaron múltiples ANOVAs para analizar el efecto principal de la edad en los indicadores de la Competencia Personal y se encontraron las siguientes diferencias estadísticamente significativas. La edad de los adolescentes produjo diferencias estadísticamente significativas en el número de cursos repetidos ($F_{1,1005} = 63,128$; $p < 0,001$) y en la escala de competencia social ($F_{1,978} = 6,398$, $p < 0,05$). Para el índice de logro académico no se observaron diferencias significativas en función de la edad de los adolescentes, como podemos observar en la tabla anterior.

En nuestro estudio, la prueba de Bonferroni para la comparación de medias, indicó que la repetición de curso entre los adolescentes hasta los 15 años ($M = 0,190$, $DT = 0,455$) es estadísticamente significativa menor que el número de repeticiones para los jóvenes de 16 años o más ($M = 16,053$, $DT = 3,003$). Por otro lado los resultados para la competencia social también son estadísticamente significativos en función de la edad: los adolescentes más jóvenes presentan menor competencia social ($M = 2,861$, $DT = 0,441$) que los estudiantes de 16 años o más. ($M = 2,936$, $DT = 0,480$) mayores. número de repeticiones de curso que los adolescentes de 16 años o mayores.

Gráfico IX. Representación gráfica de la media en el indicador competencia personal (logro académico) en relación con la edad de los adolescentes.



Como se observa en el gráfico anterior la Competencia Personal y el número de repeticiones es mayor en los estudiantes de 16 años o mayores que entre los alumnos de 15 años o menores.

Discusión

En este trabajo se analizó la relación entre los estilos parentales como contexto de aprendizaje a través de dos indicadores: el autoconcepto y el logro académico de los hijos partiendo del modelo con cuatro tipologías de la socialización parental. La hipótesis de partida era que un estilo parental indulgente se asociaría con resultados óptimos de socialización en los hijos que favorezcan un contexto de aprendizaje. En general, los resultados obtenidos apoyan la idea de que en España el estilo idóneo para la socialización parental es el indulgente, puesto que los hijos de estas familias siempre puntuaron en todos los criterios igual, o incluso mejor, que los hijos de las familias autoritativas.

Los resultados del presente estudio confirman y amplían los de otros estudios previos con muestras españolas (Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2004). Además de con el autoconcepto, se ha observado una asociación positiva entre estilo parental indulgente y otros criterios como el ajuste psicológico, la competencia personal.

También los resultados del presente estudio en el contexto español coinciden con los de otros estudios previos realizados en algunos países del sur de Europa y otros contextos culturales que también sugieren que los adolescentes de familias indulgentes obtienen puntuaciones similares, o incluso mayores, que los adolescentes de familias autoritativas. Este estudio se suma, por tanto, al conjunto creciente de literatura que cuestiona la idea de que el estilo autoritativo se asocia siempre con resultados óptimos de socialización. En el contexto cultural español, los hijos de padres indulgentes, no solo resultan igual de idóneos que los autoritativos, sino que incluso los mejoran en el autoconcepto emocional y familiar.

En resumen, si bien la imposición/exigencia parental parece un componente idóneo en unas culturas, incluso más que el afecto/responsividad en el contexto español, considerando las cuatro posibilidades del modelo es como mínimo innecesaria o incluso perjudicial.

Estos resultados refuerzan por una parte lo que ya resulta bastante claro respecto de la importancia que tienen los componentes de la aceptación/implicación para la socialización familiar: el afecto proporciona la cercanía emocional necesaria para que se produzca un context en el que fluya la comunicación hasta el punto que los hijos revelen confiada y espontáneamente aspectos personales e íntimos, convirtiendo el entorno familiar en un contexto de aprendizaje.

Aunque las recomendaciones que se pudieran derivar de los resultados obtenidos no sean automáticamente extensibles a todas las culturas, sí que se ha encontrado evidencia en este estudio de que son extensibles a los distintos periodos evolutivos analizados, incluyendo niños y adolescentes, en el caso de España, el estilo indulgente basado en el diálogo y afecto generará un contexto familiar más eficientes en relación al resto de estilos parentales.

La gamificación de la gramática en el aula: Una propuesta de “gamificación” para adultos

Rosa Mateo

Carmen Javaloyes Jiménez

RESUMEN

La experiencia de los docentes que incorporan este recurso educativo en el aula (para una enseñanza atractiva y efectiva en alumnos adultos) demuestra los beneficios del juego como herramienta de enseñanza. La PNL (Programación Neurolingüística) nos permite entender el proceso de aprendizaje al considerar el juego no solo como un instrumento lúdico, sino también como herramienta didáctica y modelo de explicación de los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje.

Nuestro trabajo como docentes consiste en señalar la eficacia del juego para ampliar conocimientos, habilidades y destrezas lingüísticas y pragmáticas, y demostrar que el juego permite la adquisición del aprendizaje significativo en el alumno adulto y una mayor retención de los contenidos al producirse un proceso de aprendizaje de forma inconsciente.

PALABRAS CLAVE:

Gamificación, Recursos educativos, Gramática, Enseñanza, Adultos, Metodología.

KEYWORDS:

Gamification, Educational resources, Grammar, Teaching, Adults, Methodology.

La gamificación de la gramática en el aula. Una propuesta de “gamificación” para adultos.

Tradicionalmente el juego es empleado como recurso de apoyo educativo en educación primaria: aprender las primeras letras, los colores, conceptos abstractos para interiorizar normas sociales... En este estadio no es necesario demostrar la eficacia del juego para justificar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

El juego es una forma innata de aprender, es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de una forma placentera; el aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran, como en todo juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final y de superarse. (Sónsoles Fernández, 1997. p.8).

La dificultad la encontramos cuando queremos aplicar este recurso a la enseñanza de adultos y nos encontramos con reticencias tanto de profesores como de alumnos.

Nuestro trabajo como docentes consiste en señalar la eficacia del juego para ampliar conocimientos, habilidades y destrezas lingüísticas y pragmáticas, y demostrar que el juego permite la adquisición del aprendizaje significativo en el alumno y una mayor retención de los contenidos al producirse un proceso de aprendizaje de forma inconsciente.

¿Cómo?

Demostrando que el juego en los alumnos adultos es productivo.

Sobre la palabra “gamificación”

Al tratarse de un asunto lingüístico, la enseñanza de la gramática española, el uso de la palabra “gamificación” es cuestionable.

“Gamificación” es un calco lingüístico de la palabra anglosajona *gamification* que se emplea para referirse tanto a la aplicación de mecánicas de juego en entornos no lúdicos (empresariales principalmente) como a las iniciativas que pretenden la motivación a través de la diversión.

Sin embargo, los gramáticos y puristas de la lengua, como la Fundéu (Fundación del español urgente), recomiendan como término más apropiado “ludificación”, abandonando la raíz latina de juego (*iocus*) que en su origen significa broma, por lo que no es el más apropiado; el sentido actual de juego se acerca más a la forma latina *ludus* derivando en “ludificación”.

Aun así, es preferible emplear el término castellanizado del anglosajón “gamificación” por varios motivos: primero porque se acerca más al significado global que buscamos, en segundo lugar porque es aceptado internacionalmente por los hablantes de español y, por último, soy una defensora del “español de uso” y de la enorme capacidad de la lengua española para construir nuevas palabras a partir de cualquier prefijo, lexema... pues esta versatilidad es lo que la convierte en una lengua viva y de completa actualidad.

El juego como recurso educativo en alumnos adultos

El juego es la forma de aprendizaje más natural. Los niños aprenden jugando gracias a su capacidad de imaginación, adaptando los esquemas mentales a su mundo interior. Mediante el juego interiorizan conceptos y normas sociales de forma más rápida y natural que en un aprendizaje tradicional memorístico: juegos de *role-playing* e imitación de conductas (jugar a mamás y papás, a ser profesor, bombero...), de emparejar imágenes (fichas de vocabulario), contrarios (alto/bajo, frío/caliente...).

Sin embargo, este primer aprendizaje lúdico es abandonado en las etapas posteriores del desarrollo de alumno, muchos padres y educadores consideran que el juego es una distracción en el aprendizaje más que un medio para conseguir esa enseñanza “real”.

Los adultos juegan movidos por muchas motivaciones:

1. La competitividad (fútbol, póquer...)
2. El placer de la pérdida de tiempo (pasatiempos, candy-crash...)
3. La sensación de destreza cuando se domina una herramienta (petaca, videojuegos...)
4. La socialización (juegos de rol, paintball...)
5. Ganar dinero (quinielas, loterías...)

Estas motivaciones, todas placenteras, no conjugan con la idea de aprendizaje, y sin embargo esta es una categoría que debemos explotar. Así, para jugar con alumnos adultos primero debemos motivarles y convencerles de la utilidad de esta herramienta como método de aprendizaje.

La PNL (Programación Neurolingüística) propone una serie de estrategias que se pueden emplear en la enseñanza de adultos relacionando los diferentes tipos de inteligencia según la percepción sensorial de estos estudiantes (visual, auditivo o kinésico).

El alumno adulto, a diferencia del infantil/adolescente, ya presenta un grado de madurez elevado en su percepción sensorial del mundo, apareciendo esta reflejada tanto en el lenguaje (verbal / no verbal) como en sus hábitos y costumbres, que se repiten de forma automática. Esta madurez de los sentidos impide en muchos casos que el alumno adulto sea receptivo a cambios de hábitos, de ahí sus dificultades de aprendizaje y la necesidad de trabajar específicamente para este colectivo con herramientas y recursos que demuestren la necesidad de cambiar o ampliar su forma de aprendizaje.

Es cierto que el juego en sí no es efectivo, puede ser una buena herramienta de resolución de conflictos, de distensión en el aula... para que se produzca una enseñanza efectiva el juego ha de ser creado y planificado con un determinado fin.

La eficacia del juego depende de varios factores:

1. De la actitud del docente: el profesor debe conocer y aprovechar todas las posibilidades del recurso. Jugar por jugar no sirve de nada.
2. De la actitud del alumno: el alumno debe estar motivado para rendir al máximo y no quedarse en lo superfluo de la actividad. Depende del docente demostrar que el juego es un recurso educativo.
3. De la eficacia del recurso: el juego debe ser planificado, con sus objetivos y metodología bien especificados y dirigido a un grupo específico.

El juego en la enseñanza de idiomas

La enseñanza de idiomas es la asignatura pionera en la utilización del juego como recurso educativo, adoptando y adaptando muchos juegos infantiles a la enseñanza, sobre todo de vocabulario (fichas de contrarios, patata caliente, cuenta-cuentos, dominó de vocabulario...).

Los adultos deberían aprender un idioma de la misma manera que hicieron con el suyo propio, de una forma distendida y natural. Es cierto que hay adultos que tienen una facilidad innata para el aprendizaje de lenguas, de la misma manera que otros tienen una mente más matemática, Gardner (2001) afirma que “la competencia lingüística es la inteligencia –la competencia intelectual– que parece compartida de manera más universal y democrática en toda la especie humana”, esta competencia lingüística no solo se refiere a la capacidad del ser humano para expresarse en su idioma materno, sino a la habilidad y necesidad de comunicarse tanto verbal como no verbalmente con el resto de individuos.

Así, un aprendizaje de forma distendida facilitaría la adquisición de conceptos abstractos (como habilidades y destrezas pragmáticas, el componente cultural...), habilidades físicas (como la fonética, saber articular y reconocer sonidos ajenos a la lengua natural...) y conceptos gramaticales (la posición del adjetivo, el orden sintáctico de la frase en español...).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

El MCER (2001) es el documento base que unifica los diferentes modelos europeos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Gracias a estas directrices el caos metodológico en la enseñanza de lenguas se reconduce a unos estándares en los que prima tanto la enseñanza de contenidos tradicionales (gramática, sintaxis...) como el contenido pragmático de la lengua y el componente cultural.

El MCER propone los criterios de elaboración de los programas de lenguas, orientaciones curriculares, criterios de evaluación y manuales y materiales para la enseñanza de las lenguas en el contexto europeo, facilitando la movilidad de los europeos en los ámbitos educativo y laboral, siempre focalizados en la idea del “plurilingüismo”, el respeto por la identidad y la diversidad cultural europea, el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y el valor del “uso” de la lengua:

[...]la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. (MCER, 2001, p. 5).

En este contexto, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) adapta para la enseñanza del español el nuevo modelo educativo propuesto por el Consejo de Europa.

Esta iniciativa ha favorecido la creación de múltiples recursos imaginativos (Apps, TIC, juegos en el aula, dramatizaciones...) para la nueva forma de enseñanza/aprendizaje del español, por ejemplo siguiendo el enfoque por tareas:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo. (MCER, 2001, p. 10).

Un ejemplo de “gamificación” en el aula: gramática divertida

La gramática de una lengua es el escalón más difícil que un alumno de idiomas debe subir. Incluso el estudio de la gramática de la propia lengua es en sí duro y complicado, por lo que si un alumno de idiomas debe asimilar la gramática de una lengua extranjera, el trabajo le parece duro y aburrido.

De ahí la idea de crear unos recursos gramaticales lo más divertidos posible, que se basen en el enfoque por tareas y en el valor pragmático y social de la lengua (interacción oral de los alumnos, rapidez en la pregunta/respuesta, respeto a la diversidad, contextualización cultural...).

Para que la enseñanza mediante el juego sea efectiva debe ser planificada con anterioridad, ajustando los contenidos, la metodología y la temporalización a una herramienta específica (por ejemplo, un juego de cartas). Según O'Connor y Seymour y la PNL, se recuerda un 90% de lo que se hace, un 30% de lo que se ve, un 20% de lo que se oye y solo un 10% de lo que se lee; estos porcentajes por supuesto varían según los individuos sean más o menos visuales, auditivos o kinésicos, pero destaca el valor de “uso”, es decir la kinésica, en detrimento de la lectura, lo que nos confirma que debemos aprovechar esa cualidad innata del ser humano de recordar “lo que se hace” para el proceso de aprendizaje/enseñanza.

Así, los recursos gramaticales de Ediciones Java-Li se han planificado siguiendo las directrices del MCER y del Instituto Cervantes para elaborar los materiales de enseñanza de ELE (Español Lengua Extranjera) y EL/2 (Español segunda Lengua), centrándose en la idea de que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en los adultos debe realizarse de forma distendida, imitando el aprendizaje de la forma más natural posible, un aprendizaje de la “gramática de uso” del español, es decir, de las reglas gramaticales necesarias para que un estudiante de español alcance la competencia pragmática (que un recién llegado sepa preguntar por una dirección, comprar en una tienda, dar una orden, expresar un deseo...).

A la hora de planificar los recursos gramaticales, hemos tenido en cuenta tanto la forma del juego como su contenido (no hay que olvidar que se trata de una herramienta educativa). Es cierto que las TIC y las Apps (aplicaciones para tabletas o móviles) son recursos muy empleados en el aula, sin embargo dejan de lado la parte más importante en la enseñanza de lenguas: la comunicación... Se estudia una lengua para COMUNICARSE. La interacción oral que nos ofrecen los juegos de mesa tradicionales no la encontramos en el individualismo de la pantalla; incluso es un elemento discriminador pues no todos los alumnos tienen a su alcance un dispositivo electrónico ni una buena conexión a Internet.

Ediciones Java-Li propone “gamificar” las clases con juegos de cartas (verbos de uso, irregulares, contraste verbos ser/estar), juegos de tablero (Ocas de preposiciones, Modismos y Locuciones...). Estas propuestas nacen de la necesidad real que como profesores de lenguas nos encontramos a diario para motivar y activar el aprendizaje significativo en alumnos adultos, incluyendo elementos como la contextualización cultural hispánica, valores sociales como la no discriminación por razón de raza, sexo, religión o ideología política a través de los juegos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNÁNDEZ, S. (1997). *Aprender como juego. Juegos para aprender español*. Carabela 41: 7-22.

O’CONNOR, J. SEYMOUR, J. (1992). *Introducción a la PNL (Programación Neurolingüística)*. Barcelona. Ed. Urano.

REFERENCIAS WEB

INFANTE, ANTONIO (2005). *¿Puede la gramática ser divertida? Un ejemplo de actividad de gramática lúdica para actividades iniciales*. Revista RedELE. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_06Infante.pdf?documentId=0901e72b80e00249

MCER. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (2001). Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

MORENO GARCÍA, CONCHA (2004). *El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática*. Revista RedELE. Disponible en

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_23Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e0c8db

PIZARRO, EDNA GISELA (2007). *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*. Colección complementos. Serie Didáctica. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. Disponible en

http://www.todoele.net/actividades_mat/Orientaciones-EnsenanzaELE.pdf

VELLEGAL, ANA MARÍA (2004). *La programación neurolingüística como herramienta para la enseñanza de E/LE*. Revista RedELE. Disponible en

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_18Vellegal.pdf?documentId=0901e72b80e4023b

“Érase una vez...”: Aplicación del teatro como factor potenciador de la mejora comunicativa en niños y niñas con problemas de lenguaje

Verónica Moreno Campos

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universit aria. Valencia-España
vmoreno@florida-uni.es

Laura Valiente Sáez

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universit aria. Valencia-España
laura28895@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo presentamos una pr ctica educativa exitosa que se ha llevado a cabo en el CEIP Camp de T uria de Ribarroja; concretamente, en el aula de primer curso de Educación Primaria. Se trata de un aula con una elevada casuística de alumnado con trastornos del lenguaje. La propuesta de intervención que proponemos tiene como objetivo principal el de fomentar la autoconfianza del alumnado para que, a través del teatro, sean capaces de mostrar a sus compañeros que sus trastornos del lenguaje no son un impedimento para desarrollar sus competencias y capacidades al mismo nivel que los demás. Hemos optado por el teatro como vehículo de expresión puesto que existen trabajos como los de Carrik (2001), Sánchez Gala (2007), Torr s (2012), Blanco Rubio (2001) o Cruz (2014) que certifican los beneficios tanto individuales como grupales de esta pr ctica educativa.

PALABRAS CLAVE:

Intervención educativa; trastornos del lenguaje; cohesión grupal; diversidad en el aula; autoconcepto; teatro de aula.

ABSTRACT

In this work we are going to present a successful educative practice, that we have performed in CEIP Camp de Turia of Ribarroja; specifically, in the class of first of Primary Education. This class counts with an elevated number of cases of language disorders. The proposal of intervention that we propose has the principal goal of promoting the self-confidence of the pupils in order to reach, through the theater, that they are able to show their classmates that their language disorders are not a problem to develop their competences and abilities at the same level as the others. We have decided to use the theatre as a vehicle of expression, due to the fact that there exist works like the ones of Carrik (2010), Sánchez Gala (2007), Torr s (2012), Blanco Rubio (2001) or Cruz (2014) that certify not only the individual benefits, but also the group ones of the educative practice.

KEYWORDS:

Educative intervention; language disorders; group cohesion; diversity in the classroom; selfconcept; classroom theater.

Introducción

En este trabajo presentaremos los datos recabados acerca de los beneficios del teatro como propuesta de intervención en el aula de Audición y Lenguaje. La causa por la cual hemos escogido este tema, ha sido por el hecho de que gracias al curso de formación continuada para el profesorado impartido por el CEFIRE llamado La escuela inclusiva y la atención educativa del alumnado con dificultades específicas, al que acudió nuestra tutora de prácticas, pudimos comprender la importancia que posee el teatro como recurso educativo para los niños y niñas. En este, la maestra especialista en Educación Especial, Cristina García López, llevó a cabo una ponencia acerca de un teatro que realizó en un colegio de la Comunidad Valenciana, obteniendo éxito en su práctica docente.

Dada la iniciativa exitosa de la maestra, nuestro objetivo en este trabajo ha sido el de fomentar la autoconfianza de los niños y niñas con problemas de lenguaje en una situación comunicativa controlada para que, a través del teatro, sean capaces de mostrar a sus compañeros y compañeras que sus trastornos del lenguaje no son un impedimento para desarrollar sus competencias y capacidades al mismo nivel que los demás. De este modo se favorece especialmente que el alumnado con más dificultades en el lenguaje logre igualarse con el resto de sus compañeros y compañeras. Otra virtud que nos ofrece el recurso de la teatralización como práctica terapéutica es que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles, limitaciones o aspectos que necesita mejorar, siendo capaces de vencer sus miedos mediante la producción controlada. Otro de los propósitos que perseguimos con este trabajo es el de afianzar la autoconfianza de los niños y niñas con problemas de lenguaje, puesto que tal y como señala Cruz (2014), “las actividades dramáticas ayudan a que ganen confianza y seguridad para expresar sus sentimientos.”

La clase escogida para representar y trabajar la obra, es la de 1ªA de Primaria del CEIP Camp de Túria de la comarca de Ribarroja del Túria (Valencia). La elección de esta clase en concreto, fue causada por el hecho de que existieran múltiples casos con necesidades en el lenguaje como dislalias, disfonías y retrasos simples en el lenguaje. Además, al ser una clase con línea en castellano, el teatro lo desarrollaremos en la misma; facilitando al alumnado la comprensión y la producción oral en su lengua materna.

Marco teórico

Cuando hablamos de teatro infantil, nos viene la imagen de niños y niñas con los mejores expedientes académicos, interpretando los papeles principales de una obra; dejando al alumnado con mayores dificultades como secundarios e incluso, en ocasiones, ni aparecen en él. De acuerdo con las palabras de Blanco Rubio (2001) el teatro es diálogo, suponiendo un reto o una transformación; por lo que el niño, en la actualidad, necesita todo eso para poder superar sus problemas, miedos, timidez, o inseguridad.

Si nos fijamos en la actual LOMCE, de , en términos generales, se encuentra presente el teatro dentro del bloque 5: Educación Literaria como criterio de evaluación, siendo el siguiente BL.5.3.3 Escribir de forma colaborativa, siguiendo guías y modelos y con sentido estético y creatividad, relatos breves, poemas y obras de teatro sencillas que traten temas de su interés, utilizando recursos retóricos y métricos adecuados al nivel educativo; y, en el bloque 2: Expresión Plástica como contenido, siendo este Observación e interpretación de los diferentes entornos natural, artificial e imaginario en museos, exposiciones, galerías, auditorios y teatros. Sin embargo, cabe añadir que, solamente encontramos uno de los bloques en los que destaca el teatro como medio de representación y participación BL.5.4.1. Participa, de forma responsable y por propia iniciativa, en producciones colectivas dramatizadas y de teatro, para mejorar su competencia lingüística y sus habilidades expresivas y como fuente de disfrute personal.

Así mismo, hemos de buscar una actividad artística que respete y potencie la expresividad de nuestros alumnos, pero que les haga saber que, además de la suya, existen otras opiniones igualmente respetables. La actividad artística que conjuga estas dos posturas (escuchar y exponer), que son el eje de la convivencia y la ciudadanía, es el Teatro (Blanco Rubio, 2001). El teatro de aula es una estrategia en la que, todo el alumnado se debe sentir protagonista, debido a que todos los papeles son importantes, siendo el proceso más importante que el resultado.

De igual modo, se afirma que, “la finalidad del teatro no es la de enseñarles a actuar, sino la de autoconocerse para afrontar sus miedos y afrontarlos buscando soluciones a sus problemas reales” (Torras, 2012). Siendo el teatro una propuesta liberadora en contraposición de la escuela tradicional, permitiendo la exteriorización de sentimientos y pensamientos (Sánchez Gala: 2007, p.233).

Gracias al teatro y, su posterior práctica hacemos que los niños y niñas reconozcan y expresen sus sentimientos y emociones, aprendan a controlarlos y reconozcan que pueden expresar y manejar sentimientos negativos a través de una acción positiva y lúdica (Cruz: 2014, p.84). En el proyecto de Cristina García López (2009), realizaron un teatro en el CEIP Virgen del Rosario de Torrent destinado alumnado de audición y lenguaje; obteniendo el segundo Premio Nacional por “El nostre col·le és de colors” con el objetivo de conseguir la inclusión dentro de las aulas. Por esta razón, como señala Ainscow (2005) la inclusión es un proceso sin fin que acerca maneras más eficaces de responder a la diversidad presente del alumnado.

Objetivos

Al centrar nuestra investigación en los niños y niñas con necesidades en el lenguaje, perseguimos el objetivo general de fomentar la autoconfianza del alumnado en una situación comunicativa controlada para que, sean capaces de mostrar que sus trastornos del lenguaje no han de ser un impedimento para desarrollar sus competencias y capacidades al mismo nivel que los demás. Además, los objetivos secundarios que buscamos son los siguientes:

- Incentivar la autonomía personal y el compromiso.
- Fomentar la interacción y el trabajo en equipo.
- Entrenar la capacidad de memorización y concentración.
- Respetar a los iguales, así como ayudarse en lo que necesiten.
- Mejorar la expresión del alumnado mediante la obra.
- Disfrutar mediante la interpretación y la preparación de la obra.
- Ayudar a hablar en público, vocalizando y pronunciando.
- Integrar la expresión plástica, con la corporal y la lingüística.

Hipótesis

A la hora de llevar a cabo con éxito nuestro proyecto, nos formulamos las siguientes hipótesis:

1. El alumnado que acude a Audición y Lenguaje perderá su miedo a mostrar que ellos y ellas son igualmente capaces de realizar las mismas actividades que sus compañeros y compañeras.
2. Mediante el teatro se sentirán en su día a día más seguros de sí mismos.
3. Ayudaremos a trabajar la memoria tanto a corto como a largo plazo en el alumnado.

Metodología

Este proyecto se puede definir como un trabajo empírico debido a que, la investigación ha sido basada en la experimentación real para demostrar nuestras hipótesis. Para ello, lo primero que realizamos fue la observación, donde recogimos las necesidades del alumnado para, posteriormente, proponernos una serie de hipótesis que nos ayudarían a solventar los problemas presentes en el aula. Después, se pusieron a prueba las hipótesis para producir resultados analizables y así, poder medir el grado de cumplimiento de los objetivos e hipótesis planteadas con anterioridad.

Este ha sido destinado para el alumnado de 1ºA de primaria, contando con ocho alumnos y alumnas que acuden a Audición y Lenguaje. Entre ellos, encontramos tres niñas con RSL; otros tres con Dislalias en el diversos fonemas; siguiendo un niño con disfonía; y, por último una niña que acude a PT pero que, trabaja la conciencia fonológica.

Por otra parte, los recursos que precisamos para la creación del teatro fueron los siguientes:

- Cuento embastado: técnica que consiste en dividir al alumnado por grupos donde se les facilita un folio por equipo con una serie de cuestiones escritas. Una vez tenga cada equipo su folio, cada componente será encargado de responder a una de las preguntas como: ¿qué sucede?, ¿cuándo sucede?, ¿por qué sucede?... Obteniendo diferentes historias de los equipos que nos ayudaran a crear la obra.
- Decorado: son una de las partes principales y fundamentales del teatro, pues nos ayuda a ambientar las escenas en la que los niños y niñas van a participar. Como decorado, escogimos papel continuo y pinturas acrílicas para plasmar el bosque como escena principal del cuento dejando al alumnado el proceso artístico en las sesiones de expresión artística.
- Invitaciones y tickets: fueron necesarios para que los familiares del alumnado acudieran al día de la presentación de la obra de teatro, escribiendo el alumnado el propósito de la invitación y, entregándoles los tickets que indicaban el número de personas que podían asistir por cada uno.
- Vestuario y aderezo: utilizamos material que encontramos por casa para ahorrar dinero como por ejemplo, bolsas de basura, cartulinas o fieltro. En el caso de los niños y niñas que participaban de forma secundaria, nos decantamos por pantalones vaqueros y camisetas de diferentes colores.
- Música: la música fue utilizada para ambientar la obra de teatro, pues gracias a la música conseguimos un ambiente más agradable y contextualizado con la representación. También, nos es útil para el cambio de escenas ya que, subíamos o bajábamos el volumen según se necesitara.

En lo referido al procedimiento, empezamos la preparación del teatro el día 27 de marzo de 2017 hasta el día de la representación, el 10 de mayo de 2017. Durante estos meses, la maestra del aula ordinaria nos facilitó la primera hora de la mañana de los lunes junto con la hora de plástica que tenían los viernes por la tarde; siendo los lunes destinados a los ensayos generales de la clase y, los viernes a la creación del decorado, aderezo y vestuario.

En primer lugar, lo primero que realizamos fue el cuento embastado para poder sintetizar las ideas de los niños y niñas y, para comenzar, lo antes posible, los ensayos. Una vez recogidas estas, se hizo un listado con el alumnado de Audición y Lenguaje y, los personajes de la obra, adaptando el guión al niño o niña atendiendo a sus dificultades.

En segundo lugar, nos dedicamos las semanas siguientes a los ensayos por grupos de tres o por parejas, en las sesiones que tenían asignadas cada uno de ellos y ellas; las horas de los lunes fueron para los ensayos generales en el aula para practicar de forma conjunta y así, conocer los cambios de escena. Mientras estos seguían funcionando cada día, los viernes se dedicaban a pintar el mural por grupos de cuatro o cinco personas situado en el pasillo; en clase, el resto de niños y niñas se encargaban de pintar el aderezo.

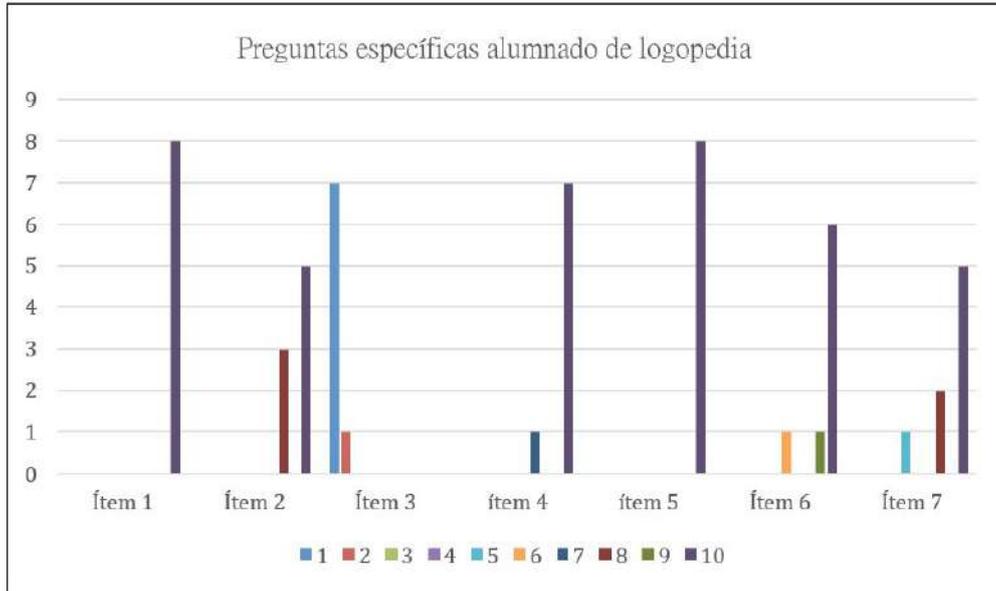
Resultados

Una vez concluida la representación, para valorar los puntos que se cumplieron durante todo este largo proceso, les facilitamos al alumnado rúbricas de autoevaluación donde debían valorarse del 1 al 10 escribiendo una X según el grado de cumplimiento de los ítems. Para el alumnado que acude a logopedia, tuvo que realizar una serie de preguntas relacionadas con sus dificultades lingüísticas, así como cuestiones generales que también fueron respondidas por los demás alumnos y alumnas.

Los familiares son un pilar fundamental para nuestro proyecto por lo que, vimos necesario hacerles un pequeño cuestionario mediante a herramienta de Google Drive donde respondieron relacionadas con antes de la realización del teatro, durante este y después, visualizando así si ha habido un cambio notable por parte del alumnado

GRÁFICO I. Resultados de las preguntas específicas del alumnado de logopedia

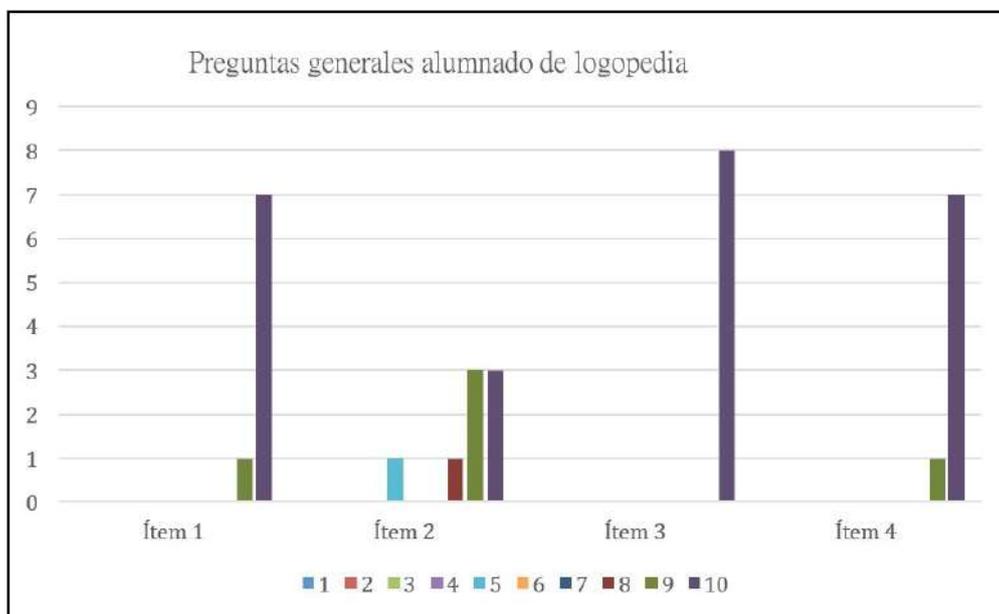
En este gráfico se podrán observar las respuestas de los ocho niños y niñas que acuden al aula de audición y lenguaje. Las preguntas se encuentran relacionadas con la expresión, la pronunciación, el tono de voz, autoconfianza y la memoria.



El ítem 1 corresponde con la pregunta de si han sido capaces de hablar en público, obteniendo un 100% de excelentes; el ítem 2 “he podido pronunciar correctamente”, 5 alumnos han contestado con un 10 y, los otros 3 restantes con un 8; el ítem 3 responde a la cuestión de si les ha sido difícil memorizar el guión, siendo 7 personas que han respondido con un 1 y 1 de ellas con un 2; ítem 4 “los ensayos me han ayudado en la memorización” 7 con un 10 y 1 con un 7; el ítem 5 se encuentra relacionado con los ensayos de logopedia y su utilidad por lo que, todos y todas han respondido con un 10; en el ítem 6 planteamos si habían sido capaces de cambiar el tono de sus voces durante la obra, puntuándose 6 de ellos con un 10, 1 con un 9 y, otro con un 6; como último de los ítems está la expresión y su mejora, donde 5 se puntuaron con un 10, 2 con un 8 y, 1 con un 5.

GRÁFICO II. Resultados de las preguntas generales del alumnado de logopedia.

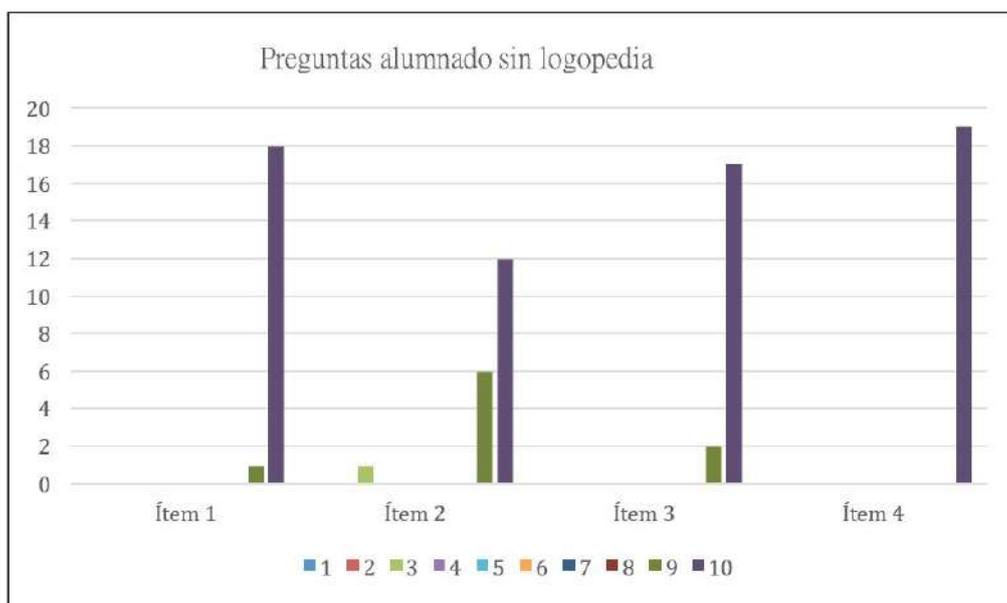
En el siguiente, están presentes las respuestas generales que le entregamos al alumnado de logopedia. En este caso, únicamente contamos con cuatro preguntas, las cuales deben seguir el proceso empleado con anterioridad.



La pregunta 1 o ítem 1, pretende demostrar si han trabajado en equipo en las diversas actividades que han realizado, habiendo respondido 7 de ellos con un 10 y 1 con un 9; en el segundo ítem sobre la ayuda recibida por sus compañeros y compañeras se muestran respuestas diversas, pues 3 respondieron con un 10, otros 3 con un 9, 1 con un 8 y otro último con un 5; en el ítem 3 las respuestas se unificaron con un 10 mostrando que todos y todas participaron activamente; en el último ítem está relacionado con el agrado de la obra de teatro así como, la preparación por lo que, 7 respondieron con un 10 y 1 con un 9.

GRÁFICO III. Resultados de las preguntas del alumnado sin logopedia

En el gráfico que veremos a continuación, se mostraran las respuestas del alumnado que no acude a logopedia y, siendo las mismas preguntas que las del Gráfico II.

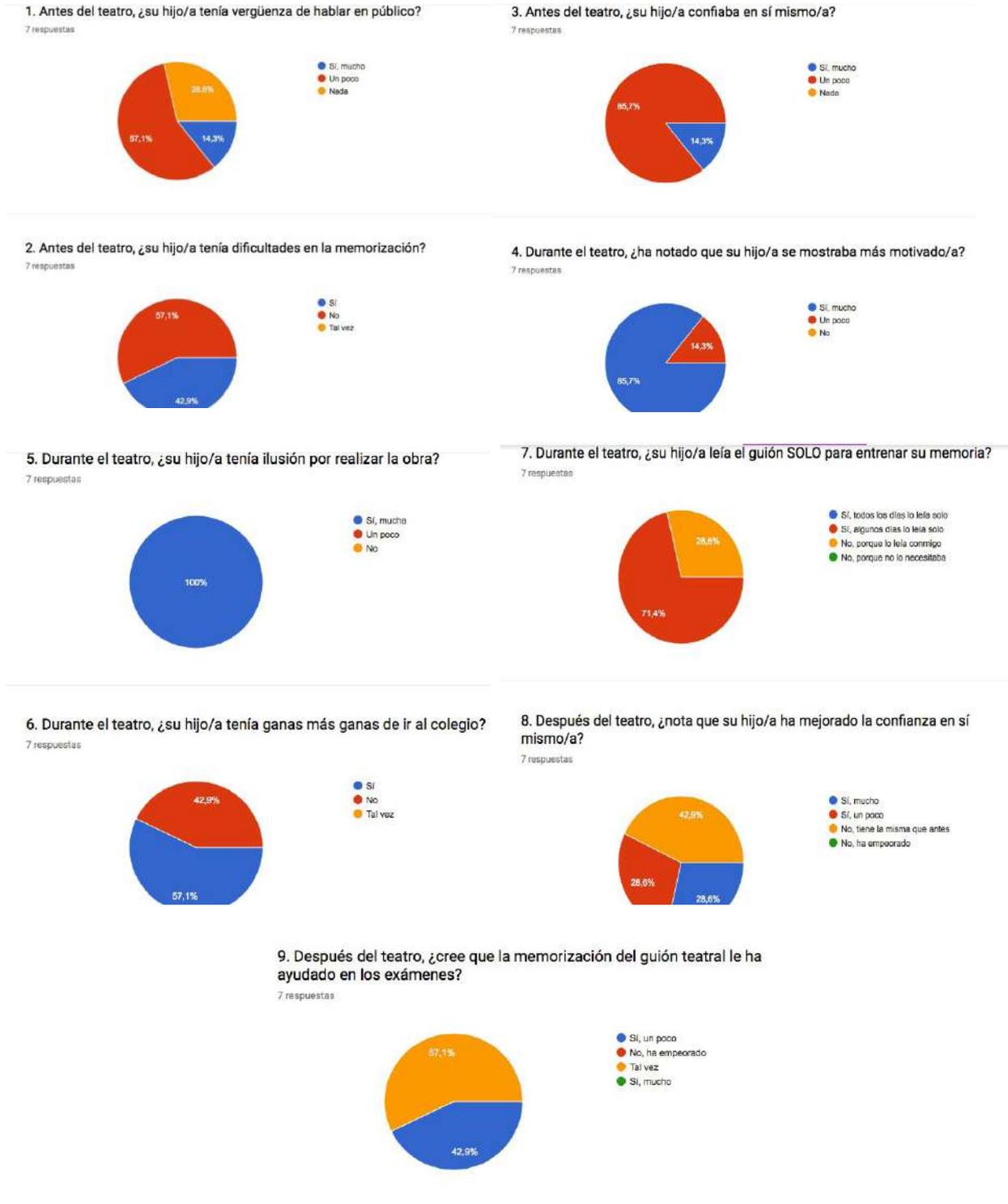


El ítem 1 relacionado con el trabajo en equipo, se obtuvieron los mismos resultados que el alumnado de logopedia, es decir, 18 alumnos y alumnas respondieron con un 10 mientras que 1 de ellos se autoevaluó con un 9; en el siguiente ítem, la ayuda recibida por los compañeros y compañeras de clase encontramos que, 12 de ellos se puntuaron con un 10, 6 con un 9 y, 1 con un 3; el ítem 3 a diferencia de los niños y niñas de logopedia, 17 se evaluaron con un 10 y 2 con un 9 en la participación activa; en el último de los ítems, los 19 niños y niñas les gustó el teatro así como la preparación por lo que, se evaluaron con un 10.

A modo general, en las rúbricas tanto del alumnado de logopedia como el que no disponía de ella, respondió a la pregunta de si repetirían el teatro respondiendo 25 de ellos y ellas con un “sí” y, 2 restantes con un “no”. Entre los argumentos positivos encontramos “porque me lo he pasado bien”, “ha sido divertido”, “me ha gustado la obra”, “ ha estado chulo”, “me ha gustado el papel”... Mientras que, los dos alumnos que no les gustaría repetirlo, una fue la que actuaba como Caperucita que respondió que no le gustaría repetirlo porque no le agradó del todo su papel. El otro alumno fue el que tenía el papel de Papá argumentando que, la Mamá no le dejaba cogerle la mano.

GRÁFICO IV. Resultados del cuestionario a las familias

A continuación, mostraremos los resultados del cuestionario de las familias en diferentes gráficas.



Los resultados han sido positivos porque como se puede observar en la pregunta 2, un 57,1% no tenía problemas en la memorización mientras que, un 42,9% si. Por ello, en la pregunta 9 cuando se menciona la memorización después del teatro se mantienen los porcentajes anteriores siendo el mayor la respuesta a “tal vez” y el menor un “si, un poco”. La confianza también ha aumentado en algunos casos como se encuentra en la pregunta 3 y en la 8.

Conclusiones

Tras esta práctica, expondremos en primer lugar los aspectos negativos que son pocos; pues nos sucedió que, uno de los niños que asistía a logopedia y, que adaptamos su papel a sus necesidades, se negó a participar como personaje principal. Por lo que, cedimos el papel a otro de los niños, obteniendo en un principio una respuesta positiva. En cambio, al presentar mucho absentismo escolar y, al no comprometerse con la lectura de su guión, no pudimos cederle el papel de forma definitiva.

En relación a los positivos, nos llevamos en nuestra mochila a los niños y niñas que, les veíamos con mucha ilusión y ganas todos los días por ensayar y preparar el teatro. Además, las maestras nos han ido guiando y dando consejos sobre los aspectos a mejorar. Algunas familias, al acabar la función nos felicitaron de forma muy positiva acerca de ella. Nos dieron la enhorabuena además de felicitarnos por el gran trabajo realizado con sus hijos e hijas comentándonos que gracias al teatro y su puesta en escena, sus hijos habían estado mucho más motivados y con muchas ganas de representarlo.

Por otra parte, si pudiéramos en escena el teatro por segunda vez, intentaríamos dedicarle más horas lectivas para preparar actividades de relajación, expresión, pronunciación... ya que, una de nuestras limitaciones ha sido el tiempo, adaptándonos a las horas que disponía la tutora libres. Así mismo, el lugar de representación fue un gran impedimento ya que, al ser la biblioteca del centro, esta suele utilizarse para diferentes actividades que se realizan en el centro. Por ello, no tuvimos la posibilidad de ensayar tantas veces como quisimos en ella.

En conclusión podemos decir que, después de la obra nos hemos sentido muy satisfechos por nuestro trabajo aunque nos hayamos encontrado por el camino varias dificultades para seguir adelante. En definitiva, gracias a esta experiencia, nos ha hecho tener más confianza en nosotros mismos, ya que nos ha llenado tanto emocionalmente como personalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRIK, L. (2001). *Internet resources for conducting readers theatre*. Recuperado el 29 de abril de www.readingonline.org/electronic/carrick

CRUZ CRUZ, P. (2014). *Comunicación y teatro. El juego teatral como herramienta para el tratamiento de dificultades*. Revista de comunicación de la SEECI, 33, 82-86.

DECRETO 108/2014, DE 4 DE JULIO, DE EDUCACIÓN. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7 de julio de 2014, núm 7311, pp. 16325-16694 [consultado el 25 de mayo de 2017].

Disponible en: http://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

GARCÍA LÓPEZ, C. (2017). *Jornada a la escuela inclusiva i la atenció educativa del alumnado con dificultades específiques. El teatre com a recurs didàctic a audició i llenguatge*. Generalitat Valenciana. Disponible en: http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500016671394&name=DLFE-1113735.pdf

JESÚS BLANCO RUBIO, P. (2001). *Proyecto de innovación e investigación pedagógica. El teatro de aula como estrategia pedagógica*. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica-0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

SÁNCHEZ GALA, M. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

TORRÁS, A. (2012). *El teatro en la escuela: Un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística*. Recuperado el 4 de mayo de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825640.pdf

Diversidad cultural en educación superior: Acciones de inclusión en el aula

Simran Vazirani Mangnani

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
 Universitat de València.
 simva04@gmail.com

Carmen Carmona Rodríguez

Personal Investigador con docencia autorizada
 Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
 Universitat de València - Grupo CUDIDE
 carmen.carmona@uv.es

Nerea Hernaiz Agreda

Departamento de Didáctica Y Organización Escolar
 Universitat de València - Grupo CUDIDE
 nerea.hernaiz@uv.es

María Jesús Benlloch Sanchis

Universitat de València - Grupo CUDIDE
 selina_medi_amoros@hotmail.es

RESUMEN

Las instituciones de Educación Superior, a partir del proceso de Bolonia, establecieron como uno de los ejes prioritarios la internacionalización (González & Wagenaar, 2003). En este sentido, los diferentes programas de movilidad han contribuido al intercambio de estudiantes, así como al incremento de diversidad cultural en nuestras aulas de Educación Superior. Sin embargo, el proceso de adaptación de estudiantes internacionales no es un proceso que ocurra de forma natural, sino que es necesario realizar acciones concretas para su inclusión (De-Juan Vigaray, Parra, & Beltrán, 2014).

Para conseguir la inclusión de este colectivo es importante el trabajo conjunto del profesorado, alumnado local y también del alumnado internacional. Así pues, es necesario realizar acciones para el conocimiento del alumnado al inicio de las clases, la inclusión en el currículum de una visión internacional, así como el uso de metodologías en las que hubiera una mayor participación del alumnado internacional (Vazirani, 2015).

PALABRAS CLAVE:

Educación superior, estudiantes internacionales, inclusión, apoyo alumnado, apoyo profesorado, diversidad cultural.

KEYWORDS:

Higher education, international students, inclusion, student support, teacher support, cultural diversity.

En la actualidad, la globalización y el fácil acceso a la utilización de medios de transporte cada vez más económicos (en los países desarrollados) ha facilitado el incremento de la movilidad de estudiantes en Educación Superior. Sin embargo, las dificultades que surgen de estos programas de movilidad se dan en parte al no saber cómo gestionar la diversidad en las aulas (diferente lengua, cultura, país, comportamiento social, formas de trabajar en el aula, etc.).

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de los obstáculos en la inclusión de estudiantes internacionales en las aulas de educación superior y además revisar cuáles son las estrategias que serían relevantes utilizar en el aula.

Alves y De la Peña (2013) enfatizan que la persona que se traslada a otra cultura suele exponerse a nuevos estímulos culturales desconocidos para ella que deberán ser interpretados, comprendidos y por ende encontrar un equilibrio. Para que el choque cultural no sea tan fuerte, pese a veces ser inevitable y necesario, existen acciones o pautas para que sea menor, algunas de ellas son: haber estado en contacto con otras culturas previamente, la similitud entre la cultura de origen y la nueva, el conocimiento que se tiene de esta (por ejemplo, si se conoce el idioma, habrá menor probabilidad de malentendidos) o las competencias, actitudes y valores del sujeto, serán determinantes en el nivel de influencia de ese proceso de adaptación.

Además, la Comisión Europea (2014) recoge un aspecto muy relevante a considerar tanto por el profesorado como por el alumnado: que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje. Los resultados derivados de este estudio europeo indican que más del 90% de los participantes manifestaron que el programa de movilidad Erasmus les había hecho mejorar sus habilidades sociales, el conocimiento de otros países, la capacidad de trabajar e interactuar con personas de diferentes culturas, en su nivel de estabilidad emocional, en el conocimiento de idiomas y en la competencia comunicativa. Todas estas competencias, están en parte relacionadas con ser competente en interculturalidad.

Por ello, ser interculturalmente competente se ha transformado en una herramienta útil para todas las personas que están en contacto con otras de diferentes culturas, es decir, una competencia que favorece la convivencia y la ciudadanía en contextos multiculturales e interculturales (Carmona, Van der Zee, & Van Oudenhoven, 2013; Van der Zee & Van Oudenhoven, 2002; 2013). Según Carmona, et al. (2013), uno de los factores que se suele considerar como primordiales a la hora de adaptarse a nuevas situaciones es la competencia lingüística, no obstante, previas investigaciones han mencionado que el factor principal radica en la sensibilidad intercultural, ésta presenta un papel muy importante a la hora de mejorar las relaciones interpersonales entre las culturas, además influye incluso en el éxito académico. Es por ello que algunas universidades se han interesado en proporcionar un apoyo lingüístico a los estudiantes internacionales (Mak, Bodycott, & Ramburuth, 2015).

Es importante mencionar, que estas competencias no son sólo adquiridas por el alumnado que consigue una beca de movilidad a otro país, sino que el alumnado que por diversas razones no puede beneficiarse de esa experiencia internacional, también pueda verse expuesto a estas condiciones de diversidad cultural, y mejorar también en un número de competencias, es lo que también se ha denominado “Internacionalización en casa”.

Una de las definiciones de internacionalización más comúnmente citadas y, en general, las más ampliamente aceptadas tiene ya siete años y describe el fenómeno como: El proceso de integración de una dimensión internacional, investigación, enseñanza y servicios de la educación superior (Knight, 1994).

Sin embargo, es importante que seamos conscientes de que la mayoría de los estudiantes no participan en programas de movilidad, sino que son una minoría. En particular, el programa ERASMUS ni siquiera alcanza su objetivo de movilidad de tener un 10% de estudiantes en el extranjero. Por lo tanto, se plantea la cuestión de qué se puede hacer para el 90% restante que se queda en las aulas de su universidad de origen. Y es en este sentido donde la “internacionalización en casa” comienza a tener un sentido para denotar cualquier actividad relacionada internacionalmente con la excepción de la movilidad del estudiante propio estudiante.

Figura I. Cambios producidos por la implantación del programa Erasmus.

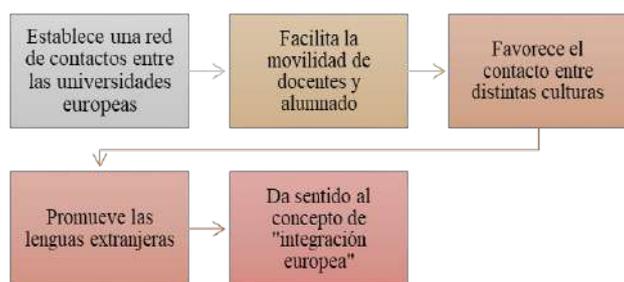


Tabla I. Obstáculos en el aula de educación superior

<p>Difícil comunicación y comprensión. Problemas de idioma</p> <p>Desconocimiento sobre la persona, miedo a la novedad</p> <p>Sesgo cultural</p> <p>Mayor responsabilidad y trabajo para el equipo</p> <p>Poca asistencia de los Erasmus</p> <p>Erasmus ralentizan el proceso de trabajo</p> <p>Poca cooperación/implicación con los estudiantes</p> <p>Poca disponibilidad. Horarios complicados</p> <p>Problemas para recabar y redactar la información</p> <p>Delegan sus tareas al resto del grupo</p> <p>No hay desventajas</p>
--

Fuente: Vazirani (2015)

De acuerdo con Vazirani (2015), es necesario tener en cuenta en el aula las acciones y actitudes del profesorado, alumnado de universidad de origen y alumnado internacional para poder realmente tener inclusión en el aula. De esa forma, la información obtenida nos aporta una visión desde tres ángulos distintos que nos ayudan a comprender el nivel de integración de los estudiantes Erasmus en el contexto del aula.

La mayoría de los alumnos solo conoce la estrategia de integrar a los estudiantes Erasmus en grupos de trabajo con alumnado local, seguida de la presentación de los Erasmus los primeros días de clase, la explicación del contenido de la asignatura al finalizar la clase y la formulación de preguntas a los Erasmus durante las clases. Algunas estrategias que sugieren son: dinámicas de grupo, programas de tutorías específicas, mostrando los aspectos positivos de los estudiantes de movilidad y también conocer una lengua extranjera.

En general, el alumnado de Educación Superior considera que hay una disposición a acoger al alumnado internacional y de intercambio, y especialmente aquellos que presentan un dominio en lenguas extranjeras. Además, se considera que existen muchas ventajas como son, el enriquecimiento de otras culturas, valores, formas de vida, costumbres, idioma, distintos puntos de vista, desde una perspectiva internacional, etc.

No obstante, tal y como se observa en las aulas algunas desventajas son la dificultad a la hora de la comunicación y la ralentización en el proceso de trabajo. Se destacan tres estrategias para mejorar la integración de este alumnado de intercambio: conocimiento del idioma, apoyo en los trabajos y la realización de actividades fuera del aula, ya que se considera que no existen lazos de amistad entre los estudiantes locales e internacionales.

En cuanto a la relación de los estudiantes Erasmus entre ellos mismos consideran que la relación es más fuerte en comparación con los estudiantes de la facultad. Las causas que mencionan son: misma situación y mismo idioma. Ello permite que existan más similitudes y se sientan más cómodos y con una mayor seguridad entre ellos mismos. No obstante, mencionan que los Erasmus no siempre se agrupan para realizar los trabajos en grupo.

Las entrevistas a los docentes y estudiantes Erasmus revelan que en algunas ocasiones se han hecho esfuerzos por parte de los docentes para ayudar a los estudiantes Erasmus a enfrentar un nuevo entorno, permitiéndoles escribir el examen en inglés, utilizando el diccionario en el examen, mezclando en el grupo de trabajo estudiantes nacionales e internacionales, pero, ¿esto ayuda? Puede que sí o puede que no, ya que a todo ser humano les encanta estar en su zona de confort, el cambio es intimidante y aterrador, si un alumno se encuentra abierto a cambiar o no, es una elección individual, depende de las características y contexto de cada uno. No importa si es un italiano o un español, un estudiante español puede también no mezclarse muy bien con otros compañeros españoles a pesar de haber nacido en España.

Se necesitan esfuerzos especiales para entender cómo hacer que los estudiantes internacionales se sientan como en casa. Cuando un estudiante internacional llega a un país desconocido necesita un poco de afecto (una bienvenida y palabras amables de los docentes), los estudiantes españoles deberían tratar temas de conversación que ayudasen a los estudiantes internacionales a participar y a fomentar la comunicación. El apoyo por parte del docente y los estudiantes nacionales, ayudarán a que el estudiante internacional pueda tratar sus múltiples desafíos con una mayor facilidad.

Se hace muy necesario que el docente ayude a los estudiantes internacionales en sus estudios y les ofrezcan un tiempo suficiente para la realización de éstos. El feedback en los trabajos y una comunicación bidireccional ayuda a mejorar los problemas que tienen los Erasmus en cuanto a sus tareas académicas. La opción de trabajar en equipos con alumnado español es esencial, pues facilita el aprendizaje de la lengua, el contenido de la asignatura y la socialización.

Los estudiantes nacionales que no desean trabajar con los estudiantes internacionales por razones como la disminución de la calificación, no logran entender que un estudiante internacional puede contribuir de una manera especial, con nuevas opiniones e ideas, aportando una perspectiva internacional a sus trabajos. La idea es entender a los estudiantes internacionales como un valor y no como un obstáculo. Además, también antes de ser españoles, italianos o alemanes somos seres humanos que presentamos hábitos inherentes como celos, ira, el deseo de ser mejor que los demás y eso muchas veces se convierte en un obstáculo en nuestro camino que impide ayudar a los otros.

Las actividades fuera del ámbito académico pueden ayudar a los estudiantes a entenderse mejor, ya que se dejan atrás las preocupaciones académicas para algún tiempo y se centra más en disfrutar y conocer uno al otro. No obstante, la participación en dichas actividades depende ya del interés del alumno. Asimismo, algunas dinámicas los primeros días de clase también ayudaría a mejorar la comunicación entre ambos alumnos. No se necesita visitar Francia o cualquier otro país para conocer su cultura, estos estudiantes internacionales son como un “paquete confeccionado” en representación de su cultura y uno puede aprender una cultura, historia, lengua, costumbres, pensamiento, idioma diferente estando en su país a través de los estudiantes internacionales. Es una oportunidad para la diversidad cultural para los estudiantes que muchos no comprenden. El doble desafío de estos estudiantes es aprender un nuevo idioma y entender sus asignaturas al mismo tiempo. Tienen problemas en la comunicación y en ocasiones, acumulan sus dudas debido a su reticencia a preguntar, este hecho no solo empieza a afectar a los estudiantes sino también a sus estudios. En varios casos también suelen preguntar a sus compañeros Erasmus o compañeros UV, pero, ¿quién mejor que el profesor para responder a sus dudas académicas? Por ello un control regular el primer mes por parte de los docentes es esencial para mejorar la confianza entre el docente-estudiante Erasmus.

Los docentes actúan de distintas maneras dependiendo de cómo entienden la integración. Algunos intentan favorecer a los estudiantes internacionales, otros los ignoran y algunos (que son los correctos en mi opinión) mantienen un equilibrio entre la preferencia y la ignorancia. De modo que, obtienen el mismo trato que el resto de los estudiantes pero con un mayor apoyo. Asimismo, también los alumnos regulares son muy diferentes entre ellos, algunos pueden ser más amables, solidarios, abiertos al cambio y otros pueden ser más cerrados, competitivos e individualistas.

Discusión

El apoyo y la relación entre el alumnado nacional e internacional y el papel que juega el docente en dicha integración, es un tema bastante reciente en España, por tanto, no existen muchos estudios en el idioma español, a pesar de ser uno de los uno de los primeros países que colaboró en el programa de movilidad Erasmus (García, 2013).

Tal y como se indica en la investigación de Kudo (2016) es importante dominar algún otro idioma además de la lengua materna. Según Medven, Franco, Gao, y Yang (2013) la dificultad en el idioma puede causar problemas en la creación de lazos de amistad interculturales, en la formación y en el trabajo de equipo. Según Marginson y Sawir (2011) es difícil fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros para estudiantes locales. No obstante, consideran que es importante para que el alumnado pueda conocerse mejor, integrarse y aprender nuevas culturas e idiomas y enriquecerse.

El apoyo ofrecido por el docente o por otros estudiantes también es otro factor que facilita la integración de los estudiantes Erasmus (Cho & Yu, 2015). Tal y como se menciona en el British Council (2014) previas investigaciones demuestran que los estudiantes internacionales necesitan el apoyo de los estudiantes locales y profesores para llevar a cabo los desafíos socioculturales y académicos a los que se enfrentan. La empatía, la flexibilidad y la apertura mental de los estudiantes nacionales ayudan también a dicha integración. Según el British Council (2014), aquellos que presentan poca interacción con estudiantes internacionales están menos informados sobre sus experiencias y motivaciones y en ocasiones, presentan un sentimiento neutral hacia los estudiantes internacionales. No obstante, según los resultados también

depende del carácter que tenga el Erasmus o el interés que tenga para socializarse. Conforme a Bista (2012) el estudiante internacional puede permanecer en silencio por causas como: falta de comprensión, temor a equivocarse, creencia en el tradicional estilo de aprendizaje, la dinámica de la clase, etc.

Según Ward (2001) el aprendizaje cooperativo no solo sirve para mejorar el rendimiento académico sino también el establecimiento de lazos de amistad. Otro factor relevante es que en los trabajos en grupo se fomenta la comunicación y la relación dentro del equipo de trabajo, pero disminuyen la comunicación con el resto de la clase. La integración de dinámicas los primeros días de clase sirven como recurso para romper el hielo y conocerse mejor entre ellos. Agrupar los estudiantes Erasmus en grupos de estudiantes nacionales es una de las estrategias más utilizadas por el docente. La metodología utilizada por el docente también puede fomentar o no, las relaciones interpersonales. No obstante, a pesar de haber una relación entre estudiantes nacionales e internacionales, fuera de clase se observa que mínimamente ha sido posible, de modo que no se han generado lazos de amistad fuertes. Según Kudo (2016) la mayoría de las interacciones entre estudiantes y nacionales se produce en un ámbito no académico; de ahí que Ward (2001) propusiera como estrategia para la integración: formar grupos de estudiantes internacionales fuera del contexto de clase.

Como conclusión, es necesario resaltar que para conseguir la inclusión en el aula del alumnado internacional se necesita de la alianza entre el profesorado, alumnado local e internacional o de movilidad. Así que el esfuerzo debe ser mutuo, ya que cada pequeña barrera que eliminemos es un paso más hacia un mundo cada vez más interconectado e inclusivo en las aulas de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, RUBÉN DARIÓ; DE LA PEÑA, ALICIA (2013). *Culture shock: adaptation strategies*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 13, 92-107.
- BISTA, KRISHNA (2012). *Silence in teaching and learning: Perspectives of a Nepalese graduate student*. College Teaching, 60(2), 76-82. doi: 10.1080/87567555.2011.633943
- BRITISH COUNCIL (2014). *Integration of international students. A UK perspective*. Disponible en <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/oth-integration-report-september-14.pdf>
- CARMONA, CARMEN; VAN DER ZEE, KAREN; VAN OUDENHOVEN, JAN PIETER (2013). *Competencias interculturales: un aspecto clave para la internacionalización*. En Jocelyne Gacel-Ávila; Natividad Orellana (Ed.), Educación superior, gestión, innovación e internacionalización (pp. 195-214). Valencia: Universitat de València.
- COMISIÓN EUROPEA (2014). *The Erasmus impact study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CHO, JAEHEE; YU, HONGSIK (2015). *Roles of university support for international students in the United States: Analysis of a systematic model of university identification, university support, and psychological well-being*. Journal of Studies in International Education, 19(1), 11-27. doi: 10.1177/1028315314533606
- DE-JUAN-VIGARAY, MARÍA; PARRA, MARÍA CONCEPCIÓN; BELTRÁN, MIGUEL ÁNGEL (2014). *Multiculturalidad, Interculturalidad y Desarrollo Personal en el EEES*. Revista de Comunicación de la SEECI, 35, 46-63 doi:10.15198/seeci.2014.35.46-63. Disponible en <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/101/116>
- GARCÍA, EMILIO (2013). *¿Qué es el programa Erasmus?: movilidad internacional de estudiantes y docentes: 25 años de éxito*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ, JULIA; WAGENAAR, ROBERT (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- KNIGHT, JANE (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. doi: 10.1177/1028315303260832
- KUDO, KAZUHIRO (2016). *Social representation of intercultural exchange in an international university*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37(2), 256-268. doi: 10.1080/01596306.2015.1014881
- MAK, ANITA; BODYCOTT, PETER; RAMBURUTH, PREM (2015). *Beyond Host Language Proficiency: Coping Resources Predicting International Students' Satisfaction*. Journal of Studies in International Education, 19(5), 460-475. doi: 10.1177/1028315315587109
- MARGINSON, SIMON; SAWIR, ERLÉNAWATI (2011). *Conclusion 2: Towards Intercultural Education*. En Simon Marginson; Erle-nawati Sawir (Ed.), Ideas for Intercultural Education (pp.165-187). New York: Palgrave Macmillan.
- MEDVED, DENNIS; FRANCO, ANTONIO; GAO, XIANG; YANG, FANG-FANG (2013). *Challenges in teaching international students: group separation, language barriers and cultural differences*. Disponible en <http://lup.lub.lu.se/record/4215983>
- VAN DER ZEE, KAREN; VAN OUDENHOVEN, JAN PIETER (2013). *Culture Shock or Challenge? The Role of Personality as a Determinant of Intercultural Competence*. Journal of Cross-Cultural Psychology, 44, 928-940. doi: 10.1177/0022022113493138
- VAN DER ZEE, Karen; VAN OUDENHOVEN, Jan Pieter (2002). *Multicultural Personality Questionnaire*. International Journal of Intercultural Relations, 26, 679-694.
- VAZIRANI, SIMRAN (2015). *Intercambio intercultural en el aula de Educación Superior. Perspectivas diversas: Profesorado, alumnado Universitat de València y alumnado Erasmus [Trabajo de Final de Grado]*. Valencia: Universitat de València.
- WARD, COLLEN (2001). *The impact of international student on domestic students and host institutions: A literature review*. Wellington: Ministry of Education (Export Education).

La cohesió social com a proposta de millora educativa

Cristina Duart Carrión

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
cduart@florida-uni.es

María Marco Calderón

Personal Investigador con docencia autorizada
Universitat de València.
maria.marco@uv.es

Encarna Vázquez Garrido

Universitat de València.
encarnavaz@hotmail.com

RESUM

Les avaluacions de sistemes educatius s'orienten a avaluar un concepte de qualitat en el que únicament es té en compte l'exercici cognitiu de l'alumnat en determinades disciplines; és a dir se centren en l'avaluació del que aprenen els i les estudiants (variables de producte). Generalment, la falta d'utilitat d'aquestes avaluacions està relacionada amb l'escassa atenció que es dona a variables socioafectives (d'entrada, procés i context) i a la falta d'informació que permeta detectar els problemes del sistema i orientar línies de millora.

En aquest article presentem part dels resultats obtinguts a partir del treball realitzat des de la Universitat de València, fruit de diversos projectes desenvolupats per part del Grup d'investigació GEM-Educo¹ dirigits al disseny d'instruments com AVACO i MAVACO² i les aportacions més recents amb SECS-EVALNECS y UNIVECS³.

Amb els plans habituals d'avaluació de sistemes educatius tant nacionals com internacionals, es troben dificultats respecte al concepte de qualitat que pretén mesurar-se. Per això, en el present projecte, s'assumeix com a referència per a definir el concepte de qualitat, el de Cohesió Social (com a referència de la Unió Europea per a l'establiment públiques -Lisboa, 2000; Niça, 2000; Laeken -2001 i 2006-. A partir d'aquest concepte es desenvolupa un model d'avaluació de sistemes que permeta extraure informació útil per a detectar elements a millorar en el sistema (en tres nivells: aula, centre i sistema) i orientar línies d'intervenció -siga a nivell de política pública o/i a nivell d'organització interna). Per això, el model que es pretén dissenyar, es basa en un enfocament d'avaluació de necessitats.

D'aquesta manera, l'objectiu que es pretén aconseguir amb els diversos projectes és: dissenyar un model d'anàlisi d'avaluacions de sistemes educatius que permeta valorar l'aportació de la cohesió social, basat en la utilitat de la informació per a les diverses audiències afectades (administradors, gestors, professors, famílies...). L'enfocament del model d'avaluació ha de prioritzar l'aportació d'informació per a la millora, per la qual cosa es basarà en un enfocament d'avaluació de necessitats i validació del model. Aquest projecte parteix de dos enfocaments: analitzar la continuïtat microanalítica a macroanalítica del conjunt d'indicadors utilitzables, i analitzar la capacitat del model per a generar línies d'intervenció en els tres plànols esmentats (aula, centre i sistema).

PARAULES CLAU:

Educación superior, estudiantes internacionales, inclusión, apoyo alumnado, apoyo profesorado, diversidad cultural.

1. El Grupo GEMEducó pertenece al Dpto. M.I.D.E. de la Universitat de València. <http://www.uv.es/gem/gemeduco/>

2. AVACO-Análisis de variables de Contexto: Diseño de Cuestionarios para la Evaluación de Sistemas Educativos- (Código: SEJ2005-05995) y M-AVACO -Modelo de Análisis de Variables de Contexto para la Evaluación de Sistemas Educativos- (Código: EDU2009-13485). Proyectos financiados por el MICINN, Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+I.

3. SECS-EVALNECS-Proyecto Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades- (Código: EDU2012-37437), Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y UNIVECS-Proyecto Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un Modelo de Cohesión Social (Referencia del Proyecto: EDU2016-78065-R), Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Què és SECS-EVALNEC i en què es fonamenta.

La inquietud fonamental en els projectes AVACO i M-AVACO s'ha centrat a poder fer una aportació en la difícil tasca de poder explicar el rendiment a partir de l'avaluació dels sistemes educatius que es realitzen a tots els nivells (nacional, internacional o autonòmic). No se cerquen problemes en els instruments utilitzats en tals avaluacions, sinó que es pretén incloure en els mateixos, qüestions que atenguen les variables contextuals que des de la revisió teòrica tant influeixen en el rendiment acadèmic dels estudiants.

Es té la convicció que a través d'eixes variables es pot arrebregar informació que aporte millors explicacions del rendiment de l'alumnat i així poder identificar els "factors sobre els quals intervenir per a millorar l'acció educativa".

Són, per tant, projectes que "pretenen dur a terme un procés de recerca avaluativa dirigit al disseny i desenvolupament de Qüestionaris de Context" (Jornet, González-Such i Perales, 2012).

Són molts els elements que poden millorar-se en els plans d'avaluació dels sistemes educatius, però entre ells s'ha percebut com a aspecte pitjor resolt, el del disseny dels instruments orientats a la recollida d'informació de variables d'entrada, procés o context, és a dir els denominats Qüestionaris de Context (Jornet, González-Such i Perales, 2012). Són múltiples els estudis que posen l'èmfasi en aquest aspecte. En un estudi realitzat comparant tres bases de dades (les procedents dels projectes PISA i TIMSS i EXANI-1 –a Mèxic- Jornet i Backhoff, 2004) s'ha pogut comprovar les dificultats per a trobar conclusions comunes entre diversos estudis realitzats en referència a la mateixa població, i inclusivament les contradiccions que es produeixen a l'hora d'explicar el rendiment observat.

Per tant, la clau de la situació descrita radica en la deficient elaboració de qüestionaris de context, la qual es basa habitualment en l'opinió de responsables dels plans d'avaluació, és a dir, no solen desenvolupar-se seguint un pla de disseny d'instruments adequat, recolzat en la informació que referent a açò pot derivar-se de la recerca educativa i, especialment, de les aportacions de la Pedagogia Diferencial. I són precisament, les informacions relatives al procés –estil d'ensenyament, estratègies i metodologia didàctica, clima social en l'aula, violència escolar, multiculturalitat, la resposta educativa que es dona des del sistema davant les discapacitats, les dificultats d'aprenentatge, o els trastorns del llenguatge,..., entre unes altres-, les pitjor resoltes en aquest tipus d'avaluació. D'aquesta manera entenem que les avaluacions que es realitzen fins ara tenen un abast molt limitat pel que fa a aportar solucions de millora per al funcionament escolar.

Fins al moment, la informació d'aprenentatges s'aporta de forma independent a la recollida en els qüestionaris de context i com a màxim solament s'arrebrega alguna relació diferencial de l'aprenentatge amb alguna variable com gènere, tipus de centre educatiu o nivell socioeconòmic.

Des d'aquesta perspectiva, el grup de recerca, es planteja la següent qüestió: Podria millorar-se aquesta pràctica, aquesta forma de dissenyar els Qüestionaris de Context per a l'avaluació de sistemes educatius? S'estima que sí, atès que les variables que habitualment es mesuren (siguen d'entrada, procés o context) solen ser variables sobre les quals existeix: a) recerca educativa, b) solucions metodològiques adequades per a la seua mesura/avaluació –encara que siga amb altres propòsits-, i c) experiència en el seu funcionament en plans d'avaluació de sistemes.

L'aportació més integradora i més recent de GEM-Educo en aquesta línia ha sigut la coordinació del Monogràfic de Relieve "Anàlisi metodològica del Projecte PISA com a avaluació internacional". Es tracta d'un dossier coordinat pel Prof. J. Jornet, que arreplega aportacions d'autors fonamentals de l'àmbit de l'avaluació de sistemes educatius, juntament amb aportacions de membres i col·laboradors de GEM-Educo, centrades en elements específics d'anàlisi de PISA en particular i d'aquest tipus d'avaluacions en general. En concret, l'aportació de l'autor "Qüestionaris de context PISA: un estudi sobre els indicadors d'avaluació".

Els projectes I+D finançats en les successives convocatòries estatals que han anat enquadrant la línia de recerca en GEM-Educo, sent EVALSECS i *UNIVECS, els més recents, han incorporat a més un referent teòric fonamental, el concepte de Cohesió Social, com constructe de referència per valorar la qualitat de l'educació, des d'una perspectiva integral i integradora de la persona i de la societat, al fil de les aportacions de la Unió Europea.

La Cohesió Social i l'Educació.

A l'any 2000 la Unió Europea es planteja com a objectiu la promoció de la Cohesió Social (CS) i que aquesta siga un element comú de totes les polítiques socials del països membres per aconseguir el benestar social de tots i totes (Cumbre de Lisboa, 2000).

En eixa mateixa línia, el Consell d'Europa (2005) defineix la CS com “La capacitat de la societat per garantir la sostenibilitat del benestar de tots els membres, assegurar l'accés equitatiu als recursos disponibles, assegurar la dignitat en la diversitat i la autonomia personal i col·lectiva, i fer possible la participació responsable”.

Partim de l'idea de l'educació com a promotora de la CS. En este sentit, s'aposta per un model educatiu que explícitament afronte el repte de la promoció de la CS, ja que l'educació és el millor instrument de les polítiques socials per orientar un desenvolupament social més just, equitatiu i que garantisca el benestar social de tots i totes. La CS com a contingut que avaluem en la institució escolar, implica contemplar les dimensions relatives al desenvolupament personal i social (aspectes cognitius i socioafectius). Per tant, un altre model d'avaluació educativa és possible i necessari (Jornet, 2012).

Per tant, la tasca d'avaluar les institucions educatives és complexa i requereix atendre diversos factors, sent necessària la participació de tots els implicats, per a poder disposar d'una imatge realista de la situació de cada centre. És a dir, cal una visió sistèmica de l'educació, ja que aquesta és entesa com el procés de desenvolupament de competències, mitjançant l'activitat docent, en una institució educativa concreta i en un entorn social determinat.

Al mateix temps també s'opta per un Model Sistèmic d'Avaluació, que significa: l'avaluació de sistemes, l'avaluació d'institucions i l'avaluació de la docència en l'aula. Aquesta avaluació es definida com aquell procés d'indagació i comprensió de la realitat amb l'objectiu de prendre decisions per a la millora educativa (innovació educativa). És a dir, amb l'avaluació es pretén aportar solucions específiques a una problemàtica, des de la perspectiva de la millora, en un context determinat.

Les dimensions i constructes que defineixen la CS són:

1. La dimensió, benestar social (per a tots/es) la componen els constructes o dimensions: Clima social a l'aula, Gestió social a l'aula, Gestió de conflictes a l'aula.
2. La dimensió, sostenibilitat (al llarg de la vida). Els constructes o dimensions que ho conformen són: Competències acadèmiques, Aprendre a aprendre (Jornet, García-Bellido, González-Such, 2012), Resiliència, Valor social de l'educació (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011), Competència i desenvolupament emocional, Competències cíviques.
3. La dimensió equitat (en l'accés a recursos i oportunitats), està composta per les dimensions o constructes: Metodologia didàctica (participativa, equips, aprenentatge autònom), Metodologia d'avaluació (diversificada en mètodes, situacions, tasques i instruments), Col·legialitat Docent.
4. La dimensió integració de la diversitat (personal i social) està composta pels constructes o dimensions: Respecte, dignitat i reconeixement i Inclusivitat (atenció a la diversitat funcional, cultural i social).
5. La dimensió participació (Social) la componen els constructes o dimensions: Col·laboració família-professorat-escola, Estils educatius familiars, Estils educatius Docents, Sentit de pertinença discent, Responsabilitat Social: Autoimatge del rol social respecte als entorns comunitaris (Escola, Família i societat).

A continuació es mostren de forma resumida les dimensions i constructes que componen el projecte SECS-EVALNEC:

DIMENSIONS	CONSTRUCTES D'AVALUACIÓ
1.- BENESTAR SOCIAL (per a tots/es)	Clima social en l'aula Gestió social en l'aula Gestió de conflictes en l'aula
2.- SOSTENIBILITAT (al llarg de la vida)	Competències acadèmiques Aprendre a aprendre Resiliència Valor social de l'educació Competència i desenvolupament emocional Competències cíviques
3.- EQUITAT (en l'accés a recursos i oportunitats)	Metodologia didàctica Metodologia d'avaluació Col·legialitat Docent
4.- INTEGRACIÓ DE LA DIVERSITAT (personal i social)	Respecte, dignitat i reconeixement. Inclusivitat: atenció a la diversitat funcional, cultural i social.
5.- PARTICIPACIÓ (Social)	Col·laboració família-professorat-escola. Estils educatius familiars. Estils educatius docents Sentit de pertinença discent Responsabilitat social: autoimatge del rol social respecte els entorns comunitaris (Escola, Família i societat)

Font: Jornet, 2012

Procediment metodològic: l'instrument

Una vegada concretades totes les dimensions i els constructes relacionats amb el concepte de CS, s'elaboren uns qüestionaris dirigits a la població escolar en general com a mostra per al posterior anàlisi de la informació.

L'objectiu és aconseguir un alt nombre de qüestionaris amb molta qualitat per a poder realitzar l'estudi sobre la bondat del model per al que es va dissenyar. Es pretén aconseguir una mostra significativa de cada sector representatiu de la població per a tenir dades molt més significatives.

Els qüestionaris van dirigits a qualsevol persona relacionada amb l'àmbit escolar, de col·legis públics, privats o de caràcter concertat, ja siga el propi alumnat, el professorat o tutors/es, la direcció dels centres, el professorat de diferents especialitats, els/les especialistes en diversitat (orientadors i psicopedagogs), la inspecció de la zona i les famílies dels estudiants. S'han entregat tant en castellà com en valencià per a facilitar el procés a totes les persones independentment de la seua llengua materna.

S'han triat a l'atzar les aules del centres als que es passen els qüestionaris, ja que s'opta per fer un mostreig per conglomerat estratificat en dues etapes, on es feia una selecció aleatòria de col·legis en els estrats, amb probabilitat proporcionals al nombre d'alumnes de la població en cada col·legi. A continuació, en una segona etapa, es fa una selecció aleatòria d'un aula de cada nivell dins de cada col·legi triat en la primera etapa.

Instrument

S'elaboren dos tipus de qüestionaris, uns per als estudiants i altres per al professorat pertanyent a l'educació primària i secundària. Amb preguntes diverses i ítems formulats per a respondre segons l'escala de valoració Likert del 1 al 4, on 1: mai, 2: quasi mai, 3: moltes vegades, 4: sempre.

El qüestionari per a l'alumnat està identificat amb un codi d'estudiant per a afavorir la confidencialitat i es divideix en dues parts (E1 i E2) on es pregunten dades molt diverses. La primera part (E1) inclou 168 qüestions relacionades amb informació personal i informació relacionada amb preguntes sobre la família de l'estudiant, el clima de l'aula i una valoració de les persones del centre. El qüestionari E2 comprèn des de la pregunta 169 a la 331 i són qüestions relacionades amb informació sobre el centre escolar, les activitats extraescolars, la intel·ligència emocional de l'alumnat, els estudis en general, tecnologies i música. Al final de les preguntes, s'inclou un apartat de lliure escriptura on els alumnes poden escriure qualsevol comentari.

El qüestionari del professorat està identificat amb un codi de centre. Es pregunten qüestions relacionades amb dades personals com:

- Sexe
- Edat
- Nivell d'estudis
- Tipus de centre
- Especialitat
- Funcions que desenvolupa en el centre

A continuació es pregunta informació pròpia del centre, amb 330 qüestions. Esta informació està classificada segons els constructes de l'avaluació en:

- Col·legialitat docent
- Valor social de l'educació
- Enfocament educatiu docent
- Metodologia didàctica
- Metodologia de l'avaluació
- Participació de les famílies
- Satisfacció laboral
- Clima organitzacional
- Clima social i de l'aprenentatge en el aula
- Inclusivitat (sociocultural, de gènere i funcional)
- Direcció i equip directiu
- Tecnologies de la informació

El procediment de recollida de dades es realitza de forma presencialment i electrònica, per mitjà d'un qüestionari online administrat per la plataforma oberta LimeSurvey. S'envien les invitacions per a participar a tots els centres de la Comunitat Valenciana. Han estat contestats 400 qüestionaris online, alguns dels quals de forma parcial. De estos 400, 147 es trien per estar complets, per a poder realitzar l'estudi pilot en una mostra representativa.

L'anàlisi de les dades es realitza amb el programa informàtic IBM-SPSS v22 amb llicència de la Universitat de València.

Resultats

Els resultats es lliuren a les diferents audiències de les quals es va obtenir la informació. Així, en primer lloc es fa referència a les opinions dels estudiants i posteriorment a les del professorat. A més, els resultats es mostren per constructes.

En primer lloc, a partir dels resultats obtinguts de forma global (tota la mostra) respecte a cada constructe, podem concretar que els i les estudiants han valorat :

- **Competència Musical:** Els estudiants consideren la comprensió i coneixement musical (3.26), apreciació musical (2.76) i valoració crítica musical (2.86) com un punt fort dins de l'escola. Per altra banda consideren la implicació musical (2.18) tant a nivell personal com a nivell escolar com un punt feble, igualment es mostra com punt feble el procés educatiu fent referència al constructe musical. Finalment la consistència interna de l'instrument se situa en nivells alts o mig alt (Alfa de Cronbach .929).

- **Competència Emocional:** Els estudiants valoren com punts forts autoconeixement (3.13), automotivació (3.00). Per altra banda ofereixen una puntuació mitja en regulació emocional (2.73). Aquestes puntuacions mostren una actitud de superació per seguir endavant amb les seues tasques. Finalment la consistència interna de l'instrument se situa en nivell mig alt (Alfa de Cronbach .787).
- **Valor Social de l'educació:** Els alumnes valoren com punt fort dins l'educació: Expectatives i metes educatives (3.23), valor diferencial de l'educació (3.05), justícia social i educació (3.11). També, valoren com punt fort la dimensió obstacles i facilitadors (2.93), en aquesta dimensió la puntuació que mostra en certs ítems com baixa indica una bona tendència cap a la valoració de l'educació respecte al seu futur malgrat es mostren pessimistes respecte a la política del seu país. Finalment la consistència interna de l'instrument podem considerar que es situa en nivells mitjans i mig-alt (Alfa de Cronbach .750) degut al nombre menor de elements en les dimensions td1, td3, td4 i presentar baixa variabilitat dels elements td3.
- **Resiliència:** Els alumnes mostren una tendència positiva respecte a la resiliència intrínseca (2.67) oferint puntuacions altes en autovaloració i confiança en resolució de problemes propis. Respecte a la resiliència extrínseca (2.35) la formulació dels ítems en format invers, fa que una puntuació baixa mostre una tendència positiva, els estudiants mostren una puntuació eminent en la resolució de problemes externs. Finalment la consistència interna de l'instrument podem considerar que es situa en nivell mig-alt (Alfa de Cronbach .643) degut al format invers de alguns elements en les dimensions td2.
- **Metodologia d'Avaluació:** L'alumnat valora amb una puntuació alta l'Avaluació (2.72) i perspectiva del alumnat (3.27) respecte com planteja el professorat l'avaluació. Podem afirmar que la consistència interna de l'instrument es situa en nivells mig alt o alt (Alfa de Cronbach .872).
- **Justícia Social percebuda:** L'alumnat fa una valoració mitjana baixa respecte a Justícia social percebuda al centre escolar (2.32), aquesta puntuació mostra una tendència positiva, ja que parla d'una baixa freqüència o absència d'aquests elements. Respecte a la justícia social percebuda a l'aula (2.64) l'alumnat fa una valoració mitjana alta oferint una adequada equitat social a l'aula. Respecte a la consistència interna de l'instrument es situa en nivells mig-alt o alts (Alfa de Cronbach .893)
- **Inclusivitat Social:** Les dues dimensions dins d'aquest constructe mostren una puntuació alta respecte de l'opinió dels i les estudiants. Tant Visió interna percepció interna sobre valor de diversitat sociocultural (3.19) mostren una actitud favorable cap a la diversitat cultural i Visió externa perspectiva externa sobre diversitat sociocultural (2.92) la qual cosa mostra una valoració positiva respecte als companys d'altres cultures. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells mitjans-alts (Alfa de Cronbach. 725)

En segon lloc, presentem els resultats obtinguts de forma global (tota la mostra), a partir de les valoracions del professorat respecte a cada constructe:

- **Valor Social de l'educació:** El professorat valora com punt fort la dimensió expectatives i metes educatives (2.80), Valor diferencial de l'educació (3.31) i Justícia Social i educació (3.17). Ells pensen que les famílies i els estudiants aposten per la formació i educació. Respecte a la dimensió Obstacles i facilitadors (3.03) les puntuacions son altes però destacar una puntuació feble respecte a la confiança depositada en els polítics alhora de fer moltes coses per a que la nostra educació siga millor (1.82). Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells mitjans-alts (Alfa de Cronbach .728)
- **Inclusivitat funcional i de gènere:** En aquest constructe les dimensions Recursos (3.17), atenció (3.53) i actituds (3.44) són puntuades de manera alta pel professorat, valorant com adequada la inclusivitat i diversitat al centre escolar. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells -alts de fiabilitat (Alfa de Cronbach .884)
- **Metodologia d'avaluació.** El professorat valora la Formació sobre avaluació (2.08) amb una puntuació baixa la qual cosa mostra la preocupació per la formació que rep en els processos

d'avaluació. Ofereix una puntuació baixa també a la dimensió l'ús de l'avaluació (2.29) valorant l'ús dels elements com a deficientes. Però el fet de presentar puntuació baixa no indica deficiències al procés educatiu, doncs l'ús de l'avaluació deu correlacionar amb la metodologia i el currículum. Respecte a les dimensions utilitats de l'avaluació (2.87), avaluació (3.31) i perspectiva de l'alumnat (3.201) fa una valoració amb una puntuació alta. Aquest fet transigeix una tendència de seguiment del procés educatiu personalitzat. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells -alts de fiabilitat (Alfa de Cronbach .940)

- **Col·legialitat docent:** Dintre del constructe Col·legialitat docent les dimensions: Valors ètics i professionals compartits (3.15), Cohesió i confiança en el grup (3.36), Compromís amb la tasca docent (3.36), Presa de decisions col·legiades (3.21), Relacions docents col·laboratives (3.06), Clima dinàmic i positiu al centre (3.11), totes ofereixen per part del professorat puntuacions altes la qual cosa ens permet deduir que el professorat tendeix a responsabilitzar-se de la convivència i no deposita tot el pes del procés educatiu sols en la figura del tutor/a. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells alts de fiabilitat (Alfa de Cronbach .981)
- **Enfocament educatiu docent:** Dintre d'aquesta dimensió totes les dimensions obtenen per part del professorat puntuacions altes tant en Alumnat (2.89), Metodologia (3.08), Materials (2.93), Avaluació (3.36), Professorat (2.87). Els mestres comprenen el enfocament educatiu com un procés important dintre de la cohesió social de l'educació. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells alts de fiabilitat (Alfa de Cronbach .786)
- **Valor Social de l'educació:** El professorat valora com punt fort la dimensió expectatives i metes educatives (2.80), Valor diferencial de l'educació (3.31) i Justícia social i educació (3.17). Ells pensen que les famílies i els estudiants aposten per la formació i educació. Respecte a la dimensió Obstacles i facilitadors (3.03) les puntuacions son altes però destacar una puntuació feble respecte a la confiança depositada en els polítics alhora de fer moltes coses per a que la nostra educació siga millor (1.82). Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells mitjans-alts (Alfa de Cronbach .728)
- **Inclusivitat funcional i de gènere.** En aquest constructe les dimensions recursos (3.17), atenció (3.53) i actituds (3.44) son puntuades de manera alta pel professorat, valorant com adequada la inclusivitat i diversitat al centre escolar. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells -alts de fiabilitat (Alfa de Cronbach .884)
- **Metodologia d'avaluació.** El professorat valora la formació sobre avaluació (2.08) amb una puntuació baixa la qual cosa mostra la preocupació per la formació que rep s en els processos d'avaluació. Ofereix una puntuació baixa també a la dimensió l'ús de l'avaluació (2.29) valorant l'ús dels elements com a deficientes. Però el fet de presentar puntuació baixa no indica deficiències al procés educatiu, doncs l'ús de l'avaluació deu correlacionar amb la metodologia i el currículum. Respecte a les dimensions utilitats de l'avaluació (2.87), avaluació (3.31) i perspectiva de l'alumnat (3.20) fa una valoració amb una puntuació alta. Aquest fet transigeix una tendència de seguiment del procés educatiu personalitzat. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells -alts de fiabilitat (Alfa de Cronbach .940).
- **Col·legialitat docent:** Dintre del constructe Col·legialitat docent les dimensions: valors ètics i professionals compartits (3.15), cohesió i confiança en el grup (3.36), compromís amb la tasca docent (3.36), presa de decisions col·legiades (3.21), relacions docents col·laboratives (3.06), clima dinàmic i positiu al centre (3.11), totes ofereixen per part del professorat puntuacions altes la qual cosa ens permet deduir que el professorat tendeix a responsabilitzar-se de la convivència i no deposita tot el pes del procés educatiu sols en la figura del tutor/a. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells -alts de fiabilitat (Alfa de Cronbach .981)
- **Enfocament educatiu docent:** Dintre d'aquest constructe totes les dimensions obtenen per part del professorat puntuacions altes tant en Alumnat (2.89), Metodologia (3.08), Materials (2.93), Avaluació (3.36), Professorat (2.87). Els mestres entenen el enfocament educatiu com un procés important dintre de la cohesió social a l'educació. Finalment la consistència interna del instrument es situa en nivells alts de fiabilitat (Alfa de Cronbach .786)

Conclusió

Generalment les proves diagnòstiques en educació avaluen el rendiment acadèmic deixant de banda aspectes essencials per al desenvolupament de les persones com les variables socioemocionals. Es de vital importància que en educació es contemplen, es desenvolupen i per tant s'avaluen les competències socioemocionals, a més de les variables cognitives i el rendiment. Les dues dimensions, cognitiva i emocional, van a potenciar el desenvolupament global de les persones. Mitjançant els constructes, com clima social, gestió social, gestió de conflictes, aprendre a aprendre, resiliència, rendiment acadèmic, valor social de l'educació, competència emocional, competències cíviques, etc, garantim abordar els aspectes socioemocionals. Actualment es pretén la millora de l'educació a partir d'avaluacions externes i per tant descontextualitzades. Els resultats obtinguts es generalitzen, sense tenir en compte els aspectes diferencials, amb la qual cosa deixen de ser útils en un context concret, no donant resposta a la necessitat educativa d'una institució escolar concreta.

L'instrument dissenyat en el projecte SECS-EVALNEC pretén avaluar per a donar resposta a un problema socioeducatiu determinat en un context concret, per a una organització educativa específica, amb la finalitat de promoure un proposta de millora. L'obtenció d'un pla de millora possibilita a les institucions educatives posar en marxa actuacions per resoldre determinats problemes i contribueix a poder analitzar si l'educació està sent promotora d'un canvi social que garantisca el benestar de tots/es, significat del concepte de Cohesió Social que fonamenta el desenvolupament d'aquest treball.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JORNET, J.M. (2008) *La evaluación de la Cohesión Social: la dimensión educativa*. Ponencia invitada en Mesa Redonda: Educación y fomento de la cohesión social (AIDIPE, Huelva, Junio 2008).

JORNET, J. M. (2010). *Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación*. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED). Valencia: Universitat de València.

JORNET, J. M. (2012). *Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5 (1e), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf

JORNET, J. M., GONZÁLEZ-SUCH, J. & PERALES, M^a. J. (2012). *Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos*. (2012). Bordón, Revista de Pedagogía, 64(2), 89-110.

JORNET, J. M., GARCÍA-BELLIDO, R., & GONZÁLEZ-SUCH, J. (2012). *Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica*. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(1).

JORNET, J. M.; SANCHO-ÁLVAREZ, C; GONZÁLEZ-SUCH, J. (2015). *Una aproximación al concepto de valor social subjetivo de la educación. Constructo teórico e indicadores de evaluación*. Saarbrücken: EAE.

JORNET, J. M., PERALES, M. J. Y SÁNCHEZ-DELGADO, P. (2011). *El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación*. Revista iberoamericana de evaluación educativa, 4(1) 51-77. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>

JORNET, J., SANCHO-ÁLVAREZ, C. & SÁNCHEZ-DELGADO, P. (2014). *Una aproximación, mediante juicio, a la validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social (CS) a partir de la Educación*. Ponencia presentada en el V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

JORNET, J., BAKIEVA, M. Y DE DIOS, A. (2015). *Indicadores de salud a recabar en educación*. Ponencia invitada presentada en el XI Congreso internacional de medicina escolar, IX encuentro internacional de expertos en salud escolar y universitaria, XXX Congreso español de medicina y salud escolar y universitaria, celebrados en Cuenca 16-17 de Octubre de 2015.

JORNET, J.M., GONZÁLEZ-SUCH, J., PERALES, M.J., SÁNCHEZ-DELGADO, P., (2017). *La Evaluación Educativa como ámbito de especialización profesional*. Universitat de València.

**CONSTRUYENDO A FRANKENSTEIN:
LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DEL
CUERPO Y DEL GÉNERO**

CONSTRUÏNT A FRANKENSTEIN:
LA CONSTRUCCIÓ CULTURAL DEL
COS I DEL GÈNERE



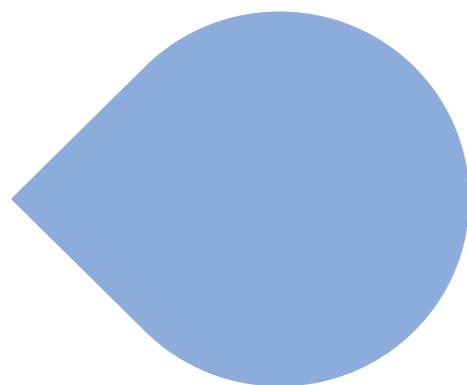
Influencia de los referentes culturales y la escuela en la construcción de identidad de los preadolescentes

Teresa Marín García

Personal Investigador con docencia autorizada
 Facultad de Bellas Artes de Altea
 Universidad Miguel Hernández De Elche (UMH).
 tmarin@umh.es

Bárbara Fernández Abad

Facultad de Bellas Artes de Altea
 Universidad Miguel Hernández De Elche (UMH).
 kachimu@gmail.com



RESUMEN

La educación informal tiene gran influencia en la construcción de la identidad desde edades tempranas. Lo medios de masas difunden imaginarios estereotipados que fijan valores dominantes y de poder, contribuyendo a construir identidades normativas, de clase social, o de género. La educación formal afronta nuevos retos para estimular el pensamiento crítico y respetuoso con la diversidad (cultural, de género, o ideológico) que impida la reproducción de valores discriminatorios.

Presentamos una investigación sobre la influencia de la cultura visual y el currículum en la construcción de identidad de los/las preadolescentes. A través de actividades relacionadas con lo visual, realizadas con estudiantes de 1º de la ESO, analizamos aspectos sobre la normatividad de los cuerpos y la diversidad cultural, los roles y estereotipos de género y el currículum oculto. Constatando la escasa visibilidad de los referentes femeninos o la ausencia de referentes y autorrepresentaciones no heterosexuales. Todo ello asignaturas pendientes en la escuela.

PALABRAS CLAVE:

Alfabetización visual, pedagogía crítica, identidad de género, auto-representación, performativo.

ABSTRACT

Informal education has great influence on the construction of identity from an early age. The mass media diffuses stereotyped imaginaries that establish dominant values and power, contributing to construct normative identities, social class, or gender. Formal education faces new challenges to stimulate critical thinking and respect for diversity (cultural, gender, or ideological) that prevents the reproduction of discriminatory values.

We present an research on the influence of the visual culture and the curriculum in the construction of identity of the preadolescents. Through activities related to the visual, carried out with students from 1st of ESO, we analyze aspects about the normativity of bodies and cultural diversity, gender roles and stereotypes and the hidden curriculum. Noting the low visibility of female referrals or the absence of referents and non-heterosexual self-representations. All this pending subjects in the school.

KEYWORDS:

Visual literacy, critical pedagogy, gender identity, self-representation, performative.

Introducción

Presentamos una investigación en la que hemos analizado aspectos de la influencia de la cultura visual y el currículum en la construcción de identidad de los/las preadolescentes. Centramos nuestro estudio en cuestiones relacionados con lo visual, considerando que toda imagen es una construcción cultural simbólica que, para ser construida y leída, requiere el conocimiento de un código visual que debe ser decodificado para su comprensión. La visión por tanto no es neutra, siempre conlleva un posicionamiento ideológico (Mitchell, 2003).

Desde las Ciencias Sociales, Arte y Humanidades, se ha estudiado la vinculación entre el poder y la construcción y perpetuación de imaginarios sociales dominantes y de dominación. El imaginario social opera sobre las significaciones y los actos humanos determinando lo que se considera autorizado o clandestino, permitido o censurado. El imaginario social instituido (Castoriadis, 1975) crea, mantiene y justifica cierto orden social que impone la concepción del mundo de la ideología dominante. Aquello que el imaginario no inscribe en la realidad, que nuestro contexto cultural no ha representado previamente, resulta difícil conceptualizarlo, nombrarlo y reconocerlo (Friedan, 1965).

El poder utiliza los imaginarios visuales dominantes para su legitimación y perpetuación. “En el mundo-imagen globalizado, los que tienen el poder producen un código narrativo” imponiendo significados (Buck-Morss, 2005, p. 159) y naturalizando mensajes que se convierten en formas de opresión aceptadas socialmente (Baeza, 2000; Foucault, 1999).

Instituciones como la escuela y los medios de comunicación contribuyen a la construcción de imaginarios y estereotipos que configuran nuestras “visiones del mundo”, contribuyendo a la formación de identidades normativas, de clase social, o de género. Sin embargo, objetivos y posiciones de ambas instituciones son divergentes como formadores de saber formal-informal. A pesar del papel tradicional de la escuela como reproductor de valores dominantes (Bourdieu y Passeron, 2001), los medios audiovisuales y el creciente uso de las TIC modifican las condiciones del saber, ganando relevancia en “la elaboración y transmisión de valores, pautas de comportamiento, patrones de gustos y estilos de vida”, desarticulando formas de intermediación, autoridad y jerarquía que configuraban del poder social de la familia y la escuela (Martín-Barbero, 2010, p. XIX).



Fig. 1. Referentes del imaginario culturales sexistas, aplicados a juguetes infantiles.

Los medios audiovisuales desafían a la escuela a través de lógicas, saberes y relatos que escapan a su control, constituyendo una educación informal (Cuadrado, 2008). El mundo visual se impone como conformador de identidades desde edades tempranas, debido a su omnipresencia y su capacidad de persuasión, asociándose a prácticas culturales, experiencias placenteras y formas de socialización (Hernández, 2001).

Respecto a los debates que vinculan cuestiones de género, construcción de identidad e imagen recordar que en la identidad confluyen la autopercepción y la percepción social. Así Teresa de Laurentis, partiendo de teorías de Foucault plantea el “género como una tecnología que define al sujeto como “hombre” o “mujer” en un proceso de normatividad y regulación, que considera el género como una representación construida en constante proceso de reelaboración y reposicionamiento (Vidiella, 2012, p. 82).

Para Serret (2011) la identidad de género es una “percepción que se elabora en el nivel de las imágenes socialmente compartidas, organizadas por códigos que la colectividad reproduce, sanciona y acepta” (p. 92). La identidad masculina y femenina se ha construido desde una visión androcéntrica que ha institucionalizando los roles de género como opuestos e invisibilizando otras opciones de género y naturalizando el dominio de lo masculino, ejerciendo una suerte de aniquilación simbólica hacia la mujer (Tuchmann, p. 1983), reproduciendo clichés negativos y desigualdades, que afectan a la autopercepción desde edades muy tempranas.

La industria mediática y cultural actualizan estos estereotipos de género discriminatorios a mediante arquetipos simbólicos visuales destinados al público infantil y juvenil, conformando un aprendizaje social informal, poco respetuoso con la diversidad afectando a la identificación de niños y niñas como grupo. Las expectativas de género generan así una violencia simbólica que influye en la autopercepción de los/las jóvenes, pudiendo llegar a afectar gravemente a la autoestima de quienes no se sientan identificados con los modelos hegemónicos y normativos.

En el terreno educativo, los enfoques del currículum ejemplifican miradas de aceptación y reproducción de valores o intentos de transformación. Frente al actual contexto y los nuevos retos a los que se enfrenta la escuela consideramos necesario reivindicar los enfoques de las teorías educativas críticas y poscríticas, como instrumentos útiles para analizar y evidenciar las conexiones entre saber, identidad y poder (Tadeu da Silva, 2001). Estas tratan de cuestionar y desenmascarar la falsa neutralidad de los valores establecidos. Las teorías poscríticas abordan categorías como, identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber, poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad y multiculturalismo (Tadeu da Silva, 2001). Próxima a estas perspectivas, desde la educación artística (Eflan et al, 2003; Agirre, 2005; Hernández, 2001 y 2007) se plantean la necesidad de abordar el análisis de la cultura visual y las prácticas de artísticas posmodernas como elementos de aprendizaje crítico de las imágenes y desde las imágenes. También es reseñable la utilidad del pensamiento feminista, en especial algunas autoras que introducen el concepto de lo performativo en sus análisis, entre otras Butler (2002) al abordar la performatividad de los cuerpos y las identidades, o Ellsworth (2005) en sus análisis sobre la performatividad en la enseñanza, el currículum oculto y diversidad.

Desarrollo. Una actividad práctica sobre alfabetización visual

La investigación práctica que presentamos se centró en el estudio de la influencia de la cultura visual y el currículum en la construcción de identidad de los/las preadolescentes. Se inició en 2012 con un proyecto de investigación financiado¹ cuya finalidad era obtener datos para la elaboración de unas guías activas de alfabetización crítica que pudieran ser de utilidad para ampliar enfoques críticos en la implementación de actividades prácticas en el marco escolar, vinculadas a las asignaturas de Educación Plástica y Visual. Esta investigación inicial tuvo continuidad en una tesis doctoral (Fernández Abad, 2015).

El conjunto de este proceso de investigación se basó en un estudio comparado de casos. Para la obtención de datos se diseñaron e implementaron actividades prácticas, a modo de testeo, en el marco de la educación formal entre 2012 y 2015. Las experiencias prácticas se realizaron con estudiantes de 1º de la ESO, en centros educativos de la Comunidad Valenciana (España), de diversos contextos socioculturales. Se vincularon a la asignatura de Educación Plástica y Visual (LOE)² con la colaboración y complicidad de profesores, responsables de los centros y algún orientador. Así mismo contamos con la autorización de los padres para realizar las actividades y difundir los resultados obtenidos de la investigación.

1. Proyecto de investigación: “GUAVES. Elaboración e implementación de guías activas de alfabetización visual crítica para estudiantes de secundaria”, UMH. Ref: 11859 de 22/09/2011. Universidad Miguel Hernández de Elche. Convocatoria: Convocatoria de Proyectos Científicos y Desarrollo Tecnológico BANCAJA-UMH para investigadores Emergentes.

2. Las experiencias fueron realizadas en el marco de la LOE (Ley Orgánica de Educación). La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de Educativa) fue aprobada a finales de 2013, empezó a implantarse el curso 2015-16. La implantación de la nueva ley ha supuesto la pérdida de horas lectivas de Educación Plástica y Visual en Secundaria y la ha convertido en una asignatura opcional, según criterio administrativo de cada poder autonómico del Estado, lo que agrava algunas carencias ya evidentes en el estudio realizado.

Aquí sólo mostraremos algunos resultados vinculados al aprendizaje visual y la influencia de los estereotipos de género en la construcción visual de la identidad de los/las preadolescentes, así como cuestiones relacionadas con aspectos performativos y la normatividad de los cuerpos en el marco de la escuela. Cuestiones que constatan aspectos críticos sobre la conformación de la identidad de género y la diversidad cultural, que evidencian algunos retos actuales de la escuela.

En el diseño de las actividades prácticas, nos interesó proponer acciones que permitieran activar voz de los/las estudiantes para trabajar dos aspectos básicos del aprendizaje dispuestos en el currículum³: “saber ver” y “saber hacer”

Los objetivos que nos planteamos para el diseño de las actividades prácticas fueron:

- Comprobar la influencia que ejerce la cultura visual (mediática) y el contexto cultural en la construcción de identidad de los/las preadolescentes y su capacidad crítica para gestionar esa información no reglada.
- Conocer cómo muestran (codifican) su identidad los/las preadolescentes a través de la auto-representación de su imagen y las preferencias de su entorno.
- Contrastar la influencia de los contextos educativos formales y los entornos socioculturales diversos en la auto-representación de la identidad.
- Valorar el nivel de reconocimiento de las influencias mediáticas y contextuales por parte de los/las estudiantes de 1º de la ESO.
- Estudiar posibilidades del dibujo y el autorretrato como herramienta de auto-conocimiento.

Para ello diseñamos tres actividades vinculadas entre sí, y que complementamos con un cuestionario de valoración⁴ de los propios estudiantes sobre sus elecciones y las actividades realizadas.

La primera actividad se centraba en “saber ver” (Fig.II), consistió en la obtención de los referentes visuales de los/las estudiantes mediante búsqueda autónoma y elección de sus personajes favoritos de ficción y reales. A través de su voz, queríamos averiguar cuáles eran sus referentes y gustos, detectar sus fuentes, criterios de lección y capacidad de autonomía.

La segunda actividad se focalizaba en “saber hacer” (Fig.II) y fue realizada en la escuela. Mediante un juego de preguntas cada estudiante elaboraba una auto-representación rápida, priorizando gustos y elecciones personales, mediante el dibujo en su propia silueta. Trabajar sobre un formato a escala 1:1 obligaba a trastocar el uso y espacio de la clase. El análisis sobre la concepción del espacio y del cuerpo son cuestiones recurrentes en el análisis y la deconstrucción de las categorías y constructos normativos, recurrentes en los debates del pensamiento feminista y queer y que consideramos de relevancia para un análisis sobre la diversidad.

La tercera actividad, era un debate colectivo sobre las actividades realizadas para estimular el diálogo, la valoración y el posicionamiento crítico, competencias transversales consideradas igualmente en currículum oficial tanto de la LOE como de la LOMCE.



Fig.II. Comparativa fichas datos de chico respecto a actividad “saber ver” referentes y “saber hacer” autorretrato. Elaboración propia a partir de resultados obtenidos de los/las estudiantes.

3. Disposiciones que ya estaban reflejadas en la LOE y que la LOMCE actualiza.

4. Cuestionario escrito que contestaron los/las estudiantes en relación a los referentes elegidos en el horario autónomo, no se definía ningún tipo de respuesta, buscando que ellos definieran sus propias categorías y enunciaciones, proporcionando una interesante información cualitativa.

Influencia mediática de los estereotipos de género normativos.

Respecto a los resultados obtenidos en la 1ª actividad “Saber ver”, en las que los/las estudiantes nos proporcionaron sus referentes de personajes de ficción y reales, destacamos un claro predominio de estereotipos de género dominantes, como era previsible.

Constatamos el androcentrismo cultural en varios de los resultados, como la ausencia de referentes femeninos en las preferencias de los chicos sobre los personajes de ficción y reales. En el caso de las chicas los referentes de personajes de ficción y famosos/as fueron mucho más variados (Fig. III), eligiendo tanto referentes masculinos, que respondían a modelos de “chico ideal” o protector, como referentes femeninos, que podían agruparse en: princesas, personas de éxito, mujeres independientes y heroínas (estos dos últimos más frecuentes en el contexto escolar concertado de ideología progresista). Fue relevante constatar que los personajes de ficción masculinos elegidos por ambos sexos eran protagonistas, sin embargo, los personajes femeninos de ficción generalmente eran secundarios (como Lisa Simpson, Campanilla, o Edna Mode de los Increíbles).



Fig. III. Actividades “saber ver” y “saber hacer”. Ficha de estudiantes chicas, contextos diferentes. Comparativa de la variedad de referentes y relación con su autorretrato. Elaboración propia a partir de resultados obtenidos de los/las estudiantes.

De modo similar se reproducen estereotipos de género en las características que los/las estudiantes destacaban de sus personajes de ficción favoritos. Las respuestas fueron agrupadas en cuatro grupos de características genéricas: a) relacionadas con el humor, b) sobrehumanas y heroicas, c) violentas, d) amables (Fig IV). Destacamos que sólo los chicos destacaron características violentas de forma mayoritaria, mientras que las chicas fueron más plurales en sus respuestas, priorizando características amables.

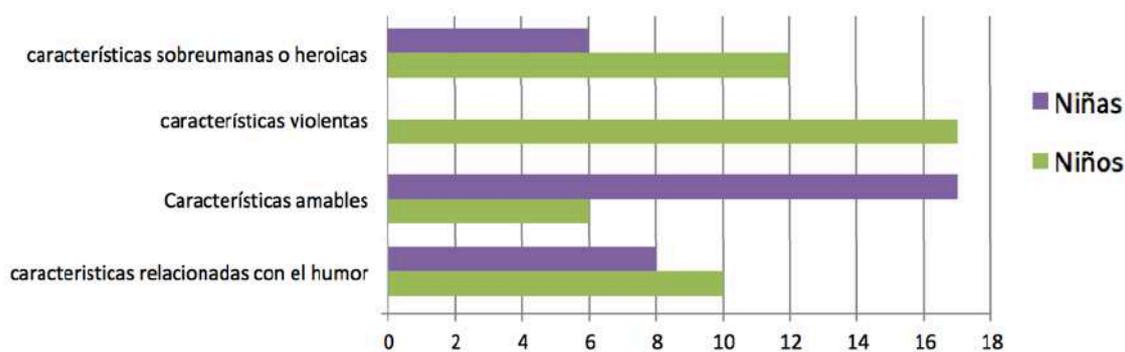


Fig. IV. Gráfico respuestas de los estudiantes sobre las características más valoradas en relación a sus referentes de personajes de ficción. Datos comparados por sexos. Elaboración propia.

En lo que respecta a los referentes de personajes famosos reales los chicos eligieron mayoritariamente deportistas masculinos, evidenciando la hegemonía del deporte en el imaginario colectivo. Cuando se les preguntó ¿qué es lo que más les gustaba de la imagen del personaje famoso/a que habían elegido? (Fig. V) las respuestas mayoritarias de los chicos fueron las relacionadas con la gestualidad y el lenguaje corporal, destacando cualidades como: velocidad, fuerza, o dinamismo. Estas cualidades junto a las características violentas fueron rasgos también transferidos en muchos casos a sus dibujos de auto-representación (Fig. VI).

¿qué es lo que más te gusta de la imagen del personaje famoso/a?							
	C 1	C 2	C 3	C 4	TOTAL respuestas	TOTAL CHICAS	TOTAL CHICOS
Lenguaje gestual y corporal	10	4	2	4	20	5	15
Aspectos relacionados con el humor	1	-	1	-	2	-	2
Aspectos formales de la imagen	4	1	2	3	10	8	2
Belleza física	-	3	4	3	10	9	1
Cómo va vestido	1	3	1	-	5	4	1
Cualidades relacionadas con su trabajo	4	4	9	3	20	9	11
Vínculos emocionales	3	3	1	1	8	2	6

Fig. V. Tabla tipos de respuestas sobre ¿qué es lo que más te gusta de la imagen del personaje famoso/a? Elaboración propia.

Sólo un chico, de contexto socio-cultural alto, eligió como personaje real una deportista mujer, destacando como cualidad “su elegancia jugando al bádmiton”. El dato cualitativo constata nuevamente el fuerte arraigo de los estereotipos y la visión machista. Las chicas diversificaron más sus respuestas priorizando aspectos formales y estéticos. Nos parece significativo el dato de que ambos sexos valoraran de forma relevante en sus elecciones cualidades relacionadas con las habilidades y el trabajo profesional de sus referentes.

Construcción visual de la identidad

Aunque fueron muchos los datos interesantes obtenidos de la actividad de “saber hacer” mediante el dibujo de su autorretrato, comentaremos sólo algunos aspectos relevantes respecto a la identidad de género y la influencia de los contextos socioculturales.

Por una parte, resultó significativo que al indicar que dibujaran la prenda favorita que llevaban en ese momento, un número considerable de niños, de todos los contextos educativos, dibujaron sus calzoncillos, en algunos casos identificando la marca. Ninguna niña dibujo su ropa interior (Fig. VI).

Por otra parte, muchos chicos se dibujaron con atributos tecnológicos (móviles, ordenadores, o consolas), mayoritariamente en los contextos de más nivel adquisitivo. Solo una chica, del contexto más desfavorecido (donde la media de edad era mayor) se dibujó con un móvil. Apreciamos que la relación tecnología y género sigue siendo una brecha desde edades tempranas.

Como forma clara de influencia del contexto, apreciamos en el centro educativo más desfavorecido múltiples referencias a símbolos de violencia como armas, que en algún caso eran marcadas como prenda preferida que llevaban en ese momento, en la escuela. En ese contexto también aparecieron varios dibujos de niñas con billetes de 500€ (Fig. III), elemento que también podría entenderse como violencia simbólica.

Respecto a sus espacios preferidos, los niños se dibujaron en espacios fantásticos o espacios que consideran propios, como campos deportivos o su habitación rodeados de tecnología. Las chicas se dibujan mayoritariamente en espacios naturales, abstractos o imaginarios, dato que interpretamos como cierta idealización o carencia de espacio propio real, que puede remitir a la dificultad de identificar una “habitación propia”.



Fig.VI. Actividades “saber hacer. Auto-representaciones de estudiantes chicos. Contexto desfavorecido y visualización de símbolos de violencia.

Por último, señalar algunas imágenes poco normativas, detectadas sobre todo en las auto-representaciones de las chicas. En la Fig. VII se aprecia un caso único de autorretrato como jugadora de tenis, reproduciendo muchos de los códigos que se dieron mayoritariamente en los chicos. Otro caso, claramente identificada con los referentes elegidos (masculinos). Finalmente, dos casos del contexto social más desfavorecido que recurren a símbolos fantásticos de auto-representación no identificados en otros casos, aludiendo a una especie de superheroe y una apariencia de animal.



Fig.VII. Actividades “saber hacer”.
Auto-representaciones de estudiantes chicas con gustos minoritarios no representativos de estereotipos de género.

Normatividad y disrupción de lo performativo en el aula

La escuela como heredera del proyecto moderno, la razón y el orden (Giroux, 2004) tiende a ignorar la diversidad y la atención a lo corporal (salvo en la clase de educación física), uniformando gestos, disposiciones y usos del espacio, ejerciendo así un gran poder normativo y disciplinar a través de formas de currículo oculto.



Fig.VIII. Imágenes de la primera fase de la actividad de dibujo de su autorretrato.

En la actividad de “saber hacer” propusimos un dibujo de auto-representación a escala de cuerpo real, obligando a una acción, que confrontaba aspectos performativos y provocaba una disrupción del uso del espacio, modificando el aula u ocupando otros lugares no previsto para actividades de aprendizaje reglado. Se forzaba así cierto cuestionamiento de los espacios invisibles (como pasillos) y una exploración de otros “aprendizajes posibles”. A través del juego se quería generando un clima que facilitara la emergencia de la diversidad, tratando de visibilizar otra voz de los/las estudiantes para activar su motivación y la reflexión crítica.

Para finalizar este análisis, comentar algo sobre la valoración de los/las estudiantes acerca de la actividad de “saber ver” en la que destacaban la posibilidad de trabajar con sus gustos como algo que les motivaba y favorecía su aprendizaje, apareciendo respuestas como “saber expresar lo que transmiten (las imágenes)”. Respecto a la actividad de “saber hacer” señalaban el disfrute con el uso del cuerpo, la actividad performativa, y lo participativo mediante expresiones como “estar acostada”, “dibujar su cuerpo y el de los compañeros”, “haber sido dibujado”. También identificaban lo lúdico como factor importante, sin obviar algunas repuestas más reflexivas como “lo más interesante es que hemos visto cómo somos, cómo nos expresamos”.

“Saber ver” Interpretación de imágenes	“Saber hacer” Dibujar
Trabajar con sus GUSTOS	Performativo
Motivados	Uso del CUERPO
Interés	EXPERIMENTAL
Se divierten	Carácter lúdico
Aprenden más	Participativo

Fig. IX. Tabla valoración de los estudiantes sobre las actividades realizadas

Conclusiones

Como hemos apuntado, estas actividades permitieron visualizar la estrecha relación entre las narrativas visuales (mediáticas) más consumidas por los/las jóvenes y la construcción de sus identidades. Así mismo permitió comprobar la escasa importancia de los referentes escolares en la construcción de identidad de los/las preadolescentes.

Resultó altamente significativa la permeabilidad de los estereotipos visuales en la construcción social de la realidad de los preadolescentes, aflorando muchos aspectos sobre los roles y estereotipos de género, la normatividad invisibilizada y naturalizada de los cuerpos, o cuestiones asociadas al currículum oculto. Todo ello constató la visión androcrista en la construcción de identidad de género de los/las jóvenes, la escasa visibilidad de los referentes femeninos o la ausencia de referentes y autorrepresentaciones no heterosexuales que hace invisible la existencia de otras concepciones de género no-normativo. Sin duda todo ello asignaturas pendientes en la escuela.

Algunos datos sobre la influencia del contexto socio-cultural en la expresión de la diversidad, emergieron a través de la voz de los estudiantes permitiendo visualizar temas ocultos en las materias regladas, como la violencia y su estrecha relación con cuestiones de género. Siendo reseñable, que los contextos más desfavorecidos mostraron una mayor divergencia de la norma escolar, siendo sus elecciones de referentes y representaciones menos normativos respecto a los valores escolares y evidenciando valores de su contexto social.

A modo de conclusión final propositiva queremos destacar la importancia de visibilizar la voz de los/las estudiantes en el aula, así como atender a los aspectos performativos en el aula como herramientas de aprendizaje, para favorecer la escucha del otro, explorar el autoconocimiento, potenciar la motivación y valorar la diversidad. Así mismo, mencionar la necesidad de fomentar la formación continua del profesorado en los códigos visuales, claves conceptuales y herramientas críticas para adaptarse a los nuevos retos del mundo-imagen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGIRRE, I. (2005) *Teorías y prácticas en la Educación artística*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- BAEZA, M.A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social: ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Chile: Ril Editores.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J-C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BUCK-MORSS, S. ESTUDIOS VISUALES E IMAGINACIÓN GLOBAL. EN BREA, JOSÉ LUIS (ED.) (2005), *La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid: Akal, 2005
- BUTLER, J. (2002 [1993]) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. México. Buenos Aires. Madrid: Paidós.
- CASTORIADIS, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2015). *Currículo LOMCE, ESO. Educación Plástica, Visual y Audiovisual*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655315/Ed.+Pl%C3%A1stica+y+Audiov.+%28PDF%29/ad26abfc-bafe-481a-8066-0285830ac2b5>
- DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2015/5410]. (DOGV núm. 7544 de 10.06.2015) Ref. Base Datos 005254/2015. Recuperado de http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015&L=1.
- CUADRADO ESCLAPEZ, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. Y STHUR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- ELLSWORTH, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ABAD, B. (2015). *Influencia de la Cultura Visual y el currículo de educación artística en la construcción de identidad de los jóvenes. Un estudio de casos con estudiantes de 1º de la ESO*. (Tesis Doctoral) Universidad Miguel Hernández de Elche, España. Recuperada de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>
- FOUCAULT, M. (1999 [1970]). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets
- FRIEDAN, B. (1965). *La mística de la feminidad*. Barcelona: Sagitario.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, F. (NOVIEMBRE DE 2001). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación Porto, Portugal. Recuperado en https://docs.google.com/document/d/1ofNjHTXbnCiC_HhBpbJt3KhtkzUk4ytjROeY-0BLB7N0/edit
- MARTÍN-BARBERO, J. (2010). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México. Antrhopos.
- MIRZOEFF, N. (2003): *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MITCHELL, W.T.J. (2003). *Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual*. Estudios Visuales, nº 1, pp. 17-40. Murcia: Cendeac.
- SERRET, E. (2011). *Hacia una redefinición de las identidades de género*. México: Gén Eros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, vol. 18, núm. 9. Recuperado el 12 de noviembre de 2016, de http://bvirtual.ucol.mx/descargas/663_hacia_redefinicion_identidades.pdf.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- TUCHMAN, G. (1983). *La producción de la noticia. Ensayo sobre la construcción de la realidad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- VIDIELLA, J. (2012). *Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feminista*, pp. 78-97. En TRANSDUCTORES.
- COLLADOS, A. Y RODRIGO, J. (ED.) (2012). *Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro de Arte José Guerrero.

“Entre la normativitat i l’agencialitat”

Les funcions de l’escola en la construcció dels posicionaments de genere i de sexualitats

Assumpta Jover

Universitat De València
 assumpta41185@gmail.com

RESUM

L’escola no és únicament un espai de formació acadèmica on aprendre determinades matèries que el dia de demà et serviran per a desenvolupar una vida professional, sinó que és fonamentalment un agent de socialització, un vehicle a través del que entrem a formar part d’un món social amb les seues normes i dins del que experimentem i ens construïm com a subjectes de manera creativa. A partir de les entrevistes fetes a 6 dones d’entre 25 i 35 anys, l’objectiu d’aquest article és averiguar les funcions que compleix l’escola en la construcció dels nostres posicionaments identitàris de gènere i de sexualitats. Vorem com l’escola és un espai normatiu on es desenvolupen relacions de poder, però també un espai agencial per a la resistència i la transformació. I és entre eixa articulació on es construeixen els nostres posicionaments de gènere i de sexualitats.

PARAULES CLAU:

Escola, posicionaments, sexualitats, gènere, agència, norma.

ABSTRACT

School is not only a space to study and to learn subjects that will help us in the future to develop a professional career, but it is also fundamentally a socialisation agent, a vehicle through which we enter into the world with its social norms and where we experiment and create our identity. From interviews conducted with six women between the ages of 25-35 years old, the aim of this article is to discover the role that schools have in forming our gender and sexual identities. We will see that school is a normative space where power relationships are born, but also a space for resistance and transformation. It’s from this affirmation that our gender and sexuality positioning originate.

KEYWORDS:

School, positioning, sexuality, gender, agency, norm.

Plantejaments teòrics.

Identitats com a posicionaments performatius reflexivo-corporals

Teresa De Lauretis (1987) utilitza el concepte de posició per a definir el lloc des del que interpretem i construïm el gènere. Aquesta definició obri el camí a noves maneres d'entendre la identitat de gènere que superen tant el determinisme natural com el social, maneres on el gènere es torna una manera d'estar en el món i no de ser (Esteban, 2009). La concepció de posició en termes lauretians és ampliable als altres eixos que ens travessen com a subjectes, ja siguin la classe, l'ètnia o l'orientació sexual. La subjectivitat és planteja així com a emergent a partir d'una complexa interrelació d'identificacions heterogènies (Bonder, 1998) des de les quals ens vivim el món, l'experimentem i ens posicionem en ell.

En aquest text ens interessa atendre les identitats relacionades amb el gènere i amb les sexualitats. Aquestes identitats en tant que posicionaments i maneres d'estar en el món estan definides per l'acció, pel que Butler anomena "performativitat", açò és, els actes corporals i iteratius amb els que construïm i "actuem" contínuament el gènere, i també les sexualitats, en funció d'unes normes socials obligatòries que legitimen i promouen determinades "actuacions" mentre penalitzen i exclouen altres. Assumim, llavors, que les identitats de gènere i de sexualitats són la materialització del poder en forma de normes i discursos socials en els cossos dels individus, una materialització sancionada dins d'unes institucions culturals que converteix les pràctiques de gènere o de sexualitats no en pràctiques mecàniques o buides, sinó en pràctiques reflexivo-corporals que sorgeixen, d'acord amb Connell (1987), de la interacció, pràctiques que no esdevenint ni internes ni individuals conformen el nostre món social (Esteban, 2013).

Relacions entre sexualitat i gènere

A aquest text parlem d'identitats i posicions, parlem de sexualitats i també de gènere. Quan parlem d'identitats o posicionaments referents a les sexualitats ens referim a les maneres en què les persones ens vivim i experimentem els nostres plaers i desitjos sexuals. Aquesta definició inclou el que s'anomena com a "orientació sexual", que no és altra cosa que aquesta mateixa vivència dels plaers i els desitjos de què parlem desenvolupats en relació amb el gènere (dona-home, home-home, dona-dona), però en aquest article parlar de sexualitats no és sols parlar d'orientacions sexuals, sinó que equival a totes les experiències i vivències que envolten els nostres plaers i desitjos sexuals més enllà de la relació entre les identitats de gènere de la persona que es viu eixos plaers i desitjos i de la persona amb la que es viuen eixos plaers i desitjos.

Així, com que ni les sexualitats ni els posicionaments referents a les sexualitats són únicament allò que es coneix com a "orientació sexual", és necessari esclarir la relació que establim en aquest article entre sexualitats i gènere per tal de no portar a ningú a la confusió.

Es pot afirmar que el gènere està inextricablement relacionat amb algunes formes de sexualitat de tal manera que sense un concepte de gènere no existirien els conceptes d'homosexualitat i heterosexualitat (Sedgwick, 1998). De la mateixa manera, però, hi ha molts altres aspectes en la nostra vivència de les sexualitats que no connecten necessàriament amb el gènere com és, per exemple, la masturbació. Així, doncs, seguint a Butler ens equivocarem si separem radicalment les formes de sexualitat dels efectes de les normes de gènere d'igual manera que si insistim en la seua mútua determinació, més bé cal concebre la relació entre sexualitats i gènere d'una manera dinàmica i recíproca. Com vorem al llarg d'aquest text, parlar de sexualitats és en molts casos parlar també de gènere però no únicament i exclusivament açò.

Escola i ordre de gènere

Per acabar d'entendre la rellevància que en aquest text tindrà entendre la relació entre sexualitats i gènere com a dinàmica però no determinista, concretament per entendre el paper dels discursos normatius i les pràctiques sobre sexualitats en el manteniment d'un determinat ordre de gènere, ens cal recórrer a la concepció que desenvolupa Connell (1987) del gènere no únicament com a pràctica individual sinó també relacional, com a pràctica social i institucional (Esteban, 2006).

Connell ubica les relacions de gènere, i la seua producció i reproducció, a tres nivells diferents: macro, meso i micro. Sent el nivell micro el dels subjectes i les seues interaccions de gènere i el macro el que Connell adjudica a l'Estat, el nivell que ens interessa a nosaltres ací és el nivell meso. Aquest nivell pertany a la resta de les institucions de l'Estat, entre elles l'escola. Segons aquesta autora, les relacions de gènere produïdes per les polítiques i estructures estatals arriben a les institucions socials on es reproduïxen, s'actualitzen i es transmeten a la població reproduint contínuament l'ordre de gènere d'una manera dinàmica (Grau, 2012).

Metodologia

El corpus d'anàlisi d'aquest article han estat els discursos de 6 dones d'entre 25 i 35 anys extrets d'un conjunt d'entrevistes en profunditat, entrevistes que componen les històries de vida d'aquestes dones, realitzades en el marc d'una investigació feminista més àmplia sobre la tensió actual entre les pràctiques sexuals de les dones joves i els discursos de l'alliberament sexual ja institucionalitzats. Per a aquest article ens hem centrat en les narracions corresponents als períodes de la infància i l'adolescència de les entrevistades per ser aquests els períodes de vivència i experiència d'aquestes en relació amb l'escola i, per tant, l'extensió espai-temporal narrativa idònia per estudiar la construcció dels seus posicionaments identitaris de gènere i de sexualitats.

Anàlisi

La funció normativa de l'escola

Les sexualitats han estat tradicionalment presents dins del currículum oficial de l'escola a través de l'assignatura de biologia, concretament en la part d'aquesta assignatura dedicada a la "reproducció de la vida humana" (Morgade, 2006). A partir dels anys 80 i sobretot dels 90 comencen a incloure's dins dels programes oficials de l'escola continguts en matèria del que es coneixerà com a "educació sexual". Toi i que la revolució sexual que inunda Europa a partir dels anys 60 i 70 tindrà a vore amb aquesta incorporació de la sexualitat al terreny educacional, serà fonamentalment la crisi de la SIDA ocorreguda a nivell internacional als anys 80 la que marcarà el mode en què les escoles gestionen les sexualitats a partir d'aquests anys.

Al respecte d'aquesta nova "educació sexual" una de les entrevistades afirma "no tenir classes d'educació sexual a l'escola fins als 14 anys. Eixes classes eren xarrades i venia un ginecòleg o metge de família i ens parlava sobre la prevenció de les malalties de transmissió sexual i els embarassos". Aquest enfoc de les sexualitats des de la prevenció implica una operació simbòlica en la que allò que es prevé esdevé quelcom negatiu, no desitjat o temorós (Morgade, 2006), de manera que abordar les sexualitats des de la prevenció suposa construir aquestes associades a elements com el perill, el risc o el temor.

El fet que les sexualitats hagen estat tradicionalment vinculades en l'escola amb la biologia i més tard representades a partir de les xarrades ginecològiques sobre prevenció d'embarassos i malalties de transmissió sexual, indica una ubicació, un tractament i una gestió d'aquestes sexualitats biològic-mèdica: són la biologia primer i la medicina després les encarregades d'apropar-nos educacionalment a les sexualitats. Aquest enfoc biològic-mèdic representa per damunt de tot una concepció de les sexualitats com a reproductores; des del seu primer tractament dins de la part de l'assignatura de biologia destinada a la reproducció fins a l'associació de la sexualitat amb els embarassos de les xarrades d'educació sexual, aquestes apareixen vinculades indissociablement amb la reproducció, una concepció que invisibilitza les dimensions dels desitjos i els plaers, una concepció on no hi ha lloc per a altres maneres d'entendre les sexualitats que no passen per la relació coitocèntrica reproductiva, on pràctiques com la masturbació queden absolutament menyspreades en tant que no són considerades seriosament com a "pràctiques sexuals". Entendre les sexualitats com a reproductores tanca dins d'aquesta concepció molts altres elements, ja que suposa entendre-les, ademés, com a heterosexuales, com a coitocèntriques i com a genitalistes. I aquesta visió de les sexualitats podriem dir que és la visió normativa que funciona hui dia a les nostres societats.

Gayle Rubin (1989) elabora en un dels seus articles una “piràmide de les sexualitats” com a ferramenta per a il·lustrar la manera en què en les nostres societats occidentals s’estructuren jeràrquicament les sexualitats des d’aquelles acceptables i normals fins a aquelles excloses i abjectes.

Així: según dicho sistema, la sexualidad “buena”, “normal” y “natural” sería idealmente heterosexual, marital, monógama, reproductiva y no comercial. Sería en parejas, dentro de la misma generación y se daría en los hogares. Excluye la pornografía, los objetos fetichistas, los juguetes sexuales de todo tipo y cualesquiera otros papeles que no fuesen el de macho y hembra. (Rubin, 1989, p. 140).

Per altra banda, Òscar Guasch (2000) afirma que el sistema de gestió social del desig hui dia en les societats occidentals és l’heterosexualitat i que aquesta presenta quatre característiques bàsiques com són la defensa del matrimoni o la parella estable, el coitcentrisme i la reproducció, la definició d’allò femení com a subaltern interpretat en perspectiva masculina i la condemna, invisibilització o persecució d’aquelles i aquells que s’aparten d’aquest model (Guasch, 2000).

Un aspecte que roman en la conceptualització d’aquests autors sobre la sexualitat normativa dels nostres dies té a vore amb el gènere. Dins dels conceptes d’heterosexualitat, reproducció o coitcentrisme subjau una concepció de les sexualitats basada en la diferenciació i la complementarietat dels gèneres. Així, doncs, parlar de sexualitats és també parlar de gènere, i parlar de gènere no és tant parlar d’homes i dones com de les possibilitats, limitacions i oportunitats associades a les posicions femenines i masculines en l’estructura social (Connell 1987).

Una de les entrevistades afirma sentir com “les xerrades sobre educació sexual anaven orientades en un 90 per cent a nosaltres (les xiques)”. No esdevé inusual sentir com el pes de la prevenció sobre els embarassos i les malalties de transmissió sexual recau principalment sobre les dones, com són aquestes les “responsables” màximes de les sexualitats des de la perspectiva del sexe segur. L’afirmació d’aquesta entrevistada ens aboca ja no sols a un enteniment de les sexualitats des de la diferenciació i la complementarietat dels gèneres sinó també, i sobretot, a un concepte de sexualitats basat en el contrast i la desigualtat de gènere a partir del que Bourdieu (1994) anomena la dominació masculina, això és, a partir d’un sistema de gènere jeràrquic i desigual en el que la dominació correspon a la masculinitat i la subordinació a la feminitat, un sistema que es dona en tots els terrenys de les relacions socials incloses aquelles que són també sexuals.

Fins ara hem parlat del currículum oficial, de les classes de biologia i de les xerrades d’educació sexual enquadrades en la programació oficial de l’escola, però les converses amb les nostres entrevistades ens obligen a parlar també del que s’anomena com a currículum ocult en l’escola. El currículum ocult s’ubica al marge de l’oficial i esdevé un mitjà per aprendre normes, valors i relacions socials que subjauen a través de les rutines diàries en les escoles, d’aquesta manera, els estudiants no sols aprenen conductes i coneixements, sinó tot un conjunt d’actituds i de pràctiques socials que els serviran per a la construcció de les seues identitats (Devís, Fuentes i Sparkes, 2005).

En termes de sexualitats i gènere el pes del currículum ocult esdevé tan concloent que, en paraules d’una de les entrevistades, arriba a ser fins i tot “machacant, és molt machacant”. Segons aquesta mateixa entrevistada, “és en tot, des de qualsevol exercici a les converses amb els profes que ja t’estan pintant quines han de ser les teues feines o els teus interessos com a xiqueta o el teu futur (...) tu t’has de casar, has de tenir fills, tu has de tenir el teu pis, tu has de tenir el teu cotxe, tu has de tenir el teu novio”.

Així, doncs, des de la formalitat del currículum oficial o des de la informalitat de l’ocult, l’escola apareix ací com a transmissora d’uns discursos normatius sobre les sexualitats. Ademés, estant aquests discursos fonamentats en l’heterosexualitat i en la reproducció, i estant enfocats principalment cap a les xiquetes, açò ens portaria a la tesi de Connell (1987) de que la institució de l’escola produeix i reproduïx unes relacions desiguals entre els gèneres sustentades en la dominació masculina. És dins d’aquest espai de producció i reproducció dels discursos normatius on les xiquetes i els xiquets negocien i gestionen les seues identitats de gènere i de sexualitats, on les construeixen.

La funció agencial

Però l'escola no sols representa la funció normativa de que parlàvem abans, l'escola esdevé també un lloc d'encontre i un espai per al descobriment en el terreny de les sexualitats com ens narren les següents entrevistades: “jo recorde de gent de la meua classe ahí baix de la taula (...) ¡enséñame las bragas! o ¿puedo tocar? i tocaves les bragues i tocaves els calçotets i coses així” i “mi primer beso fue en el colegio”.

Deixant de banda la part més normativa i formativa de l'escola, aquesta és també un espai de vivències vitals significatives, on els i les alumnes construeixen experiències amb sentit. En aquest espai, jugant, descobrint-se, trobant-se és també on les xiquetes i xiquets cimenten i formen les seues identitats de gènere i de sexualitats en tant que aquestes, com ja hem esclarit, més que entitats essencials esdevenen formes de sentir, de moure's, de tocar-se, d'emocionar-se, d'atreure i ser atreta, de gaudir, de patir (Esteban, 2009) on el punt clau no està en el “ser” sinó en un “estar” fonamentat en l'acció.

Aquest espai informal esdevé crucial en la construcció identitària dels subjectes en tant que és en ell on rauen les possibilitats d'agència d'aquests respecte a la norma. Així, les normes, en el moment en què són viscudes i posades en pràctica pels subjectes, estan obrint-se a poder ser desplaçades, modificades, transformades i construïdes de manera diferent per aquests mateixos subjectes. Si la norma en termes de sexualitats dicta unes sexualitats heterosexuales, però les xiquetes i xiquets en el moment de viure's aquestes sexualitats, en els moments d'encontre i descobriment amb elles mateixa o amb la resta de companyes i companys juguen, disfruten i gaudeixen al marge de les identitats de gènere de les seues companyes i companys de joc, i com diu l'entrevistada anterior “toquen bragues i toquen calçotets” indistintament sense importar-los si les bragues vesteixen un cos femení i els calçotets un masculí, estan contruint un lloc de resistència i transformació, estan desplaçant amb la seua agència, amb la seua capacitat de decidir com i amb qui jugar, com i amb qui descobrir les seues sexualitats, la sexualitat heterosexual i construint els seus posicionaments al marge d'aquesta normativitat. Els posicionaments de sexualitats i també de gènere es converteixen així en posicionaments reflexivo-corporals, en pràctiques d'agència i transformació.

En aquesta manera de construir els posicionaments identitaris ocupen un lloc principal les i els altres i ocupa un lloc primordial “el comú”. Com indica altra de les entrevistades “aprens una locura, aprens un muntó parlant d'això (es refereix a les sexualitats) amb els altres i comences a vore moltíssimes coses. No et quedes amb el que tu fas i amb el que és normal per a tu”. Les sexualitats passen a ser així en un aspecte de les nostres vides susceptible de ser compartit a l'escola, un aspecte que tot i ser clandestí i silenciàt (la majoria de les entrevistades contenen aquests descobriments i jocs a partir de verbs com “amagar” o “callar”), esdevé real en tant que es verbalitza, en tant que s'actua, en tant que es comparteix amb els i les altres.

D'aquesta manera, l'escola es converteix en un espai d'agenciament individual i subjectiu però també col·lectiu, en l'espai en el qual entre la normativa i l'agencialitat construïm les nostres identitats.

Conclusions

Podem afirmar que l'escola és en termes foucaultians un dispositiu de biopoder i de formació de cossos. A partir d'ací, podria interpretar-se que la biologització i medicalització de les sexualitats integra un dispositiu de disciplinament social dels cossos (Morgade, 2006) que passa per construir aquests a partir del sistema sexe/gènere dicotòmic i complementari i de la seua conseqüent “matriu heterosexual”: a un sexe li pertoca un gènere i a aquest gènere un desig sexual i unes pràctiques sexuals enfocades cap a la persona del gènere contrari. Aquest disciplinament classifica com a “normals” determinades categories físiques i determinats comportaments sexuals i com a “anormals” o “abjectes” totes aquelles formes sexuals que escapen a aquesta normativitat (Butler, 2001).

En tant que dispositiu de biopoder, l'escola ja no (o al menys ja no sols) controla o reprimeix les nostres sexualitats sinó que fonamentalment les produeix. Al mig d'aquest disciplinament, però, els subjectes no han d'aparèixer simplement com a víctimes passives d'aquest, lluny d'això, els subjectes, els xiquets i les xiquetes en l'escola, construeixen les seues identitats contínuament i de manera agencial, interioritzant la norma, vivint-la i modificant-la amb les seues pràctiques.

Per tot això, doncs, l'escola no ha de presentar-se únicament com el lloc on es desenvolupa la normativitat dels discursos sobre sexualitats i gènere, perquè si bé aquesta és la funció oficial de l'escola, la que apareix plasmada al currículum oficial, la mateixa escola juga també un paper alternatiu i creatiu en els posicionaments identitaris de les xiquetes i xiquets. D'aquesta manera, serà entre la normativitat i l'agencialitat on aquests subjectes vagen construint les seues identitats de manera flexible i inacabada, esdevenint aquestes identitats no productes estables o acabats sinó constructes mutables i volàtils, relacions socials contradictòries que es van complint conforme es van realitzant (Butler, 2001).

L'escola esdevé, així, un espai de "performance" de la realitat (Morgade, 2001), i la realitat no sols és norma i control sinó també i sobretot agència, resistència i transformació.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONDER, GLORIA (1998). *Género y Subjetividad. Avatares de una relación no evidente*. Género y epistemología: Mujeres y disciplinas, 12(2), 29-55.
- BOURDIEU, PIERRE (1994). *La dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BUTLER, JUDITH (2001) [1990]. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- CONNELL, RAEWYN (1987). *Gender and Power*. Stanford: University Press.
- DE LAURETIS, TERESA (1987). *Technologies of gender: Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- DEIVÍS DEVÍS, JOSÉ; FUENTES MIGUEL, JORGE; SPARKES, ANDREW (2005). *¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física*. Revista iberoamericana de educación, 39, 73-90.
- ESTEBAN, MARI LUZ (2006). *El Estudio de la Alaud y el Género: Las Ventajas de un Enfoque Antropológico y Feminista*. Salud Colectiva, 2(1), 9-20.
- ESTEBAN, MARI LUZ (2009). *Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: los cuerpos como agentes*. Política y Sociedad, 46(1-2), 27-41.
- ESTEBAN, MARI LUZ (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- FOUCAULT, MICHEL (1995) [1976]. *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI
- GRAU MUÑOZ, ARANZAZU (2012). *Relación pedagógica y configuraciones de la crianza en la Sociedad del Riesgo. La transmisión del cuidado en el Programa de Educación Maternal*. (Tesis doctoral), Universitat de València.
- GUASCHANDREU, ÒSCAR (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes
- MORGADE, GRACIELA (2001). *¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la Pedagogía de la sexualidad*. Ensayos y Experiencias, 7(38), 3-11.
- MORGADE, GRACIELA (2006). *Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 24, 27-33.
- RUBIN, GAYLE (1989). *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. En Carol Vance (Ed.), *Placer y Peligro: explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid: Revolución.
- SEDGWICK, EVE (1998). *Epistemología del Armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

En busca del sueño azul: Percepciones de l@s estu- diantes de magisterio sobre la literatura infantil como espacio de diversidad

Miquel A. Oltra-Albiach

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de València. Facultat de Magisteri
miquel.oltre@uv.es

Rosa Pardo Coy

Universitat de València.
rosa.pardo@uv.es

RESUMEN

En los últimos años hemos asistido a un gran crecimiento en la producción de literatura LGTBI para primeros lectores, que no siempre se ha visto reflejada en un aumento paralelo en la calidad de las obras y mucho menos en la generalización de su uso en las aulas de educación infantil. Igualmente, es muy importante formar maestras y maestros que conozcan esta literatura y las posibilidades de uso en el aula: se trata de promover el respeto y la valoración positiva de las diversas formas de vivir y expresar las identidades. Con este Trabajo pretendemos dar la palabra a estudiantes del Grado de Magisterio, y llevar a cabo un acercamiento a sus ideas, conceptos, expectativas y también miedos relacionados con la literatura LGTBI, con el fin de conocerles mejor, determinar sus carencias y proponer nuevos contenidos y estilos de formación.

PALABRAS CLAVES:

Diversidad, literatura infantil, LGTBI, percepciones de los estudiantes, Magisterio, Educación Infantil

ABSTRACT

In recent years we have witnessed a great growth in the production of LGTBI literature for first readers, which has not always been reflected in a parallel increase in the quality of works, and much less in the generalization of their use in child classrooms. On the other hand, it is very important to train teachers who know this literature and the possibilities of its use in the classroom: it is about promoting respect and positive appreciation of the different ways of living and expressing identities. With this work we intend to give the floor to students of Teacher Training, and carry out an approach to their ideas, concepts, expectations and also fears related to LGTBI literature, in order to know them better, determine their shortcomings and propose new contents and training styles.

KEYWORDS:

Diversity, children's literature, LGTBI, perceptions of students, Teaching, Early Childhood Education

Introducción

El título de este trabajo está relacionado con una obra infantil de temática LGTB, *Titiritesa* (X. Quintiá, 2007) un trabajo que, por diversas razones, ha llegado a ser emblemático en la lucha por la igualdad y la diversidad también en la escuela, una institución que en muchos casos sigue siendo el escenario de violencias de todo tipo contra las personas que expresan su género u opción sexual de manera diferente a la mayoría, y en la que muchos niños y niñas siguen persiguiendo el sueño azul como *Titiritesa* y *Wendolina*, a través de un viaje largo y costoso, que conlleva siempre la transformación de uno mismo y del entorno: el tránsito a lo nuevo e inesperado.

La literatura es un producto social, y por lo tanto podemos saber a través de ella qué piensa, que siente, a qué teme, a qué aspira y también qué invisibiliza una determinada sociedad. No olvidemos tampoco que, si la literatura, nos indica cómo es una sociedad (por lo que dice y por lo que calla) y también es un elemento de primera magnitud en la construcción y preservación de identidades de todo tipo (también en la destrucción), la literatura infantil se ha constituido con el paso del tiempo en una agencia educativa (Colomer, 2010), y así lo han entendido los sucesivos currículos en Educación Infantil y Educación Primaria, que le conceden un papel primordial en la alfabetización, en la construcción de la competencia literaria y en la identificación con la propia tradición lingüística y cultural: a través de las primeras literaturas el niño se reconoce y construye su identidad a partir de las herramientas y el imaginario que le proporcionamos. Actualmente esta función la completan los medios de comunicación, las series animadas y, posteriormente, otros elementos de consumo audiovisual como videojuegos o canciones.

Una década de esperanza (temas y propuestas en literatura LGTB entre 2006 y 2016).

Lo que conocemos como literatura infantil LGTB, al menos en sus inicios, podríamos considerarla hasta cierto punto “literatura de urgencia”, y como tal se resiente de algunos problemas en vías de solución en la mayoría de casos, y bastante enquistados en otros (básicamente relacionados con la calidad literaria propia de obras de creación y consumo rápidos).

El año 2006 es un momento importante en la historia del movimiento LGTB en España, que se ve reflejado en la aparición de un gran número de obras infantiles que intentan ser un referente para niños y niñas de familias diversas, y también un punto de partida para el trabajo en las aulas de cuestiones como la diversidad y la tolerancia. Si bien las temáticas son muy numerosas, podemos destacar dos: las familias con dos madres (y, en menor medida, con dos padres) y los menores trans*.

Por lo que se refiere al primero de los tópicos, *Heather has two mommies* (1989), es considerada la primera obra de este tipo de gran distribución. En los poco más de 25 años transcurridos desde la aparición de este cuento, podemos trazar una panorámica de las obras publicadas en España, para llegar a una serie de conclusiones: la primera de ellas es que las obras sobre madres lesbianas han seguido en general un patrón bastante rígido, marcado por *Heather has two mommies*.

Por lo que se refiere a obras sobre menores trans*, la aparición de éstas ha sido mucho más discreta en los últimos diez años, con un aumento progresivo en las publicaciones que llega a su clímax en 2015 y 2016, como veremos. También aquí nos llegan referentes de los Estados Unidos, como *I'm Jazz* (2014), si bien encontramos publicaciones en España anteriores, y con algunos matices diferentes respecto a los productos norteamericanos.

A pesar de que hay algunos precedentes muy interesantes (como *Julia*, la niña que tenía sobra de chico, en los años 70), las obras infantiles sobre temática trans* han sido muy escasas hasta 2015, en que hay en España un boom que no tiene parangón en ninguna otra parte del mundo (de hecho, Gabriela Larralde en 2014 apenas si encuentra títulos en su estudio sobre literatura infantil y diversidad). Este aumento exponencial se puede explicar a partir de diversas causas (activismo incansable de padres y madres, noticias de bullying, inquietud en centros, leyes de identidad de género...).

Continúan siendo muy escasos a fecha de hoy los títulos relacionados con temáticas más allá de la diversidad familiar (con la excepción de la identidad de género). La bisexualidad sigue siendo un tema tabú, y también la intersexualidad está prácticamente ausente de la literatura infantil. Finalmente, la orientación sexual en niños sigue siendo un terreno inexplorado (cabe destacar como un hecho inédito la publicación de *Mi primer amor* (Brane Mozetic y Brana Kastelic, Bellaterra) en 2016. Estos y otros temas similares, junto con la superación de los estereotipos y la mejora de la calidad literaria, suponen sin duda los nuevos retos, las nuevas fronteras que hay que cruzar. En este sentido, resulta muy interesante la aparición y la difusión de la LIJ de temática trans*, puesto que la literatura LG continua en muchos casos representando las posiciones varón/mujer como categorías de inteligibilidad para los géneros (Larralde, 2014).

Diversidad afectivosexual y formación del profesorado

En relación al tratamiento de la diversidad en las aulas, uno de los aspectos en que insisten la mayoría de los autores e investigadores es la capacidad de la literatura para establecer nexos de unión entre personas, culturas y maneras de vivir diferentes (Mendoza, 1994). Así, la literatura para niños y jóvenes se nos presenta como un potente vehículo en la educación intercultural, ya que es una fuente de conocimiento de otras realidades y una vía de adquisición de competencias como la comunicación lingüística, la competencia cultural, la artística y, finalmente, la competencia social y ciudadana. Y justamente en esta idea, podemos insertar la propia literatura infantil en el respeto y la valoración positiva de la diversidad familiar y afectivo-sexual como formas especialmente relevantes de la diversidad humana. En definitiva, se trata de aprovechar el potencial de la literatura para el conocimiento de uno mismo y del mundo, el descubrimiento de lo diverso y la creación de identidades plurales (Ibarra y Ballester, 2010: 12).

Así pues, por lo que se refiere a la literatura infantil en relación a la educación de género, recordamos que la importante función de la literatura en el desarrollo implica centrarnos en la necesidad de innovación en las representaciones genéricas, redescubriendo nuevos significados a los conceptos de masculinidad y feminidad. Se trata de un aspecto que, tal como destacan algunos autores (Pastor, 2014) sigue siendo un tema pendiente en general pero cuya importancia es básica, puesto que los conceptos sociales y los modelos literarios se retroalimentan mutuamente. En este sentido, la formación docente en cuestiones de género y LGTB es vital: tal como nos revelarán las encuestas a estudiantes de Magisterio, se percibe un gran vacío en los planes de estudio, de manera que la mayoría busca aquella formación e información que no posee a través de actividades fuera de la universidad, o espera poder hacerlo en su etapa de postgrado.

Nuestro estudio

- **Planteamiento y desarrollo.** Para realizar nuestra investigación, elaboramos un cuestionario de 21 preguntas de diversos tipos, que nos podía aportar gran información sobre aquello que piensan, sienten y esperan de la institución universitaria y escolar respecto a la literatura infantil LGTB. De esas cuestiones, desarrollaremos 10 en el presente estudio. Rellenaron el cuestionario 81 estudiantes del 3º curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil durante el segundo cuatrimestre del curso 2016/2017.
- **Resultados.** Es interesante resaltar cómo, en la pregunta sobre la importancia de incluir diferentes formas de agrupación familiar, orientaciones sexuales e identidades de género en la literatura para primeros lectores, más el 90% lo consideren bastante importante, muy importante o urgente (el 54% entiende como muy importante la visibilización del colectivo). Por lo que se refiere a los principales inconvenientes, la gran mayoría de los estudiantes (68,8%) considera que podría haber problemas con los padres, y el 62,3% con los titulares de los centros (en el caso de escuela privada o concertada religiosa).

2. Consideres important que la literatura per a primers lectors (4 a 8 anys) incloga diverses formes d'agrupació familiar, d'orientacions sexoafectives i d'identitats de gènere?

77 respuestas

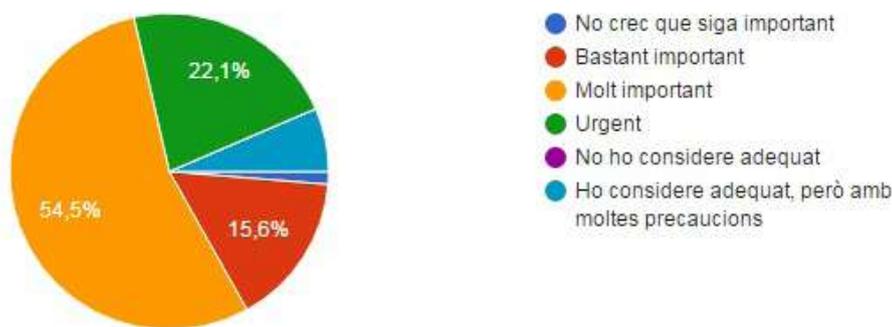


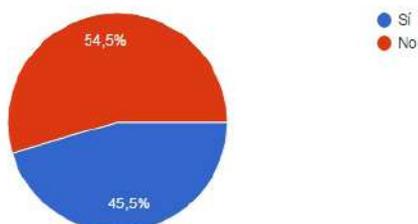
Tabla I: Percepción de la importancia de incluir la diversidad en la literatura infantil

A la pregunta sobre qué tres temas preferentes se deberían incluir, el 76,3% propone las familias homoparentales con dos padres (dato curioso, si tenemos en cuenta que el porcentaje de mujeres en esta titulación está entre el 90 y el 95%); un 73,7% considera como tema preferente también las familias con dos madres, un 64,5% las familias monoparentales y un 48,7% los protagonistas trans* o en general la diversidad en cuanto a la expresión del género. Solo un 7,9% plantean la importancia de presentar personajes que cuestionen el binarismo genérico.

Preguntados sobre la formación recibida en estas materias durante sus estudios de grado (hasta el momento), el 54,5% declara que no ha recibido ninguna formación, mientras que el 45,5% dice que sí la ha habido. Como se trataría de un resultado hasta cierto punto sorprendente, lo contrastaremos con el resto de respuestas para comprender por qué prácticamente la mitad de las personas encuestadas dicen no haber recibido formación y la otra mitad afirma lo contrario. Quizá estas respuestas pueden ser matizadas con las de la pregunta siguiente: “¿Consideras que ahora mismo tienes la formación suficiente para trabajar estos temas en el aula?”, en la cual poco más de un 5% declara tener mucha información y otro porcentaje semejante afirma no tener ninguna; el 32% considera que tiene la suficiente y un amplio 57,1% reconoce tener poca información para trabajar estos temas en el aula. Por otro lado, un 66,7% afirma haber obtenido los conocimientos que posee a través de la investigación autónoma, mientras que un 20% y un 5,3% los han obtenido en jornadas o cursos y a través del activismo, respectivamente; un 49,3% ha recibido sus conocimientos sobre literatura LGTBI en sus estudios de grado (bien en las materias del currículo o en otras actividades). Por lo que se refiere a las actividades complementarias que se realizan cada año en la Facultad sobre este tema, solo un 19,5% afirma que ha asistido a las mismas, y un 96,1% considera que habría que incrementar este tipo de actividades.

6. Has rebut formació sobre aquests temes en assignatures dels estudis de Grau?

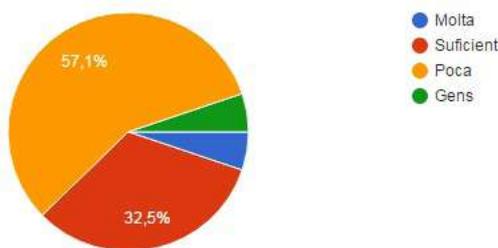
77 respuestas



Tablas II y III: Formación sobre literatura infantil LGTBI en los estudios de Grado

7. En general, consideres que ara mateix tens la formació suficient per a treballar aquests temes en l'aula?

77 respuestas



Tablas II y III: Formación sobre literatura infantil LGTBI en los estudios de Grado

Casi un 60% del alumnado dice no conocer ningún cuento infantil que aborde la temática LGTB: se trata de una cifra preocupante, puesto que hablamos de estudiantes que el próximo año serán maestras y maestros. Por lo que se refiere a sus centros escolares de referencia (donde han cursado sus estudios, donde han realizado sus prácticas, donde trabajan familiares y amigos...), un 90% de los encuestados afirma no saber si se utilizan materiales literarios sobre diversidad familiar, sexual o de identidad de género: más allá del hecho que el desconocimiento por su parte no implica necesariamente que no se estén utilizando dichos materiales, las cifras son bastante ilustrativas del poco interés del tema para muchos estudiantes y docentes, así como de la inercia con la que se suele funcionar en la institución educativa.

15. Coneixes algun conte en què aparega la diversitat familiar, afectivosexual o d'identitat de gènere?

77 respuestas

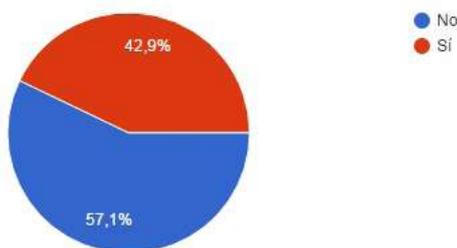


Tabla IV: Conocimiento de obras infantiles sobre diversidad

19. En els centres escolars que coneixes (el teu col·legi, el centre on has fet pràctiques, en el col·legi on treballa algun familiar o amic...) saps si es fa servir algun conte sobre diversitat familiar, sexual i d'identitat de gènere?

77 respuestas

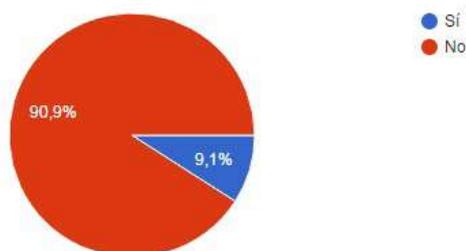


Tabla V: Uso de materiales literarios relacionados con la diversidad en los centros

Conclusiones

El alumnado de Magisterio reconoce la importancia del tema una vez recibe información sobre el mismo, y afirma que el tratamiento de estos temas a lo largo de su formación inicial es insuficiente. Uno de los factores presentes es sin duda el temor (a los padres, a las direcciones, al vértigo que suponen determinados cambios de perspectiva...). Ello muestra por un lado cierta madurez, puesto que lxs estudiantes demuestran conocer la realidad escolar, pero también es un reflejo de las inercias y las reticencias de la escuela a determinados cambios en profundidad. Resultan interesantes las observaciones de los encuestados, que, entre otros aspectos, destacaban los siguientes:

“S’hauria de formar als mestres en el grau de tots eixos temes perquè pense que son importants de cara a la realitat en la que avui dia vivim. La societat canvia i evoluciona, per tant l’educació ha de anar també al mateix pas.”

“Espere que poc a poc la societat cada vegada es conscienciï més sobre aquest tema :)”

“Pense que s’haurien de treballar molt més aquests temes en la literatura infantil perquè és necessari que els alumnes siguin conscients per a evitar discriminacions a l’aula.”

“Des del Grau fer més jornades d’aquest tipus és molt important.”

“Considero que aquestes temes són massa delicats i molt difícils de tractar en aquesta etapa (Infantil) sense contradir l’educació ètica pròpia de les famílies. El que és important és aprendre a respectar tothom en qualsevol aspecte; i això sí cal ensenyar-ho.”

“M’agradaria que aquest tema estiguera més present a les aules des d’infantil, per que els xiquets no tinguin prejudicis en el futur.”

“Cal augmentar la formació respecte aquest tema al estudis de Grau de Magisteri.”

“Realment em pareix molt bona iniciativa fer més xerrades o activitats sobre temes relacionats amb el col·lectiu LGBTQ+, ja que crec que són molt necessàries i més en la nostra carrera. En l’actualitat sorgeixen molts casos com aquests i hem de saber com tractar-los a l’aula.”

Una de las cuestiones que, de manera implícita, ha planeado sobre el desarrollo de la investigación es qué sexualidades son enseñables, qué se puede mostrar a la infancia. La incongruencia máxima es ocultar (o marcar como abyectas) formas de unión y prácticas que, además de ser ya legales en un gran número de países, muchos niños y niñas observan en su propia casa o en su entorno de manera cotidiana. Vemos una vez más la desconexión entre escuela y sociedad.

En definitiva, proponemos aquello que aparece en la mayoría de currículos sobre la función de la LIJ de mostrar el mundo en su diversidad: múltiples cuerpos, diversas maneras de relacionarse, diferentes maneras de construir identidades y disfrutar de ellas, de manera que no sean causa de violencia. Así seguimos el horizonte de una escuela libre de discriminación y de sufrimiento, en la que lxs niñxs aprenden no solo a tolerar a quien es diferente, sino sobre todo el valor positivo y enriquecedor de la diversidad. También se trata de empoderar a quienes son vistos y se autoperceben como diferentes. Tratamos pues de evitar la violencia LGTBfóbica, que nos explota en la cara en niveles educativos posteriores, pero que hay que trabajar desde el minuto uno de la escolarización, y el hecho lamentable de que muchas personas construyen su propia identidad a partir de la negación y el insulto de sus iguales, en un sistema educativo hostil que no está pensado para ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONINO, L. (2004). *Los micromachismos*, Revista Cibeles, 2. Madrid. Ayuntamiento de Madrid.

CHICK, KAY (2008). *Fostering an Appreciation for all Kinds of Families: Picturebooks with Gay and Lesbian Themes*, en *Book-bird: A Journal of International Children’s Literature*. Vol. 46, N. 1. Toronto: University Toronto Press, pp. 15-22.

COLOMER, TERESA (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

IBARRA, NOELIA; BALLESTER, JOSEP (2010). *La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía*, Aula de Innovación Educativa, 197, pp. 9-12.

LARRALDE, GABRIELA (2014). *Los mundos posibles. Un estudio acerca de la literatura. LGBTTTI para niñxs*. Buenos Aires: Blatt&Rios.

MENDOZA, ANTONIO (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

OLTRA ALBIACH, MIQUEL A. (2011). *Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil*, En Pablo Nuñez y José Rienda (coords.) *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 60-69).Granada: SEDLL.

OLTRA-ALBIACH, MIQUEL A.; PARDO COY, ROSA. (2015). *Family and affective models in children’s literature. An approach from the texts for early readers at valencian schools*, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 178, pp. 185-189.

PASTOR, BRÍGIDA (2014). *La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género*, *Raído*, 8 (17), pp. 87-104.

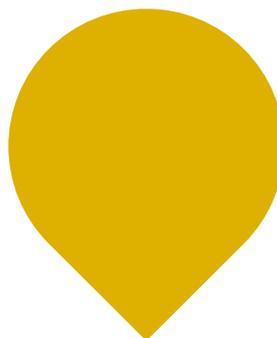


**CONTEXTOS PARA APRENDER Y
CREAR MÁS ALLÁ DE
LA CONVIVENCIA.**

CONTEXTOS PER A APRENDRE I
CREAR MÉS ENLLÀ DE
LA CONVIVÈNCIA.

Lectura crítica en internet para personas con discapacidad intelectual

Resultados de un programa de formación



Inmaculada Fajardo Bravo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universitat de València. ERI Lectura.
inmaculada.fajardo@uv.es

Pablo Delgado Herrera

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universitat de València. ERI Lectura.
pablo.delgado@uv.es

Ladislao Salmerón González

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universitat de València. ERI Lectura.
ladislao.salmeron@uv.es

RESUMEN

Dos barreras críticas para las personas con discapacidad intelectual (DI) cuando se enfrentan a la información que pueden encontrar en Internet son un bajo nivel de lectura y una credulidad elevada. Con base en estas necesidades, desarrollamos un programa de intervención que trató de aumentar la conciencia sobre la importancia de atender a las fuentes de información en Internet, y desarrollar las habilidades necesarias para evaluar su fiabilidad. Por medio de distintas aproximaciones pedagógicas (instrucción directa, discusión grupal, modelado, lectura guiada y contraste de casos) y a través de distintas controversias socio-científicas, 23 jóvenes con DI participaron en nueve sesiones de 45 minutos. Los resultados indicaron que los participantes, tras la aplicación del programa, seleccionaron en mayor medida las páginas web fiables, así como sus justificaciones de elección estuvieron basadas en factores relativos a las fuentes de información más a menudo, incluso tres semanas después de la finalización del programa.

PARAULES CLAU:

Discapacidad intelectual, programa de formación, lectura crítica, Internet, habilidades de evaluación de fuentes de información, habilidades de búsqueda de información.

KEYWORDS:

Intellectual disability, training program, critical reading, Internet, evaluation skills of information sources, information search skills.

Introducción

Internet habilita a las personas con discapacidad intelectual (DI) para participar de una forma más activa en la sociedad, ya que reduce e incluso elimina algunas de las barreras que limitan su acceso a las actividades de la vida cotidiana, ofreciendo importantes beneficios en relación con las oportunidades vitales (Chadwick, Wesson y Fullwood, 2013). Aun así, esta población debe de hacer frente a ciertos riesgos y dificultades cognitivas que hacen que, para ellos, usar Internet sea un reto importante. Entre ellas, dos de las más importantes son su bajo nivel de habilidades de lectura, así como su alto grado de credulidad (Greenspan, Loughlin y Black, 2001). De esta forma, inspirados en esfuerzos de investigación emergentes que proponen formación específica para mejorar la comprensión de textos (p.e., Lundberg y Reichenberg, 2013) y la alfabetización digital (p.e., Salmerón, Gómez y Fajardo, 2016) de personas con DI, el programa que presentamos representa un intento de instruir a personas perteneciente a dicha población en las habilidades básicas que subyacen a la evaluación de las fuentes de información, actividad necesaria para determinar la fiabilidad y veracidad de la información misma.

Método

Participantes

23 jóvenes con DI moderada o leve (10 con género masculino, edad media de 20.5 años, DT = 2.5, entre los 16 años y 11 meses y los 25 años y 5 meses) participaron en el programa. Todos eran alumnos de los talleres de formación que ofrece la fundación Asindown para personas con DI en la ciudad de Valencia. Del total de la muestra inicial, 19 participantes terminaron el programa, asistiendo al menos a 8 sesiones, incluidas las sesiones pre-test y post-test. De esta muestra final se presentan los resultados.

Los criterios de inclusión de los participantes fueron la presencia de un cociente intelectual (CI) no verbal significativamente por debajo de la media, evaluado mediante el Test Breve de Inteligencia de Kaufman, K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1996), y dificultades lectoras, medidas por medio del instrumento estandarizado PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). La media de CI de la muestra fue de 54.17 puntos (DT = 11.9). Las puntuaciones obtenidas en los distintos sub-test del PROLEC-R fueron equivalentes a distintos niveles de educación primaria, dependiendo de qué habilidad lectora fuera evaluada. Adicionalmente, reportaron un uso cotidiano de tecnologías de información, aunque limitado en cuanto a la variedad de actividades realizadas.

Diseño

Tras ser pilotado con una muestra de 11 adultos jóvenes con similares características cognitivas, el programa estuvo conformado por nueve sesiones, incluyendo siete sesiones de formación y dos sesiones de evaluación pre-test y post-test. Estas últimas fueron aplicadas utilizando dos actividades de similares características (A y B) siguiendo un modelo AB BA AB BA de cuatro grupos de intervención, en el que dos grupos realizaron en el pre-test la misma actividad que realizaron los otros dos grupos en el post-test, y viceversa. Esto permitió que cada par de grupos fuera utilizado como control de los otros dos y, al mismo tiempo, que todos los participantes recibieran el programa. Los grupos, de entre 5 y 7 miembros cada uno, fueron equiparados en CI no verbal.

Materiales

Diseñamos nueve pares de textos, cada uno formado por dos textos contradictorios acerca de una misma cuestión controvertida de carácter socio-científico, que fueron utilizados a lo largo de las sesiones como material de trabajo. Se obtuvieron de páginas webs reales y fueron simplificados siguiendo las recomendaciones de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (Nomura, Nielsen & Tronbacke, 2010). Por medio de un proyector, se presentaban al grupo en formato web, acompañado por la url (tal como se muestra en un navegador web), un logotipo de la página e información acerca del nombre y la profesión del autor del texto. Es importante señalar que los temas tratados en los textos fueron seleccionados por los participantes del estudio piloto de acuerdo con sus propios intereses.

En cada sesión, dos páginas web eran presentadas como parte de una pequeña historia en la que distintos personajes trataban de buscar cierta información para aprender acerca de cada una de las

controversias. Las páginas web diferían en el contenido de los textos y, más importante para los objetivos del programa, en su fiabilidad, dependiendo del campo profesional del autor, la intención del sitio web (p.e., la web de una compañía comercial vs. la web de una asociación sin ánimo de lucro), y la restricción o el grado de control sobre la información publicada (p.e., un foro web vs. la página de un hospital).

Procedimiento de evaluación y medidas

Las sesiones pre-test y pos-test siguieron el mismo procedimiento. Se presentó a los participantes una situación en la que un personaje necesitaba ayuda para decidir qué página de dos posibles era mejor para conocer información acerca de una controversia. Dado que el nivel de lectura de los participantes era bajo, todo fue leído en voz alta por el monitor. Los textos usados en ambas sesiones fueron similares en cuanto al número de palabras y la clase de referencias a otras fuentes de información insertadas en el texto (p.e., referencias a la Organización Mundial de la Salud).

Como medidas, cada participante debía indicar qué página web elegiría mediante el uso de tarjetas de votación, las cuales eran levantadas por todos los participantes al mismo tiempo. Posteriormente y por turnos, cada participante justificaba oralmente su decisión. Estas sesiones (así como las sesiones de formación) fueron grabadas mediante una cámara de vídeo, y las justificaciones de cada participante fueron codificadas dependiendo de si utilizaban referencias a experiencias personales, al contenido de los textos o a factores relacionados con la fiabilidad de las fuentes de información.

Adicionalmente, 12 de los 19 participantes que finalizaron el programa fueron evaluados en una sesión de seguimiento tres semanas después. Asimismo, 10 de los participantes que finalmente no pudieron recibir el programa fueron evaluados para conformar el grupo control para esta medida. Con un procedimiento similar a las sesiones pre-test y post-test, aunque en esta ocasión de forma individual, cada participante leyó dos páginas webs presentadas en un ordenador portátil (cuya comprensión fue asegurada por el evaluador) y tuvo que decidir en cuál confiaba justificando su decisión oralmente. Estas sesiones individuales tuvieron una duración aproximada de 10 minutos.

Procedimiento de intervención

Nuestra aproximación pedagógica combinó elementos de la instrucción directa, discusión grupal, modelado, y contraste de casos⁵ (cf. Braasch, Bråten, Strømsø, Anmarkrud y Ferguson, 2013), todos ellos adaptados a lectura guiada (los textos eran leídos oralmente por el monitor del taller).

De los siete módulos que componían las sesiones de formación, los cuatro primeros trataban de sensibilizar y enseñar a los participantes a identificar la existencia, respectivamente, de cuatro factores básicos relacionados con la fiabilidad y validez de la información que puede encontrarse en Internet: (1) es posible encontrar diferentes afirmaciones sobre un mismo tema; (2) las páginas webs varían en las restricciones sobre quién puede publicar en ellas; (3) el conocimiento acreditado por el autor sobre el tema; y (4) la intención del autor o del sitio web.

Los restantes tres módulos tenían como objetivo capacitar a los participantes para atender de manera global a los distintos factores descritos anteriormente y usarlos para determinar la fiabilidad de la información. Por medio del modelado a través del contraste de casos, estos tres módulos enfatizaban la siguiente estructura: (1) Qué dice el texto; (2) Quién lo ha escrito; y (3) Dónde está publicado.

Resultados

En relación con los datos de elección de las páginas web, y atendiendo en primer lugar a los datos globales de las sesiones pre-test y post-test (N = 19), los resultados indicaron que la página fiable fue elegida por más participantes en el post-test (15 participantes) que en el pre-test (6 participantes). Contrastes mediante el estadístico chi cuadrado indicaron que esta diferencia fue significativa, $X^2 = 8.622$, $p = .003$. Más aun, los participantes utilizaron justificaciones con base en características de las fuentes de información más veces en el post-test (12 participantes) que en el pre-test (2 participantes), $X^2 = 11.310$, $p = .001$.

5. El contraste de casos representa una metodología de instrucción en el que a los estudiantes se les presentan dos casos en los que se aplican los conceptos o procedimientos objeto de enseñanza. Los estudiantes deben comparar y contrastar ambos casos para determinar en cuál de los dos se aplican correctamente dichos conceptos o procedimientos.

Las anteriores diferencias se mantienen si atendemos a cada una de las actividades de evaluación por separado (i.e., A y B), algo que, como ya se ha dicho, permitió utilizar cada par de grupos como control de los restantes dos y viceversa. Respecto a la actividad A, un mayor número de participantes eligieron la página fiable en el pos-test (8 participantes, $n = 11$) que en el pre-test (3 participantes, $n = 11$), $X^2 = 4.545$, $p = .033$, y aportaron más justificaciones con base en las fuentes (7 vs. 1), $X^2 = 7.071$, $p = .008$. Del mismo modo, en la actividad B, más participantes eligieron la página fiable en el post-test (7 participantes, $n = 8$) que en el pre-test (4 participantes, $n = 12$), así como 5 participantes aportaron justificaciones referidas a las fuentes de información en el pos-test ($n = 8$) mientras que tan solo 2 lo hicieron en el pre-test ($n = 12$).

Finalmente, respecto a los resultados obtenidos en la sesión de evaluación de seguimiento, de nuevo aparecen diferencias significativas a favor de los alumnos que recibieron el programa respecto a la elección de página, $X^2 = 4.791$, $p = .029$. Mientras que 8 participantes de entre los 12 que recibieron el programa eligieron la página fiable, a pesar de que ésta defendía, en contra de la corriente popular, que usar pasta de dientes no es necesario, tan sólo 2 participantes de los 10 que conformaron el grupo control tomó dicha decisión, aludiendo en su mayoría a que usar pasta de dientes es necesario. Del mismo modo 6 participantes del grupo experimental aportaron justificaciones con referencias a las fuentes de información, mientras que solo 1 participante del grupo control lo hizo, $X^2 = 4.023$, $p = .045$. Asimismo, si comparamos los resultados obtenidos por los participantes experimentales en el pre-test y en la evaluación de seguimiento, los datos ofrecen de nuevo diferencias a favor de la participación en el programa. Mientras que en el pre-test 5 participantes eligieron la web fiable, 8 participantes lo hicieron en la prueba de seguimiento, aunque esta diferencia no resultó significativa ($p > .05$). Sin embargo, las diferencias si fueron significativas respecto al uso de justificaciones referidas a las fuentes, dado que ninguno de estos 12 participantes las utilizó en el pre-test, mientras que seis las utilizaron tres semanas después, $X^2 = 8.000$, $p = .005$.

Conclusiones

Los resultados obtenidos por nuestra muestra tras la intervención sugieren que el programa ayudó a jóvenes con DI a desarrollar habilidades para evaluar críticamente las fuentes de información en Internet. Las habilidades para la elección de páginas web fiables, como la atención a las fuentes de información y el uso de factores relacionados con éstas para justificar las elecciones, mejoraron sensiblemente en gran parte de los participantes. Nos parece importante señalar que esta mejora fue observada incluso tres semanas después de la finalización del programa.

No exento de limitaciones, cabe destacar que la muerte experimental de uno de los cuatro grupos de intervención fue elevada, participando en la sesión post-test tan solo dos participantes de los cinco que iniciaron el programa. Por otro lado, aunque los grupos fueron equiparados en CI no verbal, las características cognitivas de los participantes fueron muy variables. Por último, mientras que dos de los cuatro grupos recibió el programa durante tres semanas con una frecuencia semanal de tres sesiones, los restantes dos recibieron las nueve sesiones de manera intensiva a lo largo de dos semanas.

Aun con lo anterior, los resultados del programa fueron satisfactorios. Por tanto, dado que muchas personas con DI usan internet de forma cotidiana, parece necesario incrementar este tipo de formación para esta población en nuestros sistemas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAASCH, J.L.G., BRÅTEN, I., STRØMSØ, H.I., ANMARKRUD, Ø. Y FERGUSON, L.E. (2013). *Promoting secondary school students' evaluation of source features of multiple documents*. *Contemporary Educational Psychology*, 38 (3), 180-195
- CHADWICK, D., WESSON, C. Y FULLWOOD, C. (2013). *Internet Access by People with Intellectual Disabilities: Inequalities and Opportunities*. *Future Internet*, 5, 376-397.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO, E. Y ARRIBAS D. (2014). *PROLEC – R. Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (5ª edición)*. Madrid: TEA.
- GREENSPAN, S., LOUGHLIN, G., Y BLACK, R. S. (2001). *Credulity and gullibility in people with developmental disorders: A framework for future research*. *INTERNATIONAL REVIEW of Research in Mental Retardation*, 24, 101-135.
- KAUFMAN, A.S. & KAUFMAN, N.L. (1996). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman K-BIT*. Madrid: TEA.
- LUNDBERG, I., Y REICHENBERG, M. (2013). *Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 89-100.
- NOMURA, M., NIELSEN, G. S., Y TRONBACKE, B. I. (2010). *Guidelines for easy-to-read materials*. The Hague: Internat. Federation of Library Assoc. and Inst.
- SALMERÓN, L., GÓMEZ, M. Y FAJARDO I. (2016). *How students with intellectual disabilities evaluate recommendations from internet forums*. *Reading and Writing*, 29, 1653-1675.

La canción de infancia: Un contexto emocional, transcultural y transdisciplinar para aprender y crear en convivencia.

Alicia Arnau Aparicio

Investigación realizada en la Universidad Politécnica de Valencia con motivo de la tesis doctoral.
aliciaarnau@hotmail.es

RESUMEN

En los grupos de educación infantil confluyen niños y adultos que conforman entramados sociales complejos y diversos. Su convivencia transcurre durante tres años consecutivos, cinco días a la semana durante 5 horas diarias. El proyecto que se presenta defiende que aquellos que hoy y ahora habitan las aulas pueden configurar su mundo cultural actuando en y sobre él.

Las canciones de infancia reflejan la vida y con ellas pueden apropiarse de una sociedad de la que son partícipes y agentes culturales contemporáneos mientras se produce la socialización en un clima democrático.

La investigación realizada durante más de 10 años en el entorno escolar infantil (3-6 años) de la Comunitat Valenciana certifica la eficacia del modelo diseñado y aplicado durante varias promociones. Desde planteamientos neurocientíficos, pedagógicos y culturales, este procedimiento conecta al niño consigo mismo y con la realidad física, social y cultural partiendo de la creatividad como competencia necesaria.

PALABRAS CLAVES:

Educación, convivencia, cultura, creatividad, contemporaneidad, democracia.

ABSTRACT

In the children's education groups, children and adults make up complex and diverse social structures. Their coexistence takes place for three consecutive years, five days a week for 5 hours a day. The project that is presented defends that those who nowadays inhabit the classrooms can configure their cultural world acting in and on it.

Childhood songs reflect their life and with them they can take position in a society of which they are participants and contemporary cultural agents while the socialization takes place in a democratic climate.

Research carried out over more than 10 years in the school environment for children (3-6 years) of Comunitat Valenciana certifies the effectiveness of the model designed and applied during several promotions. From neuroscientific, pedagogical and cultural approaches, this procedure connects the child with himself and with physical, social and cultural reality starting from creativity as a necessary competence.

KEYWORDS:

Education, coexistence, culture, creativity, contemporaneity, democracy.

Introducción

A las aulas de educación infantil acuden niños y niñas de muy diversa procedencia. Se convierten en pequeños hábitats donde conviven culturas⁶ y forma de percibir la realidad y la vida de unos ciudadanos que están dando sus primeros pasos en la construcción de su personalidad. También asisten alumnos con diferentes grados de capacidad⁷ que deben ser considerados para conseguir el mejor desarrollo. Las influencias desde sus hogares son muy grandes. Las características de la cultura donde juntos están empezando una vida en sociedad son muy distintas según el planteamiento que el docente se proponga.

Niños y adultos, en educación infantil, conforman entramados sociales complejos y diversos que conviven estrechamente. Su convivencia se produce y transcurre durante tres años consecutivos, cinco días a la semana durante cinco horas diarias. Los niños y niñas de entre 3-6 años están desarrollando su cerebro y así cimientan su mente. A través de su vida cotidiana y junto a los hechos extraordinarios construyen su identidad partiendo de su historia personal-familiar, su experiencia y viajando hacia la comunidad donde viven.

Desde planteamientos neurocientíficos, pedagógicos, etnomusicológicos y culturales este procedimiento permite a los niños y niñas conectarse consigo mismo y con la realidad física, social y cultural en la que se desenvuelven. Parte de la creatividad como competencia necesaria para ejercer la pedagogía y como llave maestra del aprendizaje, entendiendo como producción cultural inacabada (Acaso, 2013) y cuenta con el apoyo del maestro/a como posibilitador de que el alumno aprenda por sí mismo y se construya constantemente como ciudadano y miembro de una sociedad de pleno derecho.

La acción/pensamiento artístico como contexto interdisciplinar y transcultural

Como explica Wojnar (1967), el arte interviene en los distintos planos de la vida, y esto tiene consecuencias no sólo para la sensibilidad estética propiamente dicha, sino también para la vida intelectual, afectiva, social, moral y ética. A través del arte se llega a una pedagogía estética muy particular: La del espíritu abierto que significa apreciar al hombre no solamente como intelecto sino en toda su magnitud.

Esta idea no es ninguna novedad. Desde el inicio de la humanidad el arte ha sido el elemento que más ha contribuido en convertir en hombre al hombre. Los griegos, por ejemplo, lo tenían muy claro y así lo transmitieron. En la historia de la educación en España y en la *Comunitat Valenciana* el tratamiento de las artes en el curriculum escolar ha ido variando a lo largo de los años y se ha caracterizado por el desamparo, prácticamente sistemático de la educación artística y por tanto de su implicación en la formación de los alumnos y ciudadanos.

Esto no ha ocurrido en otros países europeos donde, desde siempre, han considerado la educación artística y musical como materias fundamentales. En el prefacio del estudio Eurydice y refiriéndose al ámbito educativo, audiovisual y cultural, Figel (2009)⁸, reconoce el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad y destaca la importancia de las competencias transversales clave, entre ellas la sensibilidad cultural.

Una de las grandes críticas que desde Europa se hace al sistema educativo español es el reducido número de horas dedicadas a esta área en el curriculum oficial. ¿Cómo observamos, opinamos, decidimos, manipulamos los materiales, tratamos los productos y comentamos lo que hemos conseguido en cada proceso en tan solo 45 minutos a la semana? El sistema educativo español dificulta enormemente esta forma de aprender sobre todo en primaria. En educación infantil es diferente y por ello no se puede dejar perder la que considero como definitiva oportunidad educativa.

6. En el caso que se explica de manera práctica en la presentación el curso estaba conformado por alumnos de procedentes de cuatro países y con cinco lenguas maternas diferentes.

7. En la exposición del caso se hace referencia a un alumno de origen marroquí con problemas graves de hipotonía, afasia y retraso general en su desarrollo.

8. Comisario responsable la Agencia Europea en educación, formación, cultura y juventud.

Mi planteamiento considera como lo hace Jauset (2014) que la experiencia artística como pensamiento/ acción, es la base común de todos los aprendizajes. Es por ello que al entender el aula⁹ y la acción en educación infantil (3-6 años) como se refiere a continuación se pueden conseguir todos los beneficios del arte para trascender cultural y disciplinariamente mediante el aprendizaje y la creación en convivencia.

La educación a través del arte entendida en su plenitud es sensación, percepción, pensamiento, tiempo, matices, cultura, belleza . Provoca descubrimientos, recuerdos, previsiones, emociones, contrastes, comparaciones. Implica matemáticas, lenguajes, física, química y sobre todo juego.

En un mundo donde cada vez es más difícil percibir lo físico, lo natural y lo humano, que unen al individuo con su especie y su hábitat, el contacto con el arte es esencial para llegar a humanizar a esos pequeños que todavía están conformando su cerebro. En este proceso se unen la posibilidad de descubrir otros tiempos, la lentitud de los aprendizajes, el descubrimiento de lo bello, la calma, estar con los otros, conocerlos y observar como son al ver cómo se expresan y el placer de crear realidades individual o colectivamente.

De este modo se puede contrarrestar el valor que en la actualidad se da a lo superfluo, lo rápido, lo mediocre en aras a empoderar todo aquello que tenga que ver con lo profundo, lento, difícil y excelente. Como explica Fernández Cursach (2015) al educar a través del arte se apuesta por una nueva manera de sentir el proceso educativo. Cuando el arte es un elemento fundamental se posibilita un amplio y profundo desarrollo personal, social y cultural. Utilizar las artes plásticas y visuales, la música y la creación de canciones como lecho permite el crecimiento de un río caudaloso que podrá recorrer itinerarios infinitos.

La educación a través del arte en estas edades da cabida a todo tipo de sensibilidad, capacidad, momento madurativo, origen, situación social y emocional en toda su transcendencia, de los alumnos respetando un clima democrático naturalmente inclusivo.

Este proceso que parte de mirar, escuchar, sentir, pensar, crear y admirar, en lo referente al arte visual y plástico está perfectamente organizado en la obra de Fernández Cursach-Verdú de la cual participa. De manera complementaria se globaliza en su vertiente musical de la manera continuación se explica.

La canción como elemento clave de socialización y convivencia

La investigación¹⁰ realizada durante más de 10 años en el entorno escolar infantil de la *Comunitat Valenciana* certifica la eficacia del modelo aplicado durante varias promociones que contribuye sustancialmente al proceso de construcción de la identidad personal y social y cultural de los más pequeños. El modelo/proyecto defiende que aquellos que hoy y ahora habitan las aulas activamente, siendo mentes en crecimiento, pueden configurar su mundo cultural actuando en y sobre él. Del mismo modo que lo hacen sus producciones plásticas o performances, las canciones de infancia son una forma de expresión de su mundo interno y de su manera de entender o reflejarlo. Éstas, se construyen de forma colaborativa y respetando el ritmo y la cadencia de sus vidas en convivencia. Reflejan sus actos, hábitos, sus relaciones, costumbres y celebraciones ayudándoles a apropiarse de una sociedad de la que son partícipes y agentes culturales contemporáneos.

En palabras de Attali (1978, p. 36): “La música es un modo de expresión cultural de los pueblos y de los sujetos” y su progreso va unido a las circunstancias culturales, económicas históricas y sociales. Las melodías y canciones expresan emociones y sentimientos, comunican realidades y pensamientos narrando historias del pasado y del presente. Según Eco (2001, p. 280): “Las canciones interpretan nuestros sentimientos y nuestros problemas; de ellas no tan sólo el ritmo o la melodía, cuentan también las letras”.

Si bien es cierto que los cambios en la sociedad han determinado y transformado sus producciones y, en cierto sentido las costumbres culturales, no del mismo modo pueden cambiar la esencia y las necesidades del ser humano. Desde siempre el hombre, y el niño, han necesitado cantar su vida cotidiana.

9. En el sentido de aula ubicua y contexto donde se desarrolla parte importante de la vida de este entramado social.

10. Arnau A. (2015). Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València.

Dependiendo del contexto en el que un individuo vive y de las aportaciones que los que con él conviven, su vida, podrá ser más o menos cultural, en mayor o menor grado musical y más o menos completa o feliz, pero la canción acompañará su vida.

El cancionero tradicional se transmitía oralmente y por ello constituía un corpus dinámico y cambiante sometido a diferentes influencias externas y a la propia evolución de la mentalidad de las sociedades que lo disfrutaban. Aunque esto pueda estar claro y asumido, al mismo tiempo era concebido como algo unívoco y se percibía de una forma unánime.

Sin embargo ahora, las sociedades contemporáneas se caracterizan por la universalización y la modernidad reflexiva (Beck *et al.*, 1997), y ha supuesto un reencuentro con la tradición pero realizado desde otro punto. Se ha pasado de una tradición compulsiva (normalizada, de obligado cumplimiento) a la tradición reflexiva (una manifestación cultural que se expone como auto-referencia) de un grupo social. “Se ha transitado a una forma moderna de organizar activamente la memoria colectiva, de hacer uso interesado de los materiales antiguos con finalidades modernas” (Beck *et al.*, 1997, p. 120). De este modo, la tradición ya no se hereda sino que se elige o se inventa y puede realizar papeles muy diferentes en función de las necesidades de la comunidad que las utiliza (Frechina, 2011).

Para la consecución de identidades sociales y estilos culturales e individuales, la música como agente de socialización siempre ha tendido un poder y una vocación educativa de gran importancia que ha sido esencial. Pero no sirve cualquier canción. Cada entramado cultural necesita sus propias canciones.

Como aclara Cerrillo (2013), la aceptación de la infancia como etapa previa y distinta a la del adulto surgió con la aparición de la burguesía. Se le empezó a dar un espacio y unos elementos propios que han ido cambiando y evolucionando en contacto con las transformaciones sociales y de los sistemas educativos. Los pequeños, en el pasado, pudieron deleitarse del relato oral de múltiples cuentos, juegos y canciones tradicionales que se establecían mediante la relación adulto-niño. Desde el nacimiento escuchan a los adultos cantar canciones de cuna y otras canciones propias de actividades concretas y todo esto pertenece a la lírica popular infantil. En los tiempos actuales esta realidad es muy diferente.

Los niños pueden conservar, en su caso, aquello que alguien les canta o que coexiste en el ambiente si es significativo para ellos. En la actualidad las referencias que tienen unos niños respecto a otros son muy diferentes incluso viviendo en la misma localidad (Arnau, 2015).

Las aulas de educación infantil son uno de los lugares donde todavía se canta y se hace por necesidad. Esta necesidad está acrecentada por la disminución de las canciones de juego en la calle y por los cambios en los hábitos de juego de los niños. Además urge cantar el presente, lo popular, lo que le ocurre al niño, todo lo que se celebra en el ciclo vital de los que ahora conviven en esta época cuando son niños constituyendo su tradición.

Por ello se puede afirmar que cada vez en menor grado se debería situar la canción infantil únicamente en el contexto de folklore en el sentido de heredado y situar el epicentro en el uso social, función y la participación.

La canción como medio de aprendizaje creativo: la canción necesaria

La infancia tiene unas necesidades propias. Entre ellas el ejercitar su voz y el movimiento. Estas son cubiertas a la manera que su naturaleza y su cerebro les permiten. Es por esta razón que los niños acompañan sus movimientos con cantinelas y juegos vocales cuando no tienen una canción adecuada.

Los pequeños necesitan vivir su realidad de manera ordenada, con rutinas consiguiendo hábitos y con celebraciones cíclicas. De esta manera pueden superar y asimilar los miedos e inseguridades propias de la edad. Esto solamente pueden hacerlo jugando e interactuando con el grupo social les rodea. En muchas de esas acciones se hace necesaria, como en los juegos, una canción.

El folklore musical es una importante sección dentro de esta realidad cultural, constituido por elementos que han perdurado y se mantienen vigentes, igualmente importante es el proceso de tradición como constante recreación y adaptación al contexto social del momento. En este horizonte se encuentran

las canciones del presente y también las infantiles que tienen unos orígenes en la misma naturaleza del hombre y del niño.

En este punto se hace preciso remarcar que no es tan seguro que las canciones consideradas infantiles narren historias del presente de los niños. El estudio de campo la gran mayoría de canciones que cantan los niños son procedentes de series de dibujos animados, del repertorio más actual canciones de música pop del mundo adulto y de las nuevas creaciones de los libros de texto y en algunos casos tradicionales. Por tanto ninguna de ellas referentes al presente o a la vivencia infantil de hoy. Al ser construidas por ellos la canción se convierte en un contexto para aprender y crear en una realidad diversa mediante un procedimiento inclusivo que contribuye a una convivencia, interculturalidad e interdisciplinariedad reales.

Las canciones cumplen las diez funciones esenciales enumeradas por Merriam (en Cruces, 2001)¹¹, y además conviene considerar otro concepto contemplado por Frechina (2011) quien otorga a la canción la función de autoaprendizaje.

Si además se toma en consideración sus capacidades en términos en los que acota actualmente la neurociencia, las teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, observando el contexto escolar y cultural incluido en mundo líquido en el que se desarrollan y garantizando la perspectiva inclusiva y de atención a la diversidad de la educación la canción se convierte en un contexto que pone en contacto al niño consigo mismo, con su espacio-tiempo y con la cultura con la que puede interactuar. Más allá de la causalidad que lleva que un niño conozca o desconozca cierto tipo de canción no se puede obviar que los pequeños siguen necesitando satisfacer tres aspectos esenciales referidos por Díaz (2002), que son los siguientes. Se presentan junto a las áreas de conocimiento y desarrollo asignadas a la educación infantil en el currículum oficial actual:

- El conocimiento de sí mismo. (Identidad y autonomía personal. Hábitos)
- El reconocimiento de los otros, de las acciones y actividades que realiza habitualmente y a lo largo de la rueda del año. (Medio físico, natural y social. Lenguajes)
- Las celebraciones y fiestas que les son propias en el momento histórico que le ha tocado vivir. (Medio cultural)

Y todo ello es necesario para todos los integrantes de los grupos-aula que habitan nuestras escuelas.

La canción de infancia: un contexto emocional, transcultural y transdisciplinar

El modelo¹² se inicia desde el primer momento en que los niños son recibidos en el aula de 3 años. Se lleva a cabo un proceso de inmersión donde la maestra canta todas sus acciones, sus llegadas, sus despedidas, sus salidas al patio y otras acciones repetidas durante los primeros días. Así se interioriza que la canción forma parte de su vida y simplemente de manera natural acompaña su quehacer con canciones inventadas. Poco a poco se les invita a crear nuevas para completar todas las rutinas del día, la semana y sucesivamente durante los años que compartimos construyendo melodías y letras para celebrar cualquier evento del año¹³.

Lo más importante de este largo y creativo proceso, donde la emoción y la vivencia continuada que están siempre presentes se sucede en ciclos vitales es que tanto los niños que tienen facilidad como aquellos que presentaban graves dificultades consiguen reconocerse, situarse en el medio físico y protagonizar el medio cultural. Incluso en los casos de graves dificultades en el lenguaje esta estrategia favoreció la inclusión de todos.

11. Expresión emocional, goce estético, entretenimiento, comunicación, representación simbólica, respuesta física, forzar conformidad a las reglas sociales, validación de las instituciones sociales, contribución a la continuidad y estabilidad de la cultura y la contribución a la integración social

12. Hace referencia a todo el proceso de creación y recreación de canciones con los niños considerando éste como una forma estructurada y organizada de proceder a lo largo de los tres cursos de educación infantil.

13. El inicio de curso, el otoño, la navidad, el invierno, el día del árbol, el día de la paz, de la interculturalidad y tantas otras.

El modelo construido, experimentado y validado pretende que los niños como infancia y como grupo singular insertado en una sociedad en un momento concreto de la historia, único pero común a otros contextos escolares en unas mismas coordenadas pueden ser protagonistas de su construcción cultural en forma de canciones de infancia.

Está articulado en una serie de fases que recorren y transcurren en los tres cursos de educación infantil. Sumergen a los niños en un mundo creativo que parte de la sensibilización inicial y permite la creación y recreación de las canciones que necesitan y les ayudan a construirse como personalidades únicas que conviven en una sociedad sobre la que influyen desde pequeños.

Ya sea cantando en la intimidad del aula, mientras juegan individualmente, en pequeñas actuaciones para otros compañeros, en festivales con todos los alumnos del colegio, en celebraciones junto a los otros centros educativos de la población o en eventos a nivel local o comarcal los niños aportan con sus canciones su visión y vivencia del mismo modo que participan realizando exposiciones, poesía, teatro, baile y proyectando pequeñas producciones.

Es un continuo en el que participan todos y lo más importante está en el proceso que cada uno realiza individual o colaborativamente mientras realiza los objetos culturales. El resultado final no está en el producto último sino en la construcción del mismo y en eso siempre participan todas las capacidades y singularidades. Todas las ideas, opiniones, propuestas son tenidas en cuenta y juntos llevamos nuestra creación con nosotros y en ocasiones la mostramos al mundo para embellecerlo en encuentros o performances artísticas contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACASO, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Espasa Libros.
- ATTALI, J. (2001). *Ruidos, Ensayo sobre la economía política de la música*. Valencia: Ruedo Ibérico.
- BECK, U.; GIDDENS, A. Y LASH, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- CERRILLO, P.C. (2013). *Presencia del Cancionero Popular Infantil en la literatura española de la Edad de Oro*. Revista de Literatura vol. 75 (50), 395-416.
- ECO, U. (2001). *La definición del arte*. Barcelona: Destino.
- FERNÁNDEZ CURSACH, J. (2015). *Art nens, creativitat. Les exposicions d'art infantil: Un llibre de colors*. La Rella, Vol 28, pp.145-162.
- FRECHINA, J. (2011). *La cançó en Valencià. Dels repertoris tradicionals als gèneres moderns*. València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- JAUSET, J. (2008). *Música y neurociencia: la musicoterapia*, Barcelona: Editorial UOC.
- MARTÍ, J. (2004). *Transculturación, globalización y músicas de hoy*. Revista Transcultural de Música, 8 (en línea). Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/a188/transculturación-globalización-y-música-de-hoy>
- WOJNAR, I (1961). *Estética y pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica

Aprendizaje en valores democráticos:

Elena Baixauli Gallego

Personal Investigador con docencia autorizada
 Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos
 Universitat de València
 elena.baixauli@uv.es

RESUMEN

Este trabajo pretende hacer una reflexión teórica sobre la importancia de retomar los valores éticos y morales desde la infancia, desde el conocimiento de la mediación como cultura de diálogo y como herramienta de gestión de conflictos. No se puede dar la espalda a la infancia, ellos serán los ciudadanos del mañana, el futuro de nuestro país dependerá en buena medida de ellos, por esta razón educarlos desde la cultura de la paz y en valores, es fundamental para pensar que un mundo mejor es posible. Personas que dominen el arte de informar y el arte de escuchar, con la habilidad de gestionar sus emociones y las emociones de los demás, que sepan negociar, escuchando todas las alternativas posibles que existan y considerando las mejores. La sociedad del Bienestar pasa por la mediación, por la cultura de la paz y de los diálogos, por la educación en valores.

PALABRAS CLAVES:

Mediación, valores morales, ética, democracia, conflictos, prevención

ABSTRACT

This review aims to make a theoretical reflection on the importance of retaking ethical and moral values from childhood, from the knowledge of mediation as a culture of dialogue and as a conflict management tool. You can not turn your back on children, they will be the citizens of tomorrow, the future of our country will depend to a great extent on them, for this reason educating them from the culture of peace and values, is fundamental to think that a world The better is possible. People who master the art of informing and the art of listening, with the ability to manage their emotions and the emotions of others, who know how to negotiate, listening to all possible alternatives that exist and considering the best ones. The welfare society goes through mediation, for the culture of peace and dialogues, for education in values.

KEYWORDS:

Mediation, moral values, ethics, democracy, conflicts, prevention

Introducción

Desde hace un tiempo nos planteamos la necesidad de crear ciudades mediadoras, ciudades abiertas para el diálogo y orientadas hacia la convivencia pacífica, basándose en el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la empatía.

Pero, ¿cómo poner en marcha estos valores de nuevo?

El aumento de la violencia en las aulas, en las familias y en la sociedad en general, nos devuelve la realidad de la importancia de educar en valores morales y democráticos.

Nosotros somos seres sociales que necesitamos relacionarnos con los demás, pero también necesitamos creer en algo, tener una ilusión, creer y crear.

Desde lo negativo, no podremos generar alternativas positivas, hay que potenciar un cambio de paradigma con un claro enfoque optimista realista, poniendo el punto de mira en la infancia.

Volvamos a reilusionarnos por las pequeñas cosas, miremos a nuestro alrededor de forma apreciativa y humildemente reconozcamos que necesitamos aprender a desaprender.

Los países con mayor corrupción política son aquellos países con mayores índices de pobreza infantil y delincuencia. Los niños que se ven expuestos a la pobreza serán adultos en el futuro con mayor riesgo de sufrir enfermedades mentales, luego el daño que se les puede realizar en su salud física y psíquica puede llegar a ser irreversible. De aquí la necesidad de hablar de mediación y valores democráticos.

Necesitamos niños éticos, con capacidad de escucha, empáticos, emocionales, colaborativos y participativos, con capacidad para el diálogo, la mediación y la negociación.

Vivimos en un mundo de incertidumbre, de continuo cambio y adaptación, un mundo de nuevas tecnologías, pero nuestro sistema de enseñanza, salud, servicios sociales y justicia, no están siendo modificados y adaptados a las nuevas realidades.

No se puede dar la espalda a la infancia, ellos serán los ciudadanos del mañana, el futuro de nuestro país dependerá en buena medida de ellos, por esta razón educarlos desde la cultura de la paz y en valores, es fundamental para pensar que un mundo mejor es posible.

La familia es la institución social por excelencia y motor de la economía.

Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia. Artículo 39 de la Constitución Española:

”Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil.

La ley posibilitará la investigación de la paternidad.

Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.”

Propongo rescatar los valores de la familia, la verdadera educación, asumir nuestras responsabilidades.

Los valores que se transmiten en la mediación son los valores que añoramos en nuestra sociedad actual.

Personas que dominen el arte de informar y el arte de escuchar, con la habilidad de gestionar sus emociones y las emociones de los demás, a pesar de todas las presiones sociales.

Que sean capaces de cooperar con los compañeros.

Que sustituyan el autoritarismo y el individualismo por la cooperación y el diálogo.

Que sepan negociar, escuchando todas las alternativas posibles que existan y considerando las mejores soluciones.

La formación en consciencia moral es posible a través del aprendizaje de dilemas morales desde la infancia y en la adolescencia, López (2010). Mediante la presentación de dilemas morales el estudiante reflexiona sobre este tipo de valores (Carrillo, 1992).

Existe evidencia empírica según, Samper, Díez y Martí (1998) que relaciona los aspectos emocionales y cognitivos de la empatía con el razonamiento moral.

Aprender a analizar y resolver conflictos interpersonales incluyen aspectos sobre la justicia y la solidaridad y debe ser una prioridad para la educación moral de los alumnos (Sastre, Timó i Moreno, 1998).

La mediación

La mediación se inició, en la segunda mitad de los años 70, en Estados Unidos y con el tiempo ha ido extendiéndose a otros países y a nuestro entorno (Baixauli, 2005).

Mediar es llegar a la mitad de una cosa real o figuradamente. Interponerse entre dos o más que riñen o litigan con el fin de conciliarlos. Existir o estar una cosa en medio de otras. La Mediación es un proceso de resolución de problemas, de negociación, de transformación de las relaciones entre las personas, de educación, de transmisión de valores, permite obtener una visión positiva del conflicto.

La función del mediador consiste en ayudar a las partes a decidir cómo afrontar la solución del conflicto, favoreciendo que ellas mismas establezcan acuerdos viables, satisfactorios y capaces de responder a sus necesidades.

La mediación proporciona un proceso y un escenario que con la intervención de los sujetos conduce a las partes a comunicarse de forma constructiva, colaborar para resolver el problema, crear opciones y evitar el deterioro de las relaciones.

La mediación favorece la apertura hacia nuevas formas de interpretación de la disciplina, las relaciones interpersonales, la autoridad y la toma de decisión, en situaciones que necesitan imparcialidad y responsabilidad.

En la mediación se mejora la comunicación, la comprensión mutua y la empatía entre los miembros del sistema, así como ofrecer información sobre recursos que permitirán a las partes en conflicto tomar sus propias decisiones y aplicar sus soluciones.

El mediador, en general, se caracteriza por su imparcialidad, creatividad, habilidades de comunicación, flexibilidad, empatía, capacidad de escucha, capacidad para generar confianza, autocontrol, actitud conciliadora, manejo adecuado de conflictos, capacidad de negociar, motivar hacia el acuerdo y sobre todo dejar que las partes decidan. El conocimiento personal de estas personas es imprescindible para saber sus limitaciones ante los conflictos para poder llegar al mayor grado de imparcialidad posible.

Se considera importante la apertura para el mediador por la capacidad que ha de tener para estar abierto a experiencias novedosas en cuanto a otras formas de vida y resolución de conflictos generados por otros que pueden resultar no acordes con una escala de creencias y valores personales.

Una persona asertiva favorece la comprensión y ajuste de la comunicación, contaminada emocionalmente en la mayor parte de los conflictos, llegando con su ejemplo a influir en un aprendizaje por imitación en las sesiones en las que se lleva a cabo la mediación.

La capacidad de resolver problemas supone que el mediador dispone de la habilidad para identificar dificultades, flexibilidad, creatividad y la capacidad de resolver conflictos, características que son necesarias en cualquier proceso de mediación.

La empatía es importante para los mediadores ya que la capacidad para reconocer y comprender los sentimientos y actitudes de otros, así como las circunstancias que afectan en un momento determinado, va a incrementar la posibilidad de mediar de forma imparcial y neutra (Baixauli, 2013).

El equilibrio emocional es fundamental para controlar las emociones que pueden generar las partes sometidas a estados de tensión provocadas por el propio conflicto.

La flexibilidad nos indica la capacidad de ver y aceptar los diferentes matices que puede tener una situación. El mediador flexible es capaz de escuchar a las partes, observar lo que ocurre en cada momento y poder así facilitar posibles alternativas de solución.

La independencia ayuda a poder delegar en las otras personas la decisión de organizar y dirigir su vida sin necesidad de la aprobación de un tercero.

La reflexividad promueve conductas tras una adecuada reflexión y pensamiento, la paciencia y respuestas equilibradas con un ritmo adecuado.

La tolerancia a la frustración favorece la flexibilidad y el control a la hora de aceptar que la opinión del mediador o bien su forma personal de haber resuelto un conflicto no es la elegida por las partes. Tiende a favorecer el ser capaz de aceptar que para otras personas existen soluciones diferentes ante el mismo problema.

Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) exponen en su investigación la necesidad de introducir programas de prevención de la violencia en el aula, al igual que Díaz-Aguado (2005).

Diálogos apreciativos

Los diálogos apreciativos se convierten en una de las mejores herramientas a utilizar en el ámbito de la mediación política.

Apreciar es descubrir y valorar aquellos factores que son fundamentales en una organización o grupo (Cooperrider & Witney, 2005).

Se trabaja desde las indagaciones con un núcleo de cambio positivo, rescatando aquellas situaciones que en el pasado van a ser positivas y poder así visualizar lo que podrá ser mejor de cara al futuro.

Cooperrider y Witney (2005), explican que si se pregunta sobre los problemas la respuesta siempre será negativa, preguntar sobre nuestros sueños generará respuestas mucho más positivas.

Los diálogos apreciativos surgen en los años 80, enfatizan aspectos positivos del bienestar, la confianza y la empatía, los valores que transmiten los Derechos Humanos, competencia, responsabilidad social, colaboración, imaginación, creatividad y buen clima (Barranco 2011).

Este método de resolución de conflictos se diferencia de los otros métodos en que para resolver conflictos hay que volver al pasado.

Las diferentes fases del diálogo apreciativo son: apreciar, visualizar, dialogar, innovar y organizar, a través de procesos colaborativos.

Según Barranco (2011), los diálogos apreciativos se basan en teorías del construccionismo social y del enfoque sistémico. El Construccionismo social explica la importancia del lenguaje y de las narrativas, ya que se crea la realidad a partir del lenguaje.

Los diálogos apreciativos se han considerado una metodología muy útil para la acción social, en relación con la cooperación, implicación, entusiasmo y refuerzo de vínculos (Barranco, 2011).

La mediación favorece un diálogo a partir de la escucha activa, variable necesaria para la construcción de una nueva realidad social.

Las ciudades mediadoras generan ciudadanos comprometidos con su municipio, al ser valorados y tenidos en cuenta por la administración.

Sin comunicación no hay relación social (Baixauli, 2015).

Los diálogos apreciativos están relacionados con la ética y por tanto con metodología basada en dilemas morales.

Conclusiones

La sociedad del futuro pasa por la mediación, por la cultura de la paz y de los diálogos, por la educación en valores.

Los niños aprenden fácilmente con dinámicas participativas, comunicativas que favorecen la empatía (Ortega et. Colaboradores, 2009). Por lo que el trabajo desde el aula ayudaría a la integración de estos valores de los que estamos tan necesitados hoy en día.

La educación en valores democráticos debería considerarse a nivel curricular de forma transversal desde Educación Infantil hasta Secundaria.

Un mundo mejor es posible con la implicación de las familias, los profesores y los niños. Concluyendo con el argumento anterior podemos decir según Gorjón, F.J. (2016):

“La mediación y los métodos alternos son una ciencia que tiene como objeto de estudio la transición de las relaciones humanas conflictivas a relaciones armoniosas, provocando transformación en los seres humanos y por consiguiente su evolución teniendo como premisa básica la justicia social y el bien social, ello implica comprender el ser y su misión en un esquema de concertación social, ya que los modelos actuales están agotados, siendo entonces una innovación disruptiva y un paliativo que como mencionamos anteriormente genera la eclosión de una sociedad moderna, atingente a las necesidades actuales de una sociedad en movimiento, que requiere de formas y sistemas asertivos que solo pueden ser concebidos y reconocidos por un conocimiento científico válido y comprobable y pueda ser formalmente aceptado”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, M.A. Y ESTREDEER, V. (2008): *La mediación en contextos escolares*. Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia, V. 12 (2), 41-53.
- BAIXAULI, E. (2005). *La mediación como procedimiento de solución de conflictos. Vivir en paz: conflictología y conflictividad en la vida cotidiana* / coord. por Eduard Vinyamata, 119-130.
- BAIXAULI, E. ET AL. (2013). *Programa de entrenamiento en comunicación a padres: una vía de prevención de la agresión*. Mediatio: mediación, 4, 4-15.
- BAIXAULI, E. (2015). *Prevenció de la violència a l'escola: una proposta d'intervenció*. Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia, 16 (2), 33-51.
- BARRANCO, C. (2011): *Buenas Prácticas de calidad y trabajo social*. Alternativas, V. 18, 57-74.
- CAVA, M.J., BUELGA, S. MUSITU, G. Y MURGUI, S. (2010): *Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal*. Revista de Psicodidáctica, V. 15(1), 21-34.
- CARRILLO, I. (1992): *Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral*. CL& E. Comunicación, lenguaje y educación. V. 15, 55-62.
- COOPERRIDER, D. Y WITNEY, D. (2005): *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*. Berrett-Koehler Oublishers.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2005): *La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela*. Psicothema. V. 17, 549-558.
- GORJÓN, F.J. (2016): *Mediación, ciencia social emergente*. International Journal of Social Work and Social Sciences 12, 9-25.
- LÓPEZ, W. (2010): *Intervención pedagógica basada en dilemas morales*. Magistro, V. 4, 63-77.
- SAMPER, P. DÍEZ, I. Y MARTÍ, M. (1998): *Razonamiento Moral y Empatía*. I Jornadas de Psicología del Pensamiento. Universidad de Santiago de Compostela.
- SASTRE, G., TIMÓN, M. Y MORENO, M. (1998): *Razonamiento moral y educación*. Educar, V. 22-23, 155-170.
- ORTEGA R., ROMERA, E. Y DEL REY, R. (2009): *Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar*. Acción Psicológica V. 95, 4-14.

El relato audiovisual como metodología de educación intercultural para la ciudadanía global: Una mirada crítica a través de los diamantes negros.

Tipo de contribución:
PÓSTER.

María Botella Martínez

Universitat de València
maria.bomarti@gmail.com

Silvia Martínez-Gallego

UJI. Castellón de La Plana.
sylvia.martinez@uji.es

RESUMEN

La realidad actual evoluciona constantemente y las personas buscan su sitio en estos nuevos contextos y espacios. Las artes visuales y la música pueden introducir una mejora de las relaciones entre los seres humanos a través de la educación. Las películas no son mero entretenimiento, también pueden ser un elemento notoriamente formativo, un material educativo que ayuda a la formación de valores y desarrollo de la creatividad a través de actividades interdisciplinarias. Nuestro objetivo es mostrar que el cine intercultural como actividad pedagógica ayuda a desarrollar el juicio reflexivo y pensamiento crítico acerca de problemas sociales, culturas y personas extranjeras omitidas; mejora las habilidades de comunicación y cooperación de los y las estudiantes. Por otra parte, tratamos de verificar si una actividad así aumenta su motivación y curiosidad. Usar material audiovisual servirá como medio para introducir un mensaje transversal de los problemas que afectan al mosaico intercultural del mundo actual.

PALABRAS CLAVES:

Educación para la ciudadanía global, interculturalidad, aprendizaje cooperativo, artes visuales, cine educativo, objetivos de desarrollo sostenible.

ABSTRACT

The current reality is in constant evolution and people are looking for their place in these new contexts and spaces. Through the education, visual arts and music can introduce an improvement of the relations between the human beings. Cinema is not just entertainment; it can also be a notoriously formative element, an educational material that helps the formation of values and the development of creativity through interdisciplinary activities. Our goal is to show that intercultural cinema as a pedagogical activity helps to develop reflective judgment and critical thinking about social problems, omitted cultures and foreign people; and improves student communication skills and cooperation. On the other hand, we try to verify if such an activity increases student's motivation and curiosity. Using audiovisual material will serve as a means to introduce a cross-cutting message of the problems affecting the intercultural mosaic of the real world.

KEYWORDS:

Education for Global Citizenship, Interculturality, Cooperative Learning, Visual Arts, Formative Cinema, Sustainable Development Goals.

Comunicación:

La realidad actual evoluciona constantemente y las personas buscan su sitio en estos nuevos contextos y espacios. Numerosos colectivos se están organizando y ofreciendo una propuesta educativa diferente para favorecer la adaptación a los cambios del mundo. Pese a esto, todavía no podemos decir que esta evolución educativa haya llegado a los centros de formación reglada. Siendo que, cada vez más a menudo, compartimos nuestro día a día con personas con orígenes, culturas, religiones, colores, idiomas, gustos, sueños y estructuras familiares distintas; cabría aprovechar y aprender a ver este mosaico como una fuente de conocimiento y nuevas oportunidades. Es cierto que el desconocimiento y la sorpresa ante lo nuevo y lo diferente pueden producir miedo o desconfianza. Por esta razón pensamos que la educación es la respuesta que favorecería que todos los seres humanos se enriquecieran de la evolución del mundo actual.

Proponemos dar a la educación un rol principal y vital en el desarrollo personal, así como de las relaciones entre los seres humanos a nivel global. Como parte del currículum de una clase de inglés en secundaria, y a través de atractiva integración de las artes visuales y la música, conseguimos que el alumnado aprenda a comprenderse mutuamente, valorar la diversidad, promover valores compartidos y los derechos humanos, y a desarrollar la cooperación y habilidades de acción responsable. El lenguaje audiovisual ofrece una atractiva integración de la Educación para la Ciudadanía Global que promueve la igualdad de oportunidades. Las películas no son mero entretenimiento, también pueden ser un elemento notoriamente formativo, un material educativo que ayuda a la formación de valores y desarrollo de la creatividad a través de actividades interdisciplinarias. Nuestro objetivo es mostrar que la introducción del cine intercultural como actividad pedagógica ayuda a desarrollar el juicio reflexivo y el pensamiento crítico acerca de problemas sociales, culturas y personas extranjeras omitidas; mejora las habilidades de comunicación y cooperación de los y las estudiantes. Y, por otra parte, tratamos de verificar si una actividad de esta naturaleza aumenta la motivación y curiosidad del alumnado. La película *Diamantes negros* (2013) se utiliza como punto de partida para lograr estos objetivos, aplicables a todos los ciudadanos del futuro. Una educación de calidad implicaría este desarrollo reflexivo, crítico y empático basado en los valores de los ciudadanos globales que pretendemos introducir y desarrollar dentro o fuera de las aulas. Informando sobre los beneficios de la Educación para la Ciudadanía Global con un nuevo enfoque metodológico en el uso interdisciplinar de las artes, pretendemos concienciar acerca de las injusticias del mundo actual e impedir su progreso. Usar material audiovisual servirá como medio para introducir un mensaje transversal de los problemas que afectan al mosaico intercultural del mundo actual.

Educación para la ciudadanía global

En una sociedad globalizada, los elementos propios de esa sociedad entran en contacto con aquellos que han sido introducidos desde las relaciones y la exposición a otros. Dada la inevitabilidad de este fenómeno, De Sousa Santos (2006) habla de la importancia de vincular lo local con lo global. La sociedad está cambiando y siguiendo un proceso de integración para el que no estaba preparada. Necesita adaptar la realidad que ha funcionado hasta ahora a la nueva situación. Este proceso iría más allá del fenómeno de la globalización. Delanty y Kumar (2006) señalan que sería un movimiento cosmopolita que puede ser llevado a cabo por individuos, grupos, organizaciones, etc., en cualquier parte del mundo, siempre y cuando esté orientado a la justicia social. Este matiz implica un proceso personal crítico y reflexivo frente a lo que es culturalmente diferente; la comprensión y la práctica de una transculturalidad que asume que ninguna cultura prima sobre ninguna otra; los deseos y las emociones; y la transformación de las relaciones de poder tanto en espacios públicos como privados para lograr una sociedad más justa y más inclusiva.

Del mismo modo, se persigue contribuir a la creación de una ciudadanía global a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 1, 4 y 17, que forman parte de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas:

Alcanzar el fin de la pobreza pasaría por informar y sensibilizar a las personas desde su juventud sobre las realidades actuales para acabar con las injusticias y prevenir su progreso, como el tráfico infantil promovido por el deporte llamado “rey”.

Una educación de calidad, sin duda nuestra principal motivación, implicaría ese desarrollo reflexivo, crítico y empático basado en los valores propios de la ciudadanía global que pretendemos introducir y desarrollar en las aulas.

El éxito de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible se ve impulsado y reforzado por alianzas. En nuestro caso, se podrían fomentar aquellas entre las escuelas y los clubes de fútbol para asegurar y proteger la formación y el futuro de estos niños deportistas.

Como se mencionó anteriormente, la educación tiene un papel importante en este proceso. Debe dar el salto al siglo XXI, transformar y adaptar sus políticas, estructuras y procesos para promover el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, nuevos contextos de información, conocimiento, trabajo y significados tecnológicos y culturales. Esta no es una tarea fácil; tomará tiempo y recursos, pero es esencial, debido a la importancia de vincular la educación con los valores en una sociedad cada vez más libre.

Interculturalidad

Según Levey, a comienzos del siglo XXI, la interculturalidad se utilizaba en Europa continental en términos de “las relaciones entre los ciudadanos y los grupos de la sociedad civil en lugar de la relación del Estado con sus minorías culturales, la preocupación predominante del multiculturalismo”. Sin embargo, en los últimos años, el interculturalidad se ha relacionado con los programas normativos y la educación intercultural con las estrategias pedagógicas impulsadas por la diversidad (Palaiologou & Dietz, 2012b, p.4). Por lo tanto, entendemos la educación intercultural como una práctica educativa que sitúa las diferencias culturales de individuos y grupos como centro de reflexión e investigación educativa, desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural (Aguado, 2005, p.29-30).

La educación intercultural aparece en vista de la necesidad de combinar diferentes realidades socioculturales y experiencias que vive nuestra sociedad y que, obviamente, conducen a la escuela. Es necesario reflexionar sobre el tema del tratamiento de la diversidad cultural, para que el sistema educativo considere una perspectiva coherente del futuro. El problema de la interculturalidad es un hecho socio-ideológico, resultado de la miseria económica y social que es necesario estudiar dentro y fuera de la escuela, de manera que no se convierte en un mero conjunto de medidas auxiliares y compensatorias.

Los problemas de adaptación y rehabilitación surgen precisamente como tales cuando insistimos en definir la institución educativa occidental como un espacio culturalmente neutro, aséptico, basado en una noción homogénea tanto de profesores como de estudiantes (Aguado, 2005). La educación de los ciudadanos se relaciona con el tipo de sociedad que deseamos.

Aprendizaje cooperativo

En una sociedad cada vez más heterogénea, las diferencias pueden verse como oportunidades o limitaciones. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Oxford Dictionary). En una situación de cooperación, los individuos buscan obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Así cada uno suplirá las propias deficiencias con las contribuciones del resto.

El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos en los que los y las estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de otros (Richards y Rodgers, 2014; Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Este enfoque contrasta con el aprendizaje competitivo e individualista, reflejo de la sociedad de hoy a pesar de los muchos aspectos del mundo real que requieren cooperación como grupos de investigación o los diferentes profesionales presentes en un quirófano.

Con el aprendizaje cooperativo, el maestro se convierte en un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de simplemente llenar la mente de sus estudiantes con información.

Cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo, el papel del profesor es multifacético: explicar a los estudiantes la tarea de los procedimientos de aprendizaje y cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y animarlos a determinar qué tan bien funcionan entre sus grupos de aprendizaje.

Cine formativo

Los tiempos cambian y traen nuevos aires, nuevos medios, nuevas ideas y diferentes problemas que atizan el elemento creativo del cine para encontrar caminos diferentes. Es difícil encontrar un solo tema o contenido básico que no haya sido tratado de ninguna manera en el cine. Siempre es posible encontrar películas o documentales que permitan su uso como punto de partida en un debate, o como una característica, documento o pieza de información en una investigación o estudio. El cine es una de las estrategias interdisciplinarias por excelencia, un camino hacia la transversalidad y, al mismo tiempo, la base y el fundamento del análisis y estudio de cualquier área de un programa de trabajo.

El cine ha ganado prominencia contra la lectura o la escritura y ha ganado una posición importante como portador de información y comunicación. Estamos avanzando hacia una cultura esencialmente audiovisual, sobre todo basada en la televisión y, cada vez más, en las nuevas tecnologías (Cobo, 2014).

En cualquier proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan experiencias, sentimientos, motivaciones, reiteración de hechos, personas que transmiten su entusiasmo por la lección que están enseñando y materiales de calidad, entretenidos y divertidos. Los estudiantes sin duda se sentirían más atraídos por una lección que incluya fragmentos de películas apropiadamente seleccionadas. En diferentes investigaciones se defiende que estimular una cantidad diversa de inteligencias al mismo tiempo aumenta la memoria, la comprensión y un aprendizaje más profundo. Es decir que el cine produce un fuerte efecto y puede hacer que los estudiantes experimenten un intenso impacto cognitivo y emocional. Del mismo modo que para las clases de idiomas, los fragmentos de películas pueden mostrar aspectos socioculturales, históricos y científicos que pueden apoyar o incluso liderar el contenido de una lección. Los materiales audiovisuales pueden cambiar la enseñanza tal y como la concebimos hasta ahora. Los estudiantes serían capaces de sentir y participar de alguna manera en su propio proceso de aprendizaje. Como espectadores, ambos son extraños y cómplices de lo que se muestra en la pantalla. Pueden juzgar desde el interior lo que sucede a través del proceso de identificación e internalización, como actores. Y también pueden hacerlo desde el exterior, permaneciendo como simples observadores, manteniendo su distancia para concentrarse en un juicio objetivo. Por lo tanto, afirmamos que el cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y ayuda a establecer la sensibilidad, promoviendo sentimientos e ideas sobre las situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos surgidos por las películas.

Una vez que se ha establecido la importancia de la educación en valores interculturales y para la ciudadanía global, debe considerarse la mejor manera de abordar estos temas. El cine ha tomado la delantera y tiene un impacto socializante significativo. Como se mencionó en las secciones anteriores, el cine puede ser visto como un recurso esencial en la educación. Ciertamente el cine entretiene, distrae, divierte y eso es todo lo que mucha gente busca en él. Pero no buscar no significa no encontrar que las películas también infunden ideas, influyen en el comportamiento de las personas o llegan a hacerlas identificarse con ciertos valores. Y su impacto es mayor porque nunca deja de ser tan atractivo. Es deseable que los contenidos enseñados sean asimilados acompañados de una amplia gama de experiencias cognitivas, emocionales, procesales y morales.

El nuestro sería un currículo de inteligencia, racionalidad y creatividad humana. Seguramente, esto sería un reto para la pedagogía moderna, superando las brechas entre las culturas y los sujetos en el contexto de una clase de ESL. Esto último implica integrar el desarrollo de habilidades de comunicación en el idioma extranjero con las cuestiones de interculturalidad y educación para la ciudadanía global. El cine no sólo alcanza la inteligencia de las personas, sino que también conecta con sus emociones, genera motivaciones y facilita su compromiso con la construcción social.

Y las realidades interculturales de las escuelas son también oportunidades para las prácticas cosmopolitas. Ya hemos dicho que el cine puede ser una buena herramienta, pero para promover la conexión local y global hay un concepto que no debe subestimarse: la cooperación. Las diferencias que nos separan son también las que se unen a nosotros. Esto, llevado al contexto escolar, implica el fomento del apoyo

entre los estudiantes, su compromiso de lograr un objetivo común y la promoción de la igualdad de oportunidades.

La pieza central de esta obra es la película *Diamantes Negros*, obra original dirigida y guionada por Miguel Alcantud. *Diamantes Negros* es una denuncia social de un problema incómodo para el mundo elitista del fútbol y recibió el Premio del Público en el Festival de Cine de Málaga en 2014.

Cuenta la historia de Amadou y Moussa, dos niños de 15 años que viven en Malí. Moussa vive cómodamente en las afueras de la capital con su familia, sin tener dificultades financieras. Mientras tanto, Amadou trabaja en el mercado de Bamako para apoyar a su madre enferma y a dos hermanos menores. A pesar de sus diferencias, comparten un sueño: jugar al fútbol. Ambos forman parte de un pequeño equipo en una academia de fútbol en la capital y destacan por su juego. Después de un torneo local, un ojeador europeo se acerca a ellos y les ofrece hacer realidad su sueño de jugar en Europa. Les proporcionará alojamiento, pero los gastos de viaje y burocráticos deben ser sufragados por las familias. Una vez en España, rápidamente se dan cuenta de que su sueño no será tan fácil de cumplir como se les había dicho. Tendrán que enfrentarse la competitividad, el racismo, el choque cultural, la soledad y la impotencia, así como superar las regulaciones de transferencia de la FIFA sobre la protección de los menores que enfatizan la ilegalidad de las contrataciones de extranjeros menores de edad.

La metodología de esta propuesta está basada en el aprendizaje cooperativo y en la enseñanza a través del cine. Se introdujo a los alumnos en la temática antes mencionada proveyéndoles de contexto y antecedentes a través de una presentación: hechos curiosos sobre el continente africano; y un vídeo: deconstrucción de estereotipos étnicos o raciales.

El alumnado descubre el choque cultural y el tráfico de menores a través del tráiler de la película *Diamantes negros*, y alguna de sus escenas más relevantes.

Se desarrollaron actividades de reflexión, asimilación y sensibilización de los conceptos adquiridos y del tráfico de menores futbolistas (Ej. redacción grupal de artículos de prensa a partir de titulares reales).

Los elementos considerados para la evaluación de estas sesiones en torno a la unidad didáctica son: observación directa, evaluación cuantitativa y cualitativa y un análisis DAFO.

La observación directa nos permitió confirmar:

1. El atractivo del cine como método educativo.
2. La renuencia de la gente a lo inexplorado.
3. La flexibilidad de los estudiantes a las nuevas propuestas una vez explicadas y entendidas.
4. La integración de nuevos enfoques (como el aprendizaje cooperativo) después de un proceso de adaptación.
5. El interés de las personas por aprender, especialmente si los medios resultan atractivos.
6. La introducción de la educación en valores interculturales y para la ciudadanía global es posible.

La evaluación cuantitativa (gracias a un cuestionario rellenado por cada uno de los y las estudiantes al terminar las actividades) nos permitió confirmar:

Estos estudiantes sienten cierta inquietud y curiosidad por el mundo que los rodea. Parecen encontrar placer en viajar y conocer gente diferente. Sin embargo, podrían no estar demasiado al tanto de los asuntos actuales y los desafíos sociales. En segundo lugar, el análisis se centraría en medir las reacciones de los estudiantes con respecto a las actividades en su conjunto y cómo se sienten al respecto. Esta información muestra que los estudiantes apreciaron positivamente las actividades y el tema elegido. Se involucraron en todo el proceso y dejaron que el aprendizaje fuera extenso: lo hicieron suyo y se reflejaron en diferentes aspectos del mismo.

Después del análisis DAFO, algunos resultados en términos de mejora profesional se podrían resaltar. Para la investigación adicional se deben investigar e implementar algunas estrategias e indicadores de éxito para mejorar el proceso de enseñanza, mejorar los aspectos positivos de esta propuesta y reducir los negativos. Sin duda, todos debemos profundizar en este extraordinario recurso con tiempo y dedicación.

En global, con respecto al primer objetivo, observamos un aumento progresivo del interés de los estudiantes por el tema del tráfico de jugadores de fútbol africanos menores de edad. Esto puso en marcha su capacidad de reflexión y pensamiento crítico. Activó su habilidad para la empatía. Los estudiantes se involucraron e invirtieron en la implementación de actividades y siguieron las instrucciones para optimizar la cooperación dentro de cada uno de los grupos de la clase. El nivel de inglés escrito fue satisfactorio y mejoraron globalmente su desempeño.

Con respecto al segundo objetivo, observamos un ligero rechazo inicial a una lección relacionada con el contenido social, que se suavizó a medida que los estudiantes adquirieron información sobre el tema. Cuanto más sabían, más querían aprender. Dejar la película *Diamantes Negros* (2013) como hilo principal de esta lección hizo una diferencia significativa, especialmente con respecto a la motivación y la voluntad de los estudiantes para trabajar y hacer esfuerzos.

No hay duda de que los conceptos teóricos esbozados en este trabajo son diferentes entre sí. La interculturalidad, la educación para la ciudadanía global, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje a través de películas, han sido estudiados de forma independiente hasta ahora. En este trabajo, combinando e integrando estos elementos, buscamos proponer un enfoque holístico de la educación que proporcionara una formación adecuada a los ciudadanos del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDI, A.A.; SHULTZ L. AND PILLAY, T. (EDS.). (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Sense Publishers.

AGUADO, M. T. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.

COBO PIÑERO, M.R. (2014). *Cine social e interculturalidad: una propuesta didáctica*. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju. V.2, N.3, p.131-142.

DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Globalización y democracia*. Revista Archipiélago, 73- 74, pp. 111-125.

DELANTY, G. & KUMAR, K. (EDS.). (2006). *The Sage Handbook of Nations and Nationalism*. London: Sage, 2006.

ENGEL, L. C. (2014) *Global citizenship and national (re)formations: Analysis of citizenship education reform in Spain*. Education, Citizenship and Social Justice. Vol. 9(3) 239-254.

ESCARBAJAL FRUTOS, A. (ED.) (2015). *Comunidades interculturales y democráticas, Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 15-24). Madrid: Narcea.

PALAIOLOGOU, N. & DIETZ, G. (2012B). *Multicultural and intercultural education today: finding a 'common topos' in the discourse and promoting the dialogue between continents and disciplines*.

RICHARDS, J. C. AND RODGERS, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

El Parque Gulliver: Materiales didácticos para una propuesta docente multidisciplinar y sensitiva del paisaje valenciano.

Mavi Corell Doménech

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
mcorell@florida-uni.es

Olga Mayoral García-Berlanga

Personal Investigador con docencia autorizada
Departamento de Did ctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universitat de València.
olga.mayoral@uv.es

Marta Talavera

Personal Investigador con docencia autorizada
Departamento de Did ctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universitat de València.
marta.talavera@uv.es

RESUMEN

Este proyecto propone un plan de formación multidisciplinar para abordar el estudio del paisaje a partir del Parque Gulliver y su entorno, el Jardí del Túria y la ciudad de Valencia, desde las ciencias naturales, las ciencias sociales, la arquitectura, así como el uso del espacio público, la literatura y el arte. Se generará material didáctico basado en una metodología innovadora, motivadora y atractiva, con el inglés como lengua vehicular, para su transferencia a las aulas de Educación Infantil y Primaria.

Los materiales didácticos incluirán actividades en diferentes contextos de aprendizaje cercanos al parque Gulliver. Las actividades de ciencias naturales se realizarán en relación al Museo de Ciencias Naturales y a una ruta de fósiles urbanos; se abordar  el conocimiento de las plantas del entorno mediante una baraja de cartas de plantas y su clasificación y catalogación con códigos QR. Asimismo, se dise naran actividades para acercar al alumnado al entorno social y cultural en monumentos de Valencia cercanos al río Turia, como las torres de Serranos o el Museo San Pío V. La figura del personaje literario Gulliver de la obra de Jonathan Swift se abordar  desde el arte y la literatura. Finalmente, se analizar  desde la arquitectura y el uso del espacio público el Gulliver como juguete innovador y se valorarán los factores que han determinado su éxito entre la infancia. Estos materiales se recogerán y editarán en un cuaderno de prácticas para uso docente.

PALABRAS CLAVES:

Jardí del Túria; Parque Gulliver; Multidisciplinary teaching materials; Pre-Primary Educación; Primary Education; Natural Science; Social Science; playgrounds

Introducción

El proyecto de innovación educativa que aquí se presenta nace de la voluntad de un grupo de profesores de la Universitat de València y de Florida Universitària de crear materiales docentes de carácter multidisciplinar para trabajar con futuros educadores y educadoras en diferentes contextos fuera del aula. Su objetivo principal es proporcionar herramientas al profesorado para el estudio del paisaje como recurso mediante las ciencias naturales y sociales, la arquitectura y el urbanismo, las artes plásticas y la literatura, con la lengua inglesa como vehículo de comunicación.

El paisaje natural, social y cultural ha sido ya señalado como un recurso didáctico de primer orden (Benayas, 2001; Hernández, 2004; Hernández, 2010). Este entorno circundante será empleado como base para el desarrollo de propuestas multidisciplinarias, de gran interés en la formación del profesorado (Angulo et al., 2013).

El equipo de trabajo lleva años indagando sobre las posibilidades del uso del paisaje como recurso didáctico. Hasta la fecha, trabajando sobre todo en entornos naturales o periurbanos (Mayoral et al., 2015; Talavera et al., 2015; Mayoral & Talavera, 2016). En esta ocasión, los trabajos se centran en parques del entorno urbano, lo que permite una mejor accesibilidad por parte de un buen número de centros escolares.

En concreto se pretende diseñar propuestas didácticas para las asignaturas de *Didáctica de las ciencias naturales: medio ambiente, biodiversidad y salud* (Universitat de València, 2016a), que se imparte en cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, y *Taller multidisciplinar del área del medio físico, natural, social y cultural salud* (Universitat de València, 2016b), en cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Infantil. Ambas asignaturas se imparten en inglés en Florida Universitària. El equipo multidisciplinar que participa en el proyecto está formado por tres biólogas especialistas en botánica y zoología; un especialista en filología inglesa; y una física.

El Parque Gulliver, situado en uno de los tramos del Jardí del Túria de València, constituye el centro neurálgico de las actividades multidisciplinarias del proyecto docente que aquí se presenta. Su figura central es una enorme estatua, de 70 metros de longitud y 7,5 metros de altura, atravesada por toboganes de distintas dimensiones, que representa al protagonista de la obra de Jonathan Swift (Dublín, 1667-1745) en el momento que llega al país de Lilibut y es atado por los lilibutienses. La figura de Gulliver está diseñada a escala de manera que las personas tenemos el tamaño de los pequeños personajes lilibutienses de *Los viajes de Gulliver* (1725), un clásico de la literatura universal.

El Parque Gulliver incluye además otros juegos (minigolf, veletas, columpios, el skatepark...) denominado “un Riu de Xiquets”. El arquitecto Rafael Rivera y del artista fallero Manolo Martí crearon el gigante atado al suelo a partir del diseño de Sento Llobell por encargo del Ayuntamiento de Valencia en 1990. Al juguete se accede a través del puente del Ángel Custodio y la entrada es gratuita.

Metodología

La propuesta multidisciplinar en torno al personaje de Gulliver consiste en una intervención activa para integrar los saberes mediante el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos. Las técnicas de trabajo y la evaluación cooperativa promoverán el aprendizaje significativo y autónomo del alumnado. Se partirá de una clase expositiva y teórica por parte de las docentes con el fin de establecer unas bases comunes. Asimismo, se realizará una interrogación didáctica con el fin de conocer las ideas previas del alumnado como punto de partida.

Las actividades formativas dirigidas a los futuros educadores se desarrollarán en un contexto real en el que las diferentes disciplinas, las ciencias naturales y las sociales, la arquitectura y el urbanismo, las artes plásticas y la literatura, con el inglés como lengua vehicular, propiciarán un aprendizaje significativo basado en las experiencias y en las percepciones sensoriales. Las diferentes actividades que forman parte del proyecto se encuadrarán dentro de las programaciones didácticas de las asignaturas implicadas, de modo que no interfieran con los objetivos de las mismas, si no que los complementen con un enfoque innovador y motivador para el alumnado.

Los materiales se diseñarán para el proyecto y el uso, validación y evaluación de los mismos serán de utilidad para próximas ediciones de estas actividades. Esta evaluación, así como su posterior publicación, se contemplará al finalizar el proyecto. En todo momento, tanto en el diseño de materiales, como en la comunicación oral necesaria, se utilizará el inglés como lengua vehicular.

Desarrollo del proyecto

Se implementará una metodología innovadora en la que se proporcionen diferentes herramientas didácticas a los futuros docentes en cinco grandes líneas:

1. Las Ciencias Naturales

1. La Botánica, con el estudio de las especies vegetales y su ecosistema en el entorno próximo al parque. Los materiales serán los siguientes:
 1. Juego de cartas de las plantas del entorno.
 2. Utilización de las TICs y elaboración de materiales en abierto.
 3. Se planteará un itinerario botánico para descubrir la flora que rodea al Parque Gulliver a través del diseño y utilización de códigos QR. Estos códigos estarán en relación con un Juego de Cartas de las Plantas para reconocer la vegetación de la zona.
 2. La Zoología, con el Museo de Ciencias Naturales, ubicado en las proximidades del Parque. En este espacio se generarán propuestas didácticas en torno a los contenidos del Museo que alberga la colección de fósiles de mamíferos cedida a Valencia por el ingeniero José Rodrigo Botet a finales del siglo XIX. Se da la circunstancia de que entre los gigantescos fósiles que expone el Museo, adquiridos por Botet en Argentina, figuran las especies que Darwin tuvo la ocasión de observar en su viaje en Beagle y que sirvieron al científico inglés para elaborar su teoría de la evolución. En el Museo se trabajarán contenidos relacionados con la escala geológica, el concepto de fósil, la selección natural y la adaptación de las especies.
 3. La Geología y paleontología. Los contenidos trabajados en el Museo de Ciencias Naturales servirán de base para reconocer los fósiles urbanos ubicados en distintos pavimentos de lugares monumentales y representativos de Ciutat Vella. Los conceptos del ciclo de las rocas y tipos de rocas, así como de fósil guía se trabajarán en este itinerario de fósiles urbanos.
2. **Ciencias de la Salud.** Se abordará los hábitos de alimentación. Se generarán herramientas didácticas para trabajar los hábitos de alimentación actuales y pasados de la ciudad, y el uso de las plantas para fines de alimentación, ornamentación y medicinales. Esta línea combinará el análisis y diseño de dietas saludables, comparando su evolución histórica, con el estudio de vegetales que se han utilizado históricamente, a través de poemas, cuentos y tradiciones populares, completando un estudio etnobotánico de la zona.
 3. **Ciencias Sociales.** Se estudiará a través de propuestas docentes sobre la historia de la ciudad de València mediante el patrimonio monumental y cultural cercano (Torres de Serranos, La Almoina, Catedral y Basílica de la Virgen, Jardines de Viveros, Jardines de Monforte, San Pío V y el propio Cauce del río Túria, entre otros).
 4. **La Arquitectura y el uso del espacio público.** Nos planteamos analizar las múltiples dimensiones que incluye el juego- socialización, ejercicio físico, conocimiento de las propias capacidades, superación de obstáculos, educación, creatividad, autonomía- y su relación con un espacio creado específicamente para el juego como es el Gulliver, y reflexionar sobre el valor del proyecto como artefacto lúdico. Parte del éxito del parque entre el público infantil reside en el juego de dimensiones que se establece entre los humanos convertidos en liliputienses y el gigante yacente. Los infantes y los adultos frente al gigante adquieren parecidas dimensiones, y el Gulliver se convierte de pronto en un juguete que los miembros de varias generaciones pueden compartir.

En este sentido, nos proponemos analizar, con la colaboración de los estudiantes de magisterio y a través de la observación el uso y los vínculos que los niños y las niñas establecen con el parque, en qué momentos visitan el parque, quiénes les acompañan, cuánto dura la visita, si en la concurrencia es fácil que conozcan a otros niños y otras niñas, si hay criaturas más introvertidas a las que les cuesta entrar en el ambiente concentrado del Gulliver, con qué asocian el parque, etc.. Este estudio servirá para realizar un análisis comparativo con otros espacios de juego en la ciudad.

Del mismo modo realizaremos una aproximación a la infancia y al ambiente de juego a través de la diversidad (renta, edad, género, procedencia, cultura, religión...) y evaluaremos los vínculos que establecen los adultos con el Gulliver, qué les inspira el parque, qué recuerdos poseen, qué sentido le dan, etc., y si esa percepción es coincidente o no con la de la infancia.

- 5. Las artes plásticas y la literatura.** Se realizará un taller multidisciplinar sobre el personaje literario Gulliver con el fin de conocer la obra de Swift, y el trasfondo social y político en el que escribió su obra *Los viajes de Gulliver*. Esta novela se popularizó como cuento infantil, aunque en su origen fue concebida como una sátira de la naturaleza humana. Asimismo, se abordará desde las artes plásticas la figura del gigante como escultura y se relacionará con la tradición de los monumentos falleros en València para lo que se prevé contar con la colaboración de los autores del proyecto.

Resultados previstos

Como resultados previstos se elaborará un catálogo de materiales, tanto interactivos como físicos, que serán evaluados para su uso en ediciones posteriores. La acción se evaluará por un proceso de valoración de satisfacción de los alumnos con el desarrollo de las diferentes actividades, a través de un cuestionario de satisfacción, con el que se valoraran cambios de actitud hacia las ciencias experimentales y sociales. Asimismo se realizará una evaluación objetiva mediante una valoración final de contenidos sobre los diferentes bloques temáticos, así como las metodologías adquiridas. Esta evaluación se ajustará a las competencias a adquirir recogidas en las guías docentes de las asignaturas implicadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, T., MÍNGUEZ, X., BOTELLA, A., FERNÁNDEZ, R., MARTÍNEZ GALLEGO, M., MARTÍNEZ GALLEGO, S. (2013). *Proyectos en fuga. Preludio para asignaturas multidisciplinares en la formación de profesorado*. El Artista, 10, pp. 202-2012.
- BENAYAS, F.C. (2001). *Paisaje y Educación Ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno*. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.
- HERNÁNDEZ, F. (2002). *Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre*. Cuadernos de pedagogía, 310, pp. 78-82.
- HERNÁNDEZ, L.M. (2004). *El paisaje como recurso didáctico*. Revista Biocenosis. Vol 18 (1-2): 43-49.
- HERNÁNDEZ, A.M. (2010). *El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica*. Tejuelo, nº 9: 162-178.
- MAYORAL, O., TALAVERA, M. & HURTADO, A. (2015). *Interpretación del paisaje litoral. Una propuesta para diferentes niveles educativos* (pp.359-369). En Mirete, A.B. & Nortes, R. Investigación e innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- TALAVERA, M., HURTADO, A., BOTELLA, A., MARTÍNEZ, S. & MAYORAL, O. (2015). *Actividades didácticas para trabajar la percepción sensorial del bosque como paisaje* (pp.397-405). En Mirete, A.B. & Nortes, R. Investigación e innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2016A). *Guía Docente (33628) Didáctica de las Ciencias: Medio Ambiente, Biodiversidad y Salud*. Grado en Maestro/a en Educación Primaria. [Consulta: 10 mayo 2017]. Disponible en: <http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/es/asignaturas-1285848222152.html?iDA=33653&iDT=1305;2017>
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2016B). *Guía Docente (33628) Taller multidisciplinar del área: El medio físico, natural, social y cultural*. Grado en Maestro/a en Educación Infantil. [Consulta: 10 mayo 2017]. Disponible en: <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?App=uvguiadocenteweb&action=mostrar-guia.m&modulo=33628&cursoacad=2017&idioma=c>
- ZABALA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

English as an l2. A tool to prevent bullying and encourage equalities: The kiVa project.

MARÍA DE LA HOZ MARTÍNEZ JIMÉNEZ

Universitat de València
mariadelahoz.94@gmail.com

RESUMEN

A través de la combinación del proyecto KiVa y el idioma Inglés más allá de sus aspectos académicos formales, este trabajo tiene como objetivo lograr un programa anti-intimidación eficiente que se adapte a las necesidades de los estudiantes. El objetivo principal de esta investigación es el de prevenir la intimidación, para animar a las igualdades y para asegurar que las víctimas de acoso pueden contar con el apoyo del grupo de la clase a sentir más confianza en sí mismos y no tener miedo. Para llevar a cabo todo esto, se aconseja utilizar Inglés como L2 de los estudiantes con el fin de que sirva como una herramienta para prevenir la intimidación. Por otra parte, el Inglés es elegido como el tema ya que es un lenguaje común neutral para todos los estudiantes, y dio lugar a un ambiente de igualdad en el aula y para la supresión de los roles de grupo. Algunas estrategias metodológicas fueron implementados en primaria y secundaria para comparar los resultados obtenidos, para alcanzar las metas y mejorar el uso del idioma Inglés a través de la comunicación.

PALABRAS CLAVES:

Antibullying, programa, soporte a la victim, textos identidades, proyecto KiVa, lengua inglesa.

ABSTRACT

Through the combination of the KiVa project and the English language beyond its formal academic aspects, this work aims to achieve an efficient antibullying program that fits the students' needs. The main objective of this research is to prevent bullying, to encourage equalities and to ensure that bullying victims can count on the support of the class group to feel more confident about themselves and to not be afraid. To carry out all this, we suggest to use English as students' L2 in order that it serves as a tool to prevent bullying. Moreover, English is chosen as the subject since it is a neutral common language for all the students, and led to an environment of equality in the classroom and to the suppression of group roles. Some methodological strategies were implemented in Primary and Secondary to compare the results obtained, to reach the goals and to improve the use of English language through communication.

KEYWORDS:

Anti-bullying program, victim support, peer group, identity texts, KiVa project, English language.

Introduction

Bullying is a current problem in educational settings worldwide and approximately between 2 and 6% of schoolchildren can be classified as bully-victims (Haynie et al., 2001), fact that shows the necessity of effective anti-bullying intervention programs. Hence, following this line, a combination of the KiVa Project (focused on the benefits that the group class attitude owns to face bullying problems) and the English language, as an element that could generate equality in the classroom, could be a useful tool to cease bullying problems in school.

This work is a further step in the investigation and implementation that started in 2015 in Primary Education and continued in 2017 in Secondary Education. Therefore, the main purpose of this work is threefold: first, to prevent bullying in the classroom. Second, to use English as a Foreign Language classes to carry out the project since it fits the search for a neutral common ground for all the students, and to work on clothing vocabulary, present simple and continuous tenses, oral and written communication. And third, to make a comparison between the results obtained in Primary and Secondary in order to replicate, correct and improve the KiVa project.

The justification for the choice of this language is due to its importance worldwide, since according to Graddol (2000), there are about 375 million English-as-a-first-language speakers and 750 million English-as-a-second-language speakers. According to what has been written previously, this work suggests that as English as a Second Language is not the students' mother tongue, all of them feel some degrees of insecurity speaking English. So, bullies, victims and the whole class will have to face the same situation on equal terms. All in all, efficient anti-bullying programs require modifications and renovations in the school organization and culture. Such changes will take place principally through the teachers, who will really learn the significance of bullying when they carry out an anti-bullying program in their classrooms and reflect on it.

Theoretical framework

- **The kiva antibullying program**

The KiVa anti-bullying program is well grounded in research since currently, there are many studies about how to improve situations of bullying in the classroom. From the point of view of this work and in accordance with Wentzel, "the quality of peer relations, especially emotional support from peers, has significant consequences for school motivation, engagement, and achievement" (Wentzel, 2009, pp. 536-538), it can be said that group problems need group solutions. Therefore, KiVa project has been chosen as the main reference for this work since, combined with the many benefits of English as a Second Language, it constitutes an action-prevention plan against bullying that can prove to be very beneficial to education.

The KiVa project was developed and carried out at the University of Turku in 2006. This program is based on the idea that bystanders often contribute to the maintenance of bullying by assisting and reinforcing the bully (Salmivalli, Voeten and Poskiparta, 2011), which provides bullies with the power and the status that they are seeking (Salmivalli, 2010). Through this work, it is expected that victims will be less affected and anxious and more motivated. Additionally, they will have higher self-esteem, and they will be less rejected by their peers. In turn, that bullies will be expected to reduce their motivation to bully and understand that we are all equal and violence is not the way to happiness. Regarding bystanders, they will act with no fear and provide support to victims while understanding that they have played and are playing a central role in maintaining bullying cases.

- **The english language beyond its formal academic aspects**

English is a language that does not only belong to its native speakers but also to the entire world. According to the New York Times, "400 million people speak English as a first language and another 300 million to 500 million as a fluent second language" (Mydans, 2007). So, it can be affirmed that the world seems to need a common language, something that serves it as an intercultural link, a meeting point, and allowed all its inhabitants to communicate among them on equal terms. The same occurs in the classroom: all the students need a language that allowed them to communicate among them on equal terms. That is, to get in touch without feeling different because of speaking their L2 better or worse.

Regarding the benefits of English lessons, according to the European Commission (2009) it can be said that they lead to increased memory capacities, since “learning English allows the brain to keep information in it for longer durations while thinking processes are activated”; and it is also profitable for increased problem-solving abilities. Moreover, English lessons are also useful to enhance comprehension for how language works and is used because English students “are able to better read and interpret social situations”(pp.1-17). So, English language is intended to play a crucial role in the classroom generating empathy and respect for others while students develop anti-bullying awareness.

Methodology

The methodology implemented in this didactic experience was put into practice for the first time in the course 2015/16 in Primary 5, during the Practicum period of the Teaching Degree. Some very clarifying results such as the decrease in the number of harassment situations were obtained. Furthermore, “students were able to feel the warmth of their peers and a sense of togetherness was created beyond what the academic hours have allowed” (Martínez, M., 2016). Now a similar implementation is going to be put into practice in Secondary 1 by replicating the method already proved. We have selected this course because “late childhood is a period when bullying tends to increase and peers take on increased importance in promoting children’s social development and fulfilling their need for acceptance” (Salmivalli et al., 2016).

- Context and design

Hereafter, an explanation of the place and the context in which the investigation was carried out would be comprised. The educational centre is located in a neighbourhood of middle-high socio-economic level. The duration of the Practicum period was two months, from January 30th to March 31st. During that time, I was in different classes of ESO and Bachiller for the English language classes. Moreover, spending more time in ESO 1 I could observe the behaviour and the different roles of students in that class, in which this work was applied.

One aspect that caught my attention during the Practicum was the school need of having an effective anti-bullying program since although it had taken on a mediator, there was discrimination in the classroom (we will focus on ESO 1 class composed by 27 students) and there were assumed leadership roles (clearly differentiated). The class needed a proper and innovative anti-bullying program that at the same time made students practice and reinforce the English language (a subject in which they had many weaknesses in).

- Objectives of the implementation

- Session 1 (Storytelling and group discussion): To improve students’ listening skills while their critical thinking emerges. To prevent bullying and reduce victimization by means of fostering an atmosphere of equality, respect and well-being in the classroom thanks to communication in English.
- Session 2 (running dictation): To improve the students’ competence of the English language and their written comprehension (misspellings, verbs conjugated badly, articles and prepositions not used correctly and so on). Also, it is aimed to work on clothing vocabulary, present simple and continuous tenses. Moreover, it is pretended to foster cooperative learning.
- Session 3 (identity text): to increase students’ self-confidence and to achieve a classroom atmosphere where inclusion and equality prevail. Moreover, it is aimed to work on adjectives.
- Session 4 (hearts on the back): to work on emotions and inclusion; to raise awareness about the importance of supporting victims; and to increase victims’ self-confidence. Furthermore, it is also aimed to work on adjectives.

- **Chronogram**

In the attachments is a table showing how the implementation was carried out (see Table. I: *Chronogram*).

Table. I: *Chronogram* *Page 4*

Assignment	February				March			
	Week				Week			
	1	2	3	(Session:1) 4	(Session:2) 1	(Session:3) 2	(Session:4) 3	4
Documentation								
Observation and firsts impressions								
Pre-test								
Storytelling and group discussion								
Hearts on the back								
Running dictation								
Identity text								
Individual inter-views/talks								
Post-test								

- **Description of the implementation**

In the practice period, the didactic intervention was developed through some activities inspired in the KiVa project, adapted to the students’ needs. Moreover, a set of tutorials were performed. Firstly, with the affected students and then, with the whole class, following the steps of the Kiva project.

- Session 1 (Storytelling and group discussion): we read “Baseball Saved Us” (Mochizuki, K., 1993) to the students, which were sited in circle to promote an atmosphere of discussion. The book was about bullying during the Second World War. It is important to spend time reflecting while reading, not only at the end of the book, to make the reading richer. So, students could discuss personal experiences and being in others’ shoes. Furthermore, communicative approach was developed while fostering the use of the English language.
- Session 2 (running dictation): this activity was selected due to its usefulness to improve the students’ competence of the English language. The activity is based on text which contains values such as equality, respect and empathy and that incorporates the target grammar. Moreover, it emphasized the idea that we are all necessary in a group, which was discussed later in a further discussion.
- Session 3 (identity text): This activity is useful to meet each other beyond what you can discover about him/her in class; to remove tags and discover lots of things you did not know; and to foster the idea that we are all good at something. It consisted of creating a mural for the whole class where students had to hang human silhouettes made of paper. Each student had to create a human silhouette and write good things about himself. Hence, this activity created opportunities to bring out the inner voice of students and to make visible what was invisible of them.
- Session 4 (hearts on the back): all students had to write in some post-its something good and stick them on the heart of all their classmates so, all the students had a heart stuck on their back. In this way, students received beautiful words from their peers and their self-confidence could increase.

- Strategies for data collection and its evaluation

Data were collected through a questionnaire that students filled in twice, once before the implementation of our proposal and then after doing the different activities and talks mentioned above in order to see the point we started the implementation of this work from (students' conceptions about bullying, current situation of bullying in the classroom, and behaviour that pupils would follow in the face of a situation of this type); and to check if the implementation had been a success (see Table. VI: pre-test and post-test in the attachment

Table. VI: pre-test and post-test. *Page 5*

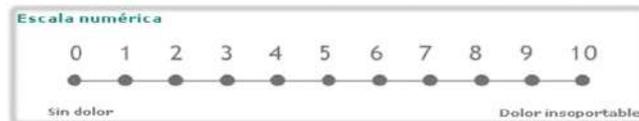


1. **Is this communication?**
 - a. Yes, it is
 - b. No, it isn't

2. **How do you act if you hear people say nasty things about someone?**
 - a. I notify a teacher of what is happening
 - b. I join in and I also criticize
 - c. I couldn't care less and I say nothing about it

3. **What are your ways to defend yourself if you have been involved in a conflict?**
 - a. Insult and/ or hit someone
 - b. Threaten or teasing in order to find peer support
 - c. Dialoguing
 - d. Calling the teacher

4. **How often do you feel bullied?**
 - a. Once a week
 - b. Everyday
 - c. Never
 - d. Another one: _____
 - e. Frequency:



*Note: scale from less to more.



5. **Is this bullying or not?**
 - a. Yes, it is
 - b. No, it isn't

6. **Is it worthwhile to report bullying to adults?**
 - a. Yes, in order that they help us
 - b. No, because if I do it, I will be a snitch



7. **Is she a bullying victim?**
 - a. Yes, she is
 - b. No, she isn't

8. **Victims of bullying are always weird people.**
 - a. True
 - b. False

9. **In a case of bullying (as bystander) I feel ...**
 - a. Afraid
 - b. Entertained
 - c. Brave and willing to help

10. If I suffered bullying, I would like to feel the support of...

- a. Peers (class group)
- b. Teacher
- c. Psychologist

Furthermore, the data from these tests (pre-test and post-test) were evaluated quantitatively. The aim was to observe a reduction in the number of victims in order to demonstrate the efficacy of this didactic implementation proposal. In addition, it is important for this project to be an effective prevention tool so that data were also evaluated qualitatively by valuating students' interpretations, judgments, motivations, interests and needs in order to comprehend what they need and to solve situations through action and reflection. Moreover, the data were also gathered by means of direct observation through a logbook.

Results and discussion

- Direct observation

Regarding running dictation, the students had fun and worked the Total Physical Response (TPR) method, which is very useful to collaborate with the language learning, so then they were more relaxed for the discussion. In the study carried out by Martínez, 2016 in Primary 5, students were open and comprehensive at all times and they participated in an active way in the discussion providing ideas such as: "without the aid of all the members of the group we would not have completed the dictation" (Martínez, 2016). While in this study, the students of ESO 1 also showed an active attitude since it was a new activity for them. In the discussion, students mentioned ideas such as "it is important to distribute alright the roles within the group and trust that we are all capable of doing our mission well". As it can be observed, in both cases some values such as the importance of everybody, teamwork, empathy, patience and respect appeared. Therefore, it can be stated that the goals proposed for this activity were achieved and also the English language grammar, vocabulary, writing and communicational skills were successfully worked on.

Concerning the hearts activity, it was useful to identify the roles that the different class members had got. Regarding ESO 1, some post-its included adjectives such as "different", so we took the opportunity to explain that this adjective was not something bad but that their peers had seen it as something positive. In general terms, in both courses the objectives were accomplished because this activity increased students' self-esteem and developed their communicative skills. Furthermore, the victims felt they had their peers' support and the bullies realized their good qualities, which was profitable for them to love themselves more and to stop behaving aggressively towards others for this reason.

With regard to the identity text, thanks to this activity the students knew each other better and discovered lots of new things they did not know about their peers, while at the same time, they removed pre-established labels that they had put at the beginning of the course. In addition, their self-confidence increased and the English language was used as a communicational tool. Furthermore, the students had the opportunity to reflect about who they are, which was difficult at the beginning because it is something that we are not used to do.

Finally, as far as the storytelling activity is concerned, critical thinking was present during the entire activity and in the following debate. Moreover, the whole activity was carried out in English so, a communicative approach was implemented. At the same time, students were able to detect traditional symbols from other cultures so, their intercultural awareness increased.

- Pre-test and post-test

The two tests taken before and after the implementation of the proposal of this work led to different results. On the one hand, in the study carried out in Primary 5 by Martínez in 2016, in the pre-test, 4 out of 27 students of the class claimed to have suffered/be suffering bullying very frequently (7-10 times) (Martínez, 2016). On the other hand, the pre-tests conducted in ESO 1 revealed that two students of the class were suffering bullying at that time (one of them with high frequency -everyday- and the other one once a week). A third student had experienced bullying during his/her childhood.

One of the most interesting aspects is that in the ninth question of the pre-test, the majority of the students answered that they felt brave and willing to help when facing a conflict of bullying, in the case of Primary 5 (Martínez, 2016). While in ESO 1, a large number of pupils stated that they felt frightened each time they witnessed a bullying conflict. It is here where the proposal of this work has impinged on by promoting a students' change of attitude. Tables 2 and 3 in the attachments (see Table. II: *Chart with the results of the pre-test in Primary 5 (Martínez, 2016)* and Table. III: *Chart with the results of the pre-test in ESO 1*), show the results obtained in the realization of the pre-test in both schools.

Table. II: *Chart with the results of the pre-test in Primary 5 (Martínez, 2016) *Page 7**

Pre-test	Answer											
Question	a			b			c			d		
1	2			25								
2	24						3					
3	1						21			5		
4				4			23					
Frequency	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	23							2	1		1	
5	Yes			No								
	27											
6	26			1								
7	Yes			No								
	27											
8	2			25								
9	10						17					
10	24						3					

Table. III: *Chart with the results of the pre-test in ESO 1. *Page 7**

Pre-test Answer												
Question	a			b			c			d		
1	2			25								
2	24						3					
3	1						21			5		
4				4			23					
Frequency	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	23							2	1		1	
5	Yes			No								
	27											
6	26			1								
7	Yes			No								
	27											
8	2			25								
9	10						17					
10	24						3					

On the other hand, in the post-test the number of students who suffer bullying passed from four to three people, in Primary 5, reducing thus the frequency (which goes from 2 to 8) (Martínez, 2016). Something similar occurred in ESO 1, where the two students who suffered bullying currently reduced the frequency of the harassment. Moreover, it was also reduced the number of people who thought that if you report a case of bullying, you would be a snitch; and the number of bystanders that would remain passive in a bullying situation. Tables IV and V in the attachments (see Table. IV: Chart with the results of the post-test in Primary 5 (Martínez, 2016) and Table. V: Chart with the results of the post-test in ESO 1), reflect the results obtained in the realization of the post-test in Primary 5 (Martínez, 2016) and ESO 1. Fortunately, the results show that the proposal of this work has been effective and it has achieved a reduction in the number of bullying victims and an increment in the number of classmates that provide support to the victim making her/him more self-confident.

Table. IV: Chart with the results of the post-test in Primary 5 (Martínez, 2016). *Page 7*

Post-test	Answer											
	a			b			c			d		
1	1			26								
2	24						3					
3	1			2			19			5		
4	1			1			24			1		
Frequency	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	24		2						1			
5	Yes			No								
	27											
6	26			1								
	Yes			No								
7	27											
	1			26								
9	5						22					
10	25						2					

Table. V: Chart with the results of the post-test in ESO 1. *Page 7*

Question	Post-test Answer											
	a			b			c			d		
1	1			26								
2	24						3					
3	1			2			19			5		
4	1			1			24			1		
Frequency	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	24		2						1			
5	Yes			No								
	27											
6	26			1								
	Yes			No								
7	27											
	1			26								
9	5						22					
10	25						2					

Conclusion

The present study shows a significant solution for bullying problems: increases the benefits of the KiVa project by complementing it with the benefits of the English language beyond its formal academic aspects. In addition, it gives the students the opportunity to situate themselves in terms of ethical and moral issues; as well as it shows how important is to receive support from the class group for both the victim and the bully. Furthermore, students' problem-solving skills increased. Consequently, the expectations and the planned objectives have been met satisfactorily.

As far as drawbacks is concerned, it should be mentioned the short period of time aimed at the implementation of the proposal of this work. Despite of it (since to see if the implementation is truly effective or not, it would have to last an entire academic course at least, that is, 9 months), it can be said that positive results have been obtained for anti-bullying. Moreover, the sample of students was small and there were not many cases of bullying.

In addition, a way of speaking English and improving the language without realizing it has been found by carrying out different suggested activities. At the same time, the goal of all the activities (apart from avoiding aggressive behaviour) is communication, so there has been generated a base language for all the class members through which everybody communicates with everyone on equal terms.

On the other hand, as tests show, apart from the peers' support, the attitude that the teacher takes in a conflict is very important for the victim. Therefore, future teachers should be very careful with the way they act to be knowledgeable about what bullying is and to be alert if they see signs of it in the classroom. Thus, this study leaves the door open to further investigations into what way the teacher's attitude could be beneficial or harmful in bullying situations. There is still much to do with regard to this theme so, we hope that this work could be useful as a motivation for future research.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, T., MÍNGUEZ, X., BOTELLA, A., FERNÁNDEZ, R., MARTÍNEZ GALLEGO, M., MARTÍNEZ GALLEGO, S. (2013). *Proyectos en fuga. Preludio para asignaturas multidisciplinares en la formación de profesorado*. El Artista, 10, pp. 202-2012.
- COMPENDIUM. (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Compendium Part One: Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base. Brussels: European Commission. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf
- GRADDOL, D. (2000). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London, United Kingdom: British Council.
- HAWKER, D., AND BOULTON, M. (2000). *Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 441-455.
- HAYNIE, D., NANSEL, T., EITEL, P., CRUMP, A., SAYLOR, K., YU, K. AND SIMONS-MORTON, B. (2001). *Bullies, victims, and bully-victims: Distinct groups of at-risk youth*. Journal of Early Adolescence, 21, 29-49.
- MARTÍNEZ, M. (2016). *The class group attitude and the English language: a perfect combination to reduce bullying problems in the classroom* (Final Degree Project). Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, Valencia.
- MOCHIZUKI, K. (1993). *Baseball Saved Us*. New York: Lee & Low.
- MYDANS, S. (APRIL 9, 2007). *Across cultures, English is the word!* The New York Times. Retrieved from http://www.nytimes.com/2007/04/09/world/asia/09iht-englede.15198685.html?_r=0
- SALMIVALLI, C. (2010). *Bullying and the Peer Group: A Review*. Aggression and Violent Behavior, 15, 112-120.
- SALMIVALLI, C., KÄRNA, A., POSKIPARTA, E., LITTLE, T.D., KALJONEN, A., AND VOETEN, M. (2011). *A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: grades 4-6*. Child Development, 82(1), 311-330.
- SALMIVALLI, C., GARANDEAU, C.F., AND LEE, I.A. (2016). *Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims*. International Journal of Behavioral Development. Advance online publication. doi:10.1177/0165025416667492
- WENTZEL, K. (2009). *Peers and academic functioning at school*. Handbook of peer interactions, relationships, and groups, 531-547.

Acercando la logopedia escolar al aula ordinaria.

Repercusión de los conocimientos sobre las dificultades del lenguaje por parte de los docentes tutores para la propuesta de escuela inclusiva.

Verónica Moreno Campos

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
vmoreno@florida-uni.es

Daniel Rodríguez Fernández

Florida Universitària. Valencia-España
danielrodriguez119944@gmail.com

RESUMEN

Afortunadamente, en la actualidad la presencia de una Educación Inclusiva es cada vez más exigida; pero por desgracia, la realidad es que la organización educativa no es capaz, a día de hoy, de atender con total efectividad a esta demanda. En este trabajo se presenta una investigación sobre la carencia (o no) de conocimientos de Audición y Lenguaje (en adelante AyL) por parte de los tutores/as, principalmente aquellos relacionados con la coordinación de sus funciones con los/las especialistas escolares de AyL. Para el estudio han participado diversos centros escolares de Primaria, tanto públicos como concertados, de las localidades de Albal y Catarroja. Tras mostrar los resultados obtenidos en dicha investigación, y habiendo extraído las oportunas conclusiones, se proponen pautas que mejoren la relación laboral de ambos profesionales; una colaboración indispensable en el ideal de una escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVES:

Escuela inclusiva, audición y lenguaje, empatía, dificultades en el lenguaje, pautas de actuación y rutinas de colaboración.

ABSTRACT

Fortunately, nowadays the Inclusive Education's presence has become more and more demanded; but unluckily, the fact is that the educative organization isn't able, at this moment, to answer with total effectivity to this requirement. In this work is explained an investigation about the lack (or not) of hearing and speech knowledge by the tutors, in particular about all those related with the teacher's roles in coordination with the hearing and speech specialist. For the study many of the Primary schools of Catarroja and Albal have participated, including public and private centres. After showing the study's result, and having exposed the appropriated conclusions, are proposed some tips to improve a better relationship of both educative professionals; an essential collaboration in for the proposal of an inclusive education.

KEYWORDS:

Inclusive school, hearing and speech, empathy, speech difficulties, acting guides and collaboration routines.

Introducción

Al emplear el término Educación Inclusiva, debemos estar seguros de cuál es la voluntad de este ideal. Para Ainscow (2001), uno de los mayores promotores y defensores de la Inclusión Educativa, esta propuesta pedagógica es en sí un proceso que, en vez de considerar la diversidad del alumnado como una dificultad a resolver, la entiende como una oportunidad para transformar, mejorando, todo el funcionamiento escolar. Es también Ainscow (2011) quien señala que en ocasiones la Inclusión se ha tratado como Integración, creyendo que el objetivo final de las escuelas inclusivas es acoger a alumnado con unas necesidades específicas, para integrarlo en unas rutinas de clase ya. Sin embargo, debemos contemplar la Educación Inclusiva con un carácter más transformador, ya que en vez de establecer un único canon para todo el alumnado, reivindica que sea la propia escuela la que se adapte a las necesidades específicas de cada alumno y alumna. Para este modelo, resulta interesante estudiar la función de la que deben ocuparse los/las especialistas de AyL.

Observamos que a los pocos años de establecerse la especialidad educativa de AyL, ya se resaltaban los múltiples beneficios que podría tener esta formación para los maestros/as generalistas. Arranz Martínez (1997) destacó, sobre todo, que entender el mecanismo de la voz sería más que recomendable para la propia salud de cualquier docente.

Pese a afirmaciones como la anterior, y aunque la promoción de una Educación Inclusiva tiene cada vez más fuerza, la logopedia escolar se ha contemplado desde una perspectiva de aislamiento respecto al aula ordinaria. Trabajos como (Santos Guerra 2000), (Acosta 2008) o (Moreno y Leal 2005), manifiestan las dificultades existentes en esta relación entre compañeros de trabajo. Los maestros/as de AyL notan cierto grado de desconfianza hacia sus opiniones; mientras que los tutores/as explican que no poseen el suficiente conocimiento sobre trastornos como para entender, sin mayores explicaciones, las propuestas del especialista.

Varios autores como Acosta (2003) o Lindsay (2003), tras analizar la relación docente tutor / especialista, revelan una grave ausencia de empatía del trabajo entre ambos profesionales. Como principal causa, siempre se ha señalado que al carecer de conocimientos sobre AyL, los tutores/as no pueden advertir la conexión de sus objetivos con los del maestro/a especialista. Atendiendo a esta conclusión, el presente estudio investiga sobre si realmente el desconocimiento de aspectos de AyL, por parte de los tutores/as de primaria, es tal que afecta en gran medida a la coordinación con el docente de AyL.

Seguidamente, Acosta (2003) afirma que la colaboración entre ambos profesionales, siguiendo el ideal de la escuela inclusiva, debe ser voluntaria y partir de la empatía por el trabajo de la otra persona. Por ello, parte de esta investigación está destinada a descubrir (de forma general) la valoración mutua entre los tutores/as de primaria y los maestros/as de AyL; revelando además, si ambas partes perciben por igual los posibles beneficios de una colaboración más estrecha.

Finalmente, con el fin de aportar a la mejora de la atención a las necesidades del alumnado, y por tanto a la diversidad, en este trabajo proponemos dinámicas y pautas que, inspiradas en el modelo Naturalista de intervención, (Del Río 2006), responden a los requisitos de la Educación Inclusiva. Otro de los fundamentos en los que nos hemos basado para realizar nuestras propuestas, tiene como referencia los niveles de colaboración establecidos por Castejón y España (2004). Ambos autores concretan que en el nivel más elevado, el 4º, la intervención se realiza dentro del aula ordinaria, evitando así la segregación.

Objetivos

- Descubrir el conocimiento general de los tutores/as de Primaria sobre aspectos de AyL.
- Conocer la valoración mutua que tienen los/las especialistas de AyL y los tutores/as sobre su colaboración y coordinación de tareas en el centro.
- Comprobar si ambas partes perciben por igual la importancia y trascendencia de una mejora en su relación laboral.
- Proponer metodologías y pautas inspiradas en el modelo Naturalista de intervención, atendiendo así a las exigencias de la Inclusión Educativa.

Hipótesis

- Hipótesis 1: Los tutores/as de Primaria, debido a su formación generalista, tienen escasos conocimientos sobre trastornos del lenguaje.
- Hipótesis 2: La valoración mutua entre ambos profesionales educativos será, a rasgos generales, negativa y pesimista.
- Hipótesis 3: Ambas partes opinarán que una colaboración más estrecha puede ser beneficiosa para la atención a las necesidades del alumnado.

Muestra

La muestra empleada para este estudio son los colegios de Primaria de las localidades de Catarroja y Albal. La intención inicial fue que todos los centros de ambas localidades participasen en la investigación, objetivo que se cumplió casi en su totalidad ya que uno de los centros públicos de Catarroja no quiso participar. Con números más concretos, los centros colaboradores de Catarroja fueron 4 colegios públicos, 2 concertados de carácter religioso y 1 concertado de carácter laico. A estos se les suman los centros de Albal, que fueron 4 colegios públicos y 1 concertado de carácter religioso.

Los profesionales educativos a los que se contempla en la investigación son los tutores/as de Primaria y los maestros/as de AyL. Cualquier docente que no ejerciera en alguna de las dos opciones anteriores quedó descartado del estudio. En números, el total de personas a las que este estudio iba destinado eran unos 140 tutores/as y 18 especialistas de AyL.

Por lo que se refiere a la elección de estas dos localidades para el estudio, fueron varias las razones que nos hicieron pensar que eran una buena opción: el total de habitantes de Catarroja y Albal es bastante intermedio (unos 27.700 y 16.100 respectivamente); la heterogeneidad socioeconómica de sus habitantes resultaba interesante, ya que incluye desde grupos sociales socialmente desfavorecidos hasta familias con un alto nivel adquisitivo; el número total de centros educativos de ambas era óptimo, generalmente mayor a las de localidades cercanas; ambas localidades presentaban colegios con carácter diferenciado (públicos, concertados religiosos y concertados laicos).

Herramienta para el estudio

Para la investigación se creyó adecuada la creación de dos encuestas electrónicas mediante el programa *Google Drive*. Un cuestionario iba dirigido a los maestros/as de AyL y el otro era para los tutores/as de los centros de Primaria participantes en el estudio. La elección de un cuestionario como herramienta, comprobamos que éste sería apropiado para los objetivos principales de nuestro estudio, ya que con único instrumento, la encuesta, se podrían obtener datos sobre los conocimientos propios del ámbito de AyL y, a su vez, conocer las valoraciones mutuas de la relación laboral que mantienen estos profesionales.

Otras características a destacar sobre la herramienta diseñada son: al ser anónima la participación, no se puede establecer conexión entre los centros escolares y las respuestas registradas; se anota el total de participantes, pero no se registra cuántos maestros/as han participado en cada colegio; a las personas que realizan la encuesta no se les notifica si sus respuestas han sido acertadas o no, del mismo modo que no pueden conocer las respuestas de las otras personas, ni rectificar las suyas propias una vez enviadas, ni participar más de una vez.

Resultados obtenidos

Los primeros resultados de los que podemos extraer conclusiones son los porcentajes de participación. En primer lugar, comprobamos que de 13 centros escolares entre Catarroja y Albal, 12 han sido los que han querido participar y los que difundieron las encuestas a sus tutores/as y sus maestros/as de AyL.

Por un lado, la participación de los y las especialistas ha sido destacable, ya que de 18 personas contactadas, han sido 17 las que han realizado la encuesta. Podemos presumir que, quizás por los propios objetivos del estudio, los maestros/as de AyL se han sentido muy motivados para colaborar.

Por otro lado, los datos de participación de los tutores/as no han sido tan positivos. De unas 140 personas contactadas, sólo 31 realizaron el cuestionario, lo que supone una participación de entorno al 22%.

TABLA I: puntuaciones medias en los tres primeros apartados de la encuesta.

Tutores/as	Especialistas AyL
1. <u>Detección de dificultades.</u> • Porcentaje de acierto.....55'64%	1. <u>Detección de dificultades.</u> • Porcentaje de acierto.....64'72%
2. <u>Pautas de actuación.</u> • Porcentaje de acierto.....73'3%	2. <u>Pautas de actuación.</u> • Porcentaje de acierto.....84'7%
3. <u>Funciones del especialista.</u> • Porcentaje de acierto.....74'38%	3. <u>Funciones del especialista.</u> • Porcentaje de acierto.....85'7%
<p style="text-align: center;">Media total:</p> • Porcentaje total de acierto.....67'77%	<p style="text-align: center;">Media total:</p> • Porcentaje total de acierto.....78'3%

Como puede comprobarse, la diferencia de los resultados entre tutores/as y especialistas no es muy elevada, ya que en estos tres apartados la diferencia general, entre unos y otros, es en torno a un 10%. Aunque los maestros/as de AyL superen en porcentaje de acierto a tutores/as, previamente al estudio se esperaba un desnivel más notable entre personas que han recibido formación en trastornos del lenguaje y las que no.

TABLA II: consideraciones de ambos profesionales sobre el nivel de coordinación y colaboración entre tutores/as y especialistas de AyL.

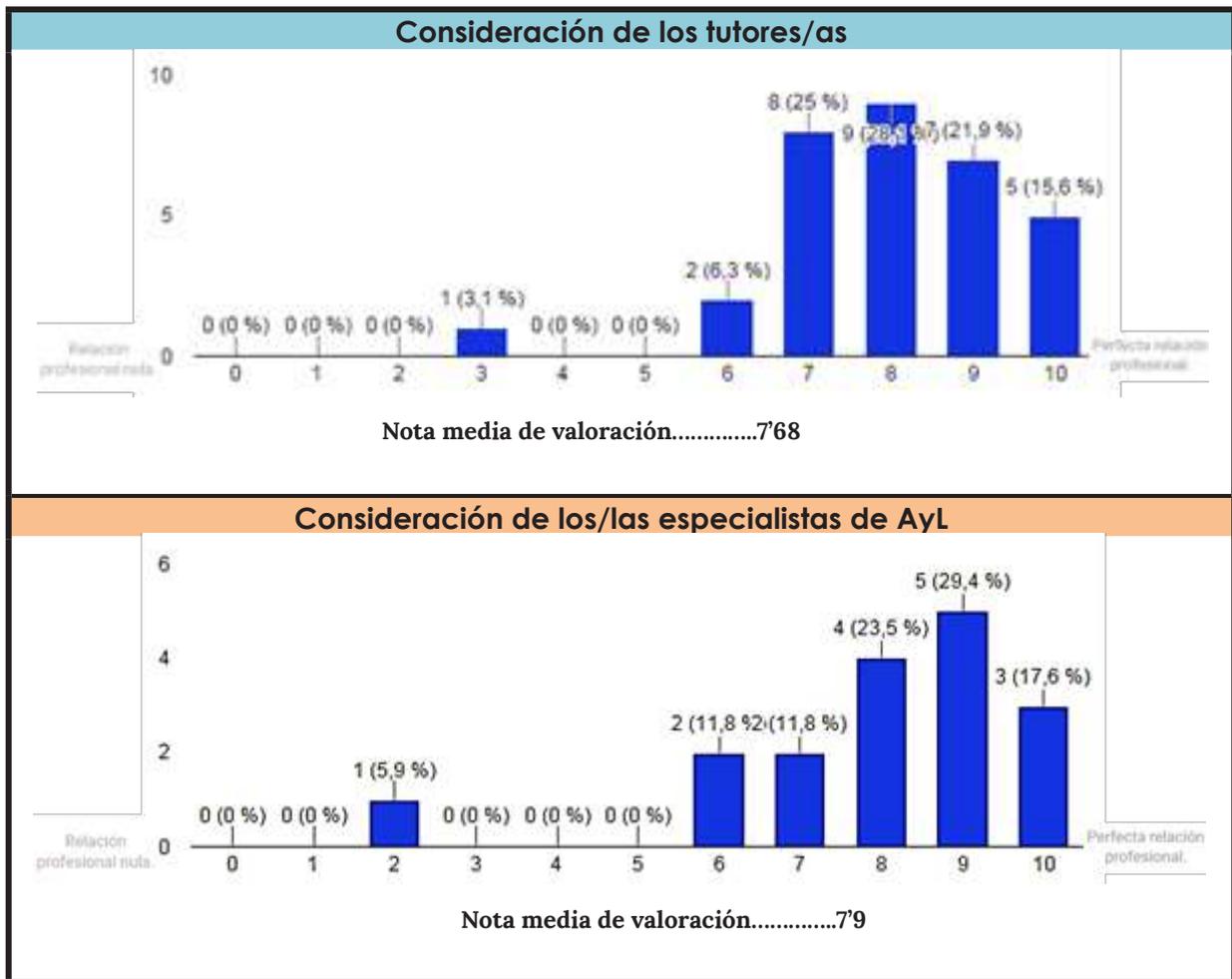
Consideración de los tutores/as	Consideración de los/las especialistas AyL
1. Los tutores entienden las actividades y <u>pautas del especialista de AyL.</u> • Respuesta mayoritaria: <p style="text-align: center;">“Muchas veces” (62'5%)</p>	1. Los tutores entienden las actividades y <u>pautas del especialista de AyL.</u> • Respuesta mayoritaria: <p style="text-align: center;">Empate entre “Pocas veces” y “Siempre” (35'3%)</p>
2. Frecuencia con la que los tutores/as <u>consultan dudas a los/las especialistas.</u> • Respuesta mayoritaria: <p style="text-align: center;">“Siempre” (43'8%)</p>	2. Frecuencia con la que los tutores/as <u>consultan dudas a los/las especialistas.</u> • Respuesta mayoritaria: <p style="text-align: center;">“Muchas veces” (47'1%)</p>
3. Los/las especialistas entienden las <u>pautas y rutinas del aula ordinaria.</u> • Respuesta mayoritaria: <p style="text-align: center;">“Sí” (59'4%)</p>	3. Los/las especialistas entienden las <u>pautas y rutinas del aula ordinaria.</u> • Respuesta mayoritaria: <p style="text-align: center;">“Sí” (58'8%)</p>

Podemos observar que al autoevaluarse, la mayoría de tutores/as considera que muchas veces entienden las pautas del especialista, siendo la opción “Siempre” la siguiente más escogida con un (34’4%). Por su parte, la opinión de los/las especialistas sobre este aspecto es más discrepante, ya que las dos opciones más escogidas (con mismo porcentaje) son bastante contrarias entre sí.

Respecto a la frecuencia con la que tutores/as consultan dudas al maestro/a de AyL, comprobamos que existe una percepción similar por parte de ambos profesionales, dando a entender que los tutores/as recurren con frecuencia a los/los especialistas para resolver dudas.

En cuanto al conocimiento de las pautas y rutinas de la clase ordinaria por parte del especialista, parece haber consenso entre ambos profesionales. En las dos encuestas la opción más votada fue “Sí”, con un porcentaje que casi alcanza el 60%. La siguiente opción más votada fue “No del todo”, en torno al 35% de ambas encuestas.

TABLA III: valoración mutua de la colaboración y relación profesional entre tutores/as y especialistas de AyL.



Como se muestra en esta tabla, la valoración mutua de la relación laboral entre tutores/as y especialistas de AyL es prácticamente la misma. Con un valor numérico medio, los tutores/as puntúan esta relación con un 7'6, mientras que los maestros/as de AyL lo hacen con un 7'9. Aunque las dos puntuaciones parecen indicar una buena relación entre ambos profesionales, el hecho de que la media no supere al 8, en nuestra opinión, muestra que algunos aspectos de la colaboración entre ambas partes podría mejorarse.

Los aspectos positivos más destacados mencionados fueron: la comunicación, la colaboración, la coordinación, la profesionalidad, el respeto y el interés.

Los aspectos negativos señalados por ambas partes fueron: la falta de tiempo para coordinarse e intercambiar información, o posible desinterés por parte de algunos tutores/as.

TABLA IV: Consideración por parte de los tutores/as y especialistas de AyL sobre los beneficios de una mejora en dicha relación para la atención a las necesidades del alumnado.



Finalmente, respecto a la Tabla IV podemos apreciar que tanto tutores/as como especialistas de AyL perciben la gran importancia de una buena relación mutua para atender correctamente a las necesidades del alumnado. Aunque la valoración entre ambos profesionales, la cual comentábamos en la Tabla III, es bastante positiva, casi todos ellos y ellas perciben que su relación podría mejorar.

Conclusiones del estudio

A continuación, exponemos las conclusiones más trascendentes que hemos extraído tras la recogida y el análisis de los datos. Éstas son:

1. Aunque los resultados de la investigación muestran cierta falta de conocimientos de AyL por parte de los tutores/tutoras, esta carencia no es tan notable como la que se esperaba inicialmente.
2. Teniendo en cuenta la ausencia de aspectos de AyL en la formación generalista de docentes, es adecuado pensar que los tutores/as han ido adquiriendo estos conocimientos a lo largo de su experiencia profesional, tratando y trabajando con maestros/as de AyL. Resalta aquí cómo la presencia del especialista es beneficiosa para los/las docentes generalistas.
3. La valoración mutua entre ambos profesionales no es ni tan baja ni pesimista como se esperaba al inicio; aunque se denota que aún existen aspectos a mejorar en esta relación laboral.
4. Ambas partes valoran positivamente cuando se tiene claro que la prioridad es la atención a las necesidades del alumnado. Del mismo modo, reconocen las ventajas de tener una buena coordinación, colaboración y del respeto mutuo.
5. Según los resultados obtenidos, no resulta apropiado seguir afirmando que la escasez de conocimientos por parte de los tutores/as sobre aspectos de AyL es la principal causa de una mala relación laboral con el/la especialista.
6. Un aspecto negativo muy resaltado por ambas partes es la falta de tiempo para informarse y coordinarse. Ésta podría ser la principal causa que obstaculiza una perfecta relación laboral.
7. Para la inmensa mayoría de tutores/as y especialistas de AyL, una mejor relación laboral supondría una mejora en la atención a las necesidades del alumnado.

Plan de propuestas

Atendiendo a las conclusiones de nuestra investigación, a continuación proponemos una serie de acciones que, creemos, colaboran en la mejora de la realidad educativa actual. Como hemos expuesto anteriormente, nuestras propuestas se basan en el ideal de la Educación Inclusiva, (Ainscow, 2001) y (Ainscow, 2011), se ciñen al modelo Naturalista de intervención, (Del Río, 2006), y se enmarcan en el más alto nivel de colaboración tutor/a – especialista AyL, (Castejón y España, 2004).

En primer lugar, la actual colaboración entre ambos profesionales de la enseñanza debe aumentar. Para ello, creemos conveniente que desde el propio centro se establezcan dinámicas y rutinas de trabajo colaborativo. Los tutores/as y los maestros/as de AyL deben tener un hábito de compartir información, recursos y coordinarse. Tutor/a y especialista necesitan un mayor tiempo y espacios para reunirse y dialogar.

Seguidamente, consideramos que es necesario apostar por una intervención integrada dentro del aula ordinaria. Esta metodología responde mejor a las exigencias de la Inclusión Educativa, donde el alumnado ya no es segregado a un aula específica, sino que trabaja en el aula junto a sus compañeros y compañeras. Para poder llevar a cabo esta propuesta, se requiere de un nivel de coordinación y colaboración muy elevado sólo posible, como afirmábamos antes, existiendo un hábito de trabajo conjunto.

Es necesario concretar que una intervención dentro del aula ordinaria no está exenta de ser cuestionada y no puede aplicarse de manera indiscriminada. Mediante estudios, (Acosta, Moreno y Axpe 2012) se ha demostrado que en alumnado con un Trastorno Específico del Lenguaje no es efectiva en todas las etapas de la intervención, ya que en la fase inicial este alumnado requiere de una atención más individualizada. Una vez que se hayan cumplido los objetivos de esta etapa más personalizada, ya será más conveniente que el trabajo del maestro/a de AyL se integre dentro del aula ordinaria.

Otra propuesta que realizamos es la introducción de conocimientos básicos del lenguaje dentro de la formación generalista de cualquier profesional de la enseñanza. Al ser los tutores/as quienes en la mayoría de casos detectan las posibles dificultades en el lenguaje de su alumnado, sí que sería positivo que conocieran una mayor cantidad de aspectos básicos de los trastornos más habituales entre estudiantes. Por su parte, también sería favorable ofrecer a aquellos docentes generalistas, que ya estén ejerciendo su profesión, la oportunidad de ampliar su formación con cursos externos sobre aspectos básicos de AyL.

Finalmente, nuestra última propuesta es que cada centro educativo diseñe su propia guía de actuación e intervención. Aunque las funciones de los maestros/as especialistas ya viene establecida por ley, (LOMCE 8/2013, 9 de diciembre), sería apropiado que los colegios contextualizaran dichas funciones dentro de su propia realidad. Este plan, como hemos expuesto anteriormente, debe promover tiempo y espacios de diálogo entre los/las profesionales de la educación.

Discusión

Tras los resultados finales, somos conscientes de cómo el nivel de participación ha podido repercutir en el propio estudio. No nos estamos refiriendo al caso de los maestros/as de AyL, a quienes hay que agradecerles su enorme interés; sino al porcentaje de tutores/as que han realizado la encuesta. Nos hubiese sido muy útil contar la participación del conjunto de tutores/as de los 12 colegios colaboradores, y para una próxima investigación se podría tener como objetivo tratar de captar el interés de más tutores/as. Opinamos que aquellos que no han querido participar, más que por desinterés, ha sido por temor a evidenciar su grado de conocimiento, en este caso sobre aspectos de AyL.

Otra ampliación que beneficiaría a nuestro estudio es investigar estas mismas cuestiones, pero esta vez con tutores/as de Infantil. El maestro/a de AyL también trabaja en esta etapa, por lo que conocer la relación tutores/as – especialistas en esta etapa resulta interesante. Con ambas investigaciones, la de Primaria y la de Infantil, se podría tener una visión más amplia y general del tema investigado.

Por último, un aspecto que realmente deseamos que suceda, es poder ampliar nuestro estudio reflexionando sobre los resultados (positivos o negativos) que ha tenido nuestra propuesta de plan de acción tras su puesta en práctica. Esto sólo será posible con la voluntad de todo el equipo docente de los centros escolares; a ellos se les confía la responsabilidad de que la Educación Inclusiva pase de las investigación teórica a la práctica escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, T., MÍNGUEZ, X., BOTELLA, A., FERNÁNDEZ, R., MARTÍNEZ GALLEGO, M., MARTÍNEZ GALLEGO, S. (2013). *Proyectos en fuga. Preludio para asignaturas multidisciplinares en la formación de profesorado*. El Artista, 10, pp. 202-2012.
- ACOSTA, V. M. (2003). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación S.A.
- ACOSTA, V. M. (2008). *La integración en niños con dificultades de lenguaje*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 228 (4), 203-206.
- ACOSTA, V. M., MORENO, A. Y AXPE, M. A. (2012). *La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Revista de Educación, 359, 332-356.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARRANZ, M. (1997). *El maestro especialista en audición y lenguaje y su formación en alteraciones de la voz*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1 (0). Disponible: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/aylee.html>
- AXPE, M. A. (2005) *Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades del lenguaje*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 25 (4), 162-173.
- CASTEJÓN, L.A. Y ESPAÑA, Y. (2004), *La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 24 (2), 55-66.
- DEL RÍO, M. J. (2006). *Consideraciones sobre el uso de los procedimientos naturalistas para la intervención en logopedia*. Revista de logopedia, Foniatría y Audiología, 25 (3), 139-145.
- ECHETA, G. Y AINSCOW, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.
- TEJUELO: REVISTA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, 12 (3), 26-46.
- LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- LINDSAY, G. (2003). *Intervención colaborativa: logopedas y profesores trabajando juntos*. EN CASTEJÓN, L.A. Y ESPAÑA, Y. (2004), *La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 24 (2), 55-66.
- MORENO, A.M. Y LEAL, E. (2005) *Estudio de las prácticas educativas con niños con trastorno específico del lenguaje*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 25 (4), 174-189.
- SANTOS GUERRA, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Enric Ortega Torres

Profesor de la Unidad de Educación
Florida Universit aria. Valencia-España
eortega@florida-uni.es

Jose Javier Verdugo Perona

Profesor de la Unidad de Educaci3n
Florida Universit aria. Valencia-España
jjverdugo@florida-uni.es

Carlos Bernardo G3mez Ferragud

Profesor de la Unidad de Educaci3n
Florida Universit aria. Valencia-España
cagomez@florida-uni.es

Conscientes de la importancia de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual, en las últimas décadas se han publicado numerosos informes que alertan sobre la necesidad de alfabetizar científicamente a toda la ciudadanía (AAAS, 1989; Roya Society, 1985; NRC, 1996; Gago, 2004; Osborne y Dillon, 2008). Esto se ha convertido en uno de los objetivos principales de la educaci3n, teniendo como una de sus finalidades la de formar ciudadanos capaces de hacer frente a los asuntos socio-científicos que afectan a toda la sociedad (Acevedo, 2004; Gil y Vilches, 2006).

Sin embargo, tal y como señalan algunos de estos informes, las vocaciones científicas de las personas j3venes en formaci3n disminuyen de manera alarmante en un mundo donde cada vez más, el mercado laboral, requiere profesionales de áreas científicas y donde cada vez más, la informaci3n diaria est  impregnada de conceptos científicos (Gago, 2004; European Comission, 2007; Orbone y Dillon, 2008). Solbes (1997) expone el creciente desinterés de los estudiantes hacia los estudios científicos y lo relaciona con la escasa conexi3n entre la ciencia escolar y la sociedad, situaci3n que alerta directamente a los profesionales educativos, responsables de la mejora actitudinal hacia las ciencias. Esta situaci3n requiere de un esfuerzo extra, que permita adoptar nuevas formas de aprendizaje que seduzcan al alumnado hacia estas disciplinas, de car cter abstracto, de una forma lúdica y experiencial que no se centre exclusivamente en los conceptos y en la formalizaci3n matem tica de estos, sino también en su aplicaci3n pr ctica y su relaci3n con la tecnología y la sociedad. La ciencia escolar debe buscar formas de preparar al alumnado para resolver problemas reales, relativos a situaciones de la vida diaria, trabajando en equipo y de maneras creativas.

Una de las propuestas que han aparecido en los últimos años para aumentar el inter s del alumnado por la ciencia y la tecnología son los proyectos STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Maths). Este nuevo enfoque de aprendizaje de las ciencias presenta los contenidos de sus diversas disciplinas de manera conjunta, con un enfoque interdisciplinar, y adaptados a contextos de la vida cotidiana.

Concepto STEM

La utilización del acrónimo STEM para referirse a Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (del inglés: Science, Technology, Engineering and Maths) se inició en los años 90 a partir de la “National Science Foundation (NSF)” en Estados Unidos (Bybee, 2010), llegando a Europa en 2005 con la publicación del informe “Europe Needs More Scientists: Report by the High Level Group on Increasing Human Resources for Science and Technology” publicado por la Comisión Europea. Fue en 2012 cuando Zollman (2012) denominó a la generación actual como la generación STEM. Durante todo este tiempo, la presencia de este acrónimo ha ido ‘in crescendo’ en el ámbito educativo con un uso cada vez mayor y con un significado polisémico que ha integrado diferentes perspectivas. Son muchos los investigadores que han tratado de formalizar el significado de este nuevo concepto para la didáctica de las ciencias. Por ejemplo, Balka (2011, p.7) define la alfabetización STEM como “...la habilidad de identificar, aplicar e integrar conceptos de la ciencia, la tecnología y las matemáticas para comprender problemas complejos y para innovar en su solución”.

A partir de la idea proveniente de la conexión Ciencia, Tecnología, Sociedad (CTS) sobre la imposibilidad de separar de lo social cualquier avance tecnológico o científico, y más si cabe en el mundo educativo (Pérez, 1998), se intenta ampliar esta definición para darle un enfoque más social. Pese a esto, algunas investigaciones ponen de manifiesto, que estas interacciones CTS siguen sin aparecer en muchas aulas de educación secundaria (Solbes y Vilches, 1995). El concepto STEM puede ayudar a integrar también las relaciones sociales en el aula de ciencias, gracias a los productos tecnológicos que aparecen tras un proyecto. Desde esta perspectiva, Bruning, Schraw, Norby y Ronning (2004) ya identificaron los rasgos sobre los que debería centrarse la mirada interdisciplinar de la educación STEM para integrar un enfoque cognitivo y social:

- El aprendizaje como proceso constructivo y no repetitivo.
- La necesidad de motivación y creencia en las posibilidades de uno mismo.
- La presencia de la interacción social.
- La necesidad de contextualizar el conocimiento y las estrategias de aprendizaje.

Además, Bransford, Brown y Cocking (2000) añadieron también la importancia de centrar las prácticas STEM en el alumnado para generar un aprendizaje crítico, fundamental en todo el proceso.

La mirada global que empuja las prácticas STEM en educación está fundamentada en la urgencia de mejorar la cantidad, también la calidad, de los profesionales del ámbito STEM que se consideran imprescindibles para garantizar el progreso económico en la sociedad actual. Es por ello que la alfabetización en el ámbito STEM no debe verse como un área de contenido específica, sino como un medio cambiante que puede ayudar a los alumnos a mejorar su aprendizaje en todas las disciplinas que lo forman. Desde esa perspectiva, Jordi Domenech (2017) define las prácticas STEM como una visión particular del Aprendizaje Basado en Proyectos orientada al ámbito científico con los ejes característicos del ABP; objetivos externos, retos y enlace con la comunidad que trata de dar conexión a las áreas científicas con el mundo real.

Teniendo en cuenta el proceso seguido por este intento de definición podemos quedarnos con la propuesta por Digna Couso (2017, p24): “Estar alfabetizado en STEM es ser capaz de identificar y aplicar, tanto los conocimientos clave como las formas de hacer, pensar, hablar y sentir de la ciencia, la ingeniería y matemáticas, de forma más o menos integrada, para comprender, decidir y / o actuar ante problemas complejos y para construir soluciones creativas e innovadoras, aprovechando las sinergias personales y las tecnologías disponibles, y de forma crítica, reflexiva y con valores “.

De STEM a STEAM

El término STEAM es una evolución de STEM con el añadido de la letra “A” representando a las disciplinas artísticas. La inclusión de las Artes no es arbitraria y, además de ampliar la mirada interdisciplinaria incorporando a los proyectos de ámbito científico una disciplina externa, responde a la necesidad de romper con los estereotipos internacionales anclados en las ciencias técnicas desde hace más de 40 años. Estos patrones identifican las profesiones STEM con hombres, blancos, de clase media/alta e intelectualmente brillantes -*men, white and brainy*-.

Esta sigue siendo una realidad en los centros educativos, si observamos el porcentaje de alumnos que hacen elecciones de estudios relacionados con la tecnología podemos ver como es altamente masculino, por lo

que no deberíamos dejar de lado las cuestiones de género ni de clase, no hay un porcentaje normalizado de aspiraciones profesionales en el ámbito STEM para las chicas o para un tipo de alumnado caracterizado por niveles socioeconómicos bajos (EVERIS, 2012).

En otros términos, muchos estudiantes se caracterizan por tener una percepción baja de la propia capacidad en este ámbito; creen que no son capaces o se encuentran fuera de lugar en estas disciplinas, se hace muy visual en aquellos/as estudiantes que exponen la conocida frase ‘yo no soy de ciencias’ o ‘a mí no me gustan las matemáticas’. Las causas de esta situación tienen un origen basado en factores personales, familiares, sociales y escolares. Esta autopercepción que hace creer que se puede o no llevar adelante una tarea, fue definida como Autoeficacia (Bandura, 1995; Zimmerman, 2000) y ha sido ampliamente analizada por la investigación en la didáctica de las ciencias, entre otras áreas. Estas investigaciones han evidenciado que la autoeficacia o el autoconcepto (componente expectativa) es un fuerte predictor de los resultados académico; mostrando que el alumnado con una autoeficacia baja correlaciona significativamente con un bajo rendimiento académico (Bandura, opus cit., Solaz-Portolés y Sanjosé, 2008). La relación entre el fracaso escolar y las actitudes y creencias negativas también han sido probadas (Akin y Kurbanoglu, 2011; Parker et al., 2013; Samuelsson y Granstrom, 2007) y es por ello, que la inclusión de la “A” como representante de las artes para formar el acrónimo STEAM es una manera de invitar aquellos alumnos que no se sienten cómodos en estas disciplinas y al mismo tiempo, una forma de llevar adelante una estrategia para mejorar su autoeficacia (Zimmerman y Campillo, 2003). [Ver proyecto steam4u.eu]

Quiénes son los docentes STEAM?

Para poder afrontar la alfabetización en STEM/STEAM es imprescindible formar a los futuros docentes en este campo interdisciplinario. Además, hay que tener presente que para posibilitar prácticas interdisciplinares en un centro educativo es necesario que existan docentes *locomotoras* que desde su intención, motivación y convencimiento puedan generar equipos y sinergias que las hagan realidad. Estas locomotoras para las prácticas STEM/STEAM deben ser los futuros docentes de Tecnología.

En un estudio realizado con un total de 60 alumnos del Master de Secundaria en la especialidad de Tecnología se evidenció que más del 56% de los futuros docentes no conocían, ni habían oído hablar, del concepto STEM. Y más del 60% no conocían el término STEAM. Este resultado nos invita a la reflexión sobre cuál es el nivel de conocimientos previos sobre didáctica de la especialidad que tienen los futuros docentes de Tecnología, provenientes la mayor parte del mundo laboral y especialmente de ingeniería (73%) y arquitectura (20%). Y nos lleva a presumir que el término STEM/STEAM es un constructo utilizado exclusivamente en el mundo educativo por especialistas en didáctica. Parece que los futuros docentes de Tecnología no han tenido la necesidad o curiosidad de conocer cuál es la situación de la profesión a la que aspiran cuando se inscriben en el Master, hecho que supone una dificultad a priori para que puedan convertirse en las *locomotoras* de proyectos STEAM en los centros.

Este mismo grupo, tras recibir una formación especializada sobre STEAM, consideró en 82,8% de acuerdo que debían ser los docentes de tecnología los que tenían la responsabilidad de diseñar proyectos STEAM en los centros de secundaria y el 91,4% consideraba necesario la incorporación de este tipo de proyectos en los centros. Es decir, asumían el reto de ser las *locomotoras* que deberían tirar de otros docentes para hacer realidad estos proyectos. Además, el 36,6% consideraba que el área más difícil de integrar en los proyectos STEAM era el arte, y el 28,1% consideraba que era la ingeniería y el 24,6% las matemáticas.

Estos resultados combinados nos invitan a pensar que a pesar de ser conscientes de la responsabilidad que tienen como futuros-as docentes de Tecnología para el diseño de proyectos STEAM, encuentran la necesidad de trabajar en equipo con otros compañeros-as para poder llevarla a la práctica.

Conclusión

A pesar del desconocimiento a priori de la realidad de la profesión y la mirada tradicional al respecto de ésta que tienen los futuros docentes de Tecnología de Secundaria, centrándose exclusivamente en la importancia sobre el conocimiento de los contenidos y menos en la metodología o las posibilidades interdisciplinares de desarrollo del aprendizaje, cabe destacar la buena predisposición a llevar adelante propuestas nuevas y la buena capacidad para integrarlas en su perfil profesional, mostrando un nivel bajo de resistencias a este tipo de prácticas.

Respecto a la posibilidad de integrar las prácticas STEAM en los centros educativos, es una propuesta didáctica que abre la puerta a generar equipos interdisciplinarios en el centro y pone en práctica el desarrollo de las competencias Hots de pensamiento de orden superior en el alumnado, así como otros de carácter más social también necesarias para el mundo actual, tal y como se destaca en el proyecto The Big 13 (READY, Rotherham. The Big 13-Enterprise Entitlement through the curriculum), entre muchas otras propuestas.

Al mismo tiempo es una forma de enseñar ciencia y tecnología desarrollando la creatividad, resolución de problemas, comunicación y metacognición de manera integrada y no como actuaciones diferenciadas en otros espacios, tal como proponen Pellegrino, Hilton y Learning (2012).

La necesidad de cambio en las metodologías empleadas en el aula con el fin de hacerlas válidas para el perfil de alumnado del SXXI pasa, entre muchos otros factores, por un determinante como es la formación de los futuros docentes. Muchos de estos futuros docentes han sido alumnos en una realidad diferente y tienen tendencia a reproducir las prácticas que vivieron en su proceso de formación. Es responsabilidad de los formadores de docentes del futuro mostrar desde la propia práctica en el aula alternativas realistas y contrastadas que puedan servir para dar recursos a los futuros y futuras docentes, especialmente en el Máster de Secundaria debido a su corta duración y la concentración de materias con que se parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, J.A. (2004). *Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 1, 3-16.

AKIN, A. & KURBANOGU, I. (2011). *The relationships between math anxiety, math attitudes, and self-efficacy: A structural equation model*. Studia Psychologica, 53(3), 263-274.

AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE [AAAS] (1989). *Project 2061: Science for all Americans*. Washington, DC: AAAS.

BANDURA, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.

BALKA, D. (2011). *Standards of mathematical practice and STEM*. Math-science connector newsletter, 6-8.

BRUNING, R., SCHRAW, G., NORBY, M., Y RONNING, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Columbus.

BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., Y COCKING, R. R. (2000). *How people learn (Expanded ed.)*. Washington, DC: National Academy.

BYBEE, R. W. (2010). *Advancing STEM education: A 2020 vision*. Technology and engineering teacher, 70(1), 30.

COUSO, D. (2017). *Per a què estem a STEM? Un intent de definir l'alfabetització STEM per a tothom i amb valors*. Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària, (34), 22-30.

DOMENECH CASAL, J. (2017). *Aprenentatge Basat en Projectes en àmbits STEM*. Ciències: revista del professorat de ciències de primària i secundària, (33), 002-7.

EUROPEAN COMMISSION. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: European Commission. Disponible en: https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocarrd-on-science-education_en.pdf

EVERIS, C. (2012). *La falta de ingenieros TIC: situación actual y perspectiva*. Barcelona. Disponible en: <http://www.everis.com/spain/WCLibraryRepository/La%20falta%20de%20ingenieros.pdf>

GAGO, J. M. (2004). *Europe needs more scientists. Report by the high level group on increasing human resources for science and technology*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

GIL, D., Y VILCHES, A. (2006). *Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades*. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 31-53.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (Ed.). (1996). *National science education standards*. National Academy Press.

OSBORNE, J. Y DILLON, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections (Vol.13)*. London: The Nuffield Foundation. Disponible en: <https://documents.com/download/s-science-education-in-europe-criticalreflections.pdf>

PARKER, P., MARSH, H., CIARROCHIA, J., MARSHALLA, S. & ABDULIABBARC, A. (2013). *Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes*. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 1-20.

PELLEGRINO, J. W., Y HILTON, M. L. (2012). *Committee on defining deeper learning and 21st century skills*. Center for Education.

PÉREZ, D. G. (1998). *El papel de la educación ante las transformaciones científico tecnológicas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

READY, ROTHERHAM. THE BIG 13-ENTERPRISE ENTITLEMENT THROUGH THE CURRICULUM. RINDERMANN, H., Y HELLER, K. A. (2005). *The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self concept*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19(3), 133-136.

ROYAL SOCIETY. 1985. THE PUBLIC UNDERSTANDING OF SCIENCE. LONDON: ROYAL SOCIETY. SAMUELSSON, J. & GRANSTRÖM, K. (2007). *Important prerequisites for students' mathematical achievement*. Journal of Theory and Practice in Education, 3, 150-170.

SANDERS, M. E. (2009). *Stem, stem education, stemmania*. The Technology Teacher, 68(4),20-26.

SOLAZ-PORTOLÉS, J. J., Y SANJOSÉ, V. (2008). *Types of knowledge and their relations to problem solving in science: directions for practice*. Sisifo. Educational Sciences Journal, 6, 105-112.

SOLBES, S., MONSERRAT, R. Y FURIÓ, C. (2007). *El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza*. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. 21, 91-117.

SOLBES, J. Y VILCHES, A. (1995). *El profesorado y las actividades CTS*, Alambique, 3, 30-38

ZIMMERMAN, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. Contemporary educational psychology, 25(1), 82-91.

ZIMMERMAN, B.J., Y CAMPILLO, M. (2003). *Motivating self-regulated problem solvers*. En J. E. Davidson y R. J. Sternberg (Eds.). The psychology of problem solving, 233-262. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ZOLLMAN, A. (2012). *Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning*. School Science and Mathematics, 112(1), 12-19. [ver proyecto steam4u.eu]

Aprender del otro y con el otro desde la experiencia y la creación artística: A partir de la obra de Jordi Esteban y Pep Aymerich.

Ricard Ramon Camps

Departamento de Didáctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Universitat de València
ricard.ramon@uv.es

RESUMEN

Se plantea una reflexión, a partir de la obra de los artistas Jordi Esteban y Pep Aymerich, entorno a la búsqueda del autoconocimiento del yo que siempre se construye a partir del conocimiento del otro. A través de la reflexión planteada por los propios artistas, se recorre el camino que uno mismo desarrolla en el proceso artístico y de que forma la experiencia estética se convierte, mediante el recurso plástico, visual y de la acción, en un camino de exploración de la actividad del pensar, del pensar como acción de conocimiento pedagógico del otro, como experiencia transformadora y liberadora, que produce conocimiento y que por tanto se define como práctica artística de aprendizaje. El trabajo de estos artistas, vincula su obra al pensamiento teórico de autores clásicos como Rudolf Steiner (2002), pero también a propuestas más recientes que vinculan la educación artística a la estética pragmatista como John Dewey (2008), Richard Shusterman (2002) o Imanol Agirre (2004).

PALABRAS CLAVES:

Educación artística, experiencia, estética pragmatista, auto-reconocimiento, aprendizajes, identidades.

ABSTRACT

A reflection, based on the work of the artists Jordi Esteban and Pep Aymerich, on the search for recognition of oneself that is always built on knowledge of the 'other'. Through the reflection offered by the artists themselves, we journey down the path one creates in the artistic process and the way in which the aesthetic experience becomes, through the expressive, the visual and action, on a path of exploration of the activity of thinking and thinking as an action of pedagogical knowledge of the 'other', as a transformative and liberating experience that produces knowledge and that is therefore defined as an artistic practice of learning. Their work being linked to the theoretical thinking of classical authors such as Rudolf Steiner (2002), but also to more recent proposals linking art education to pragmatist aesthetics such as John Dewey (2008), Richard Shusterman (2002) and Imanol Agirre (2004).

KEYWORDS:

Artistic education, experience, pragmatist aesthetics, self-recognition, learning, identities.

Integrar al otro en el aprendizaje desde la experiencia artística. Las propuestas de la filosofía pragmatista al respecto.

En los procesos de aprendizaje y casi como un elemento esencial e imprescindible en las prácticas y los objetivos educativos de cualquier experiencia docente, debería estar siempre situado en el centro, en el foco de nuestros desarrollos pedagógicos, el conocimiento identitario de mí mismo, que solo puede ser llevado a cabo, a partir del conocimiento de la otra persona. La primera mirada hacia el otro, hacia la otra persona, se dirige de forma natural a la que tengo en frente, que se construye junto a mí, en mi mismo entorno, con características culturales similares a las mías, con problemáticas diferentes en algunos aspectos, iguales en otros, pero reconocibles de inmediato a través de mis propios códigos culturales y sociales.

Deberíamos empezar por reconocer que este primer acercamiento al otro, pero a ese otro que nos es cercano, con el que habitualmente compartimos identidades colectivas y grupales, especialmente del ámbito cultural, pero también usualmente identidades políticas convergentes o incluso divergentes, pero que se mueven en el mismo plano de significaciones, es ya un acercamiento complejo, impregnado de prejuicios y repleto de represiones que nos impiden aprender del otro y sobre el otro, insistiendo en que ese proceso de aprender del otro, es la forma más directa que tenemos de aprender sobre nosotros mismos.

No obstante, nuestro acercamiento primario al otro más próximo, siempre es un acercamiento superficial, mediatizado por formas y significantes culturales, y está, en general, bastante alejado de la identidad esencialmente constitutiva del verdadero yo del otro. Pero nunca debemos pensar en un yo esencialista, como espacio de construcción de un búnquer de individualidad egocéntrica. Cuando hablamos del yo esencial, hablamos de la identidad personal más profunda, construida precisamente a partir del conocimiento y el contacto con el otro, ya que yo soy en el otro, soy para el otro y me construyo identitariamente a partir del otro.



Figura 1. Instalación de Jordi Esteban i Pep Aymerich.

Si hablamos de que el acercamiento al otro más próximo, es ya una práctica compleja en sí misma, cuando tratamos de acercarnos al otro, entendido casi en un término antropológico, derivado de las lecciones que la antropología clásica nos ofrece desde Levi-Strauss (1988) o Clifford Geertz (1994), en el análisis del encuentro con el otro, profundamente alejado del nosotros, desde el punto de vista de las significaciones socioculturales, la situación todavía se vuelve en apariencia mucho más compleja. Si tenemos en cuenta que algunos de los parámetros culturales sobre los que nos movemos, son tan alejados, más bien lo han sido, ya que desde ese momento histórico de los inicios de la antropología a la situación que atravesamos actualmente ha cambiado mucho, a pesar de que existen muchas distancias y que las supuestas bondades del mundo globalizado son dramáticamente desmentidas por las imágenes de refugiados que dejamos morir en el mar, por ese ancestral miedo al otro.

Ahora nos movemos en planos mucho más complejos de significación y porosidad, donde las culturas se van definiendo cada vez más por las subculturas que emergen como forma de supervivencia identitaria entre colectivos que se alejan de su propia cultura, pero que a la vez no dejan de ser productos de esa misma cultura que pretenden rechazar. Las esencias identitarias ya son cada vez más difíciles de delimitar y los patrimonios se vuelven migrantes (2013), inconstantes y en permanente transformación, lo que todavía complica más esa búsqueda casi necesaria, del marco conceptual de la propia identidad.

Todo ello tiene repercusiones inmediatas y profundas en las prácticas educativas y en todo el sistema vinculado a ellas de forma contundente. No debemos olvidar que la construcción de la identidad, tanto personal como colectiva, se desarrolla en gran parte, en el escenario de las aulas y sus derivados. Se hace urgente por tanto trabajar en el desarrollo de prácticas y dinámicas educativas que estimulen y favorezcan esa búsqueda identitaria de una forma mucho menos mediatizada por los entrecruzamientos significadores, los prejuicios derivados de las visualizaciones identitarias que construimos del otro a partir de nuestra mirada, y no tanto de nuestra observación y/o coparticipación activa con el otro.

Es importante recordar que las estéticas, las miradas, los lenguajes visuales y artísticos juegan un papel fundamental en las creaciones identitarias, de hecho, especialmente las identidades grupales y colectivas, son imposibles de construir sin simbolización visual ni construcción artística y estética. La educación artística, o educación estética como propone a nivel terminológico y metodológico Imanol Agirre (2005), juega un papel fundamental en este sentido y sus prácticas y propuestas metodológicas, constituyen una vía privilegiada de búsqueda de uno mismo, y de espacio de encuentro con el otro, que difícilmente podremos encontrar en otras disciplinas educativas, sino acaban recurriendo a las artes como instrumento o recurso.

En general, casi todos los modelos o propuestas que emanan de la educación artística, tienen en su seno el trabajo de cuestiones que atienden, aunque sea de forma indirecta, a aspectos identitarios, vinculados a la forma en la que nos sentimos, como seres humanos frente al mundo y frente a los otros, incluso cada vez más, afortunadamente, encontramos propuestas y trabajos que inciden en la necesidad absoluta del trabajo identitario vinculado a quienes somos y porque nos construimos a través del otro, a través del amor hacia el otro e incluso el deseo hacia el otro, como una forma esencial de construirnos y aprender sobre nosotros. Cabe destacar en este sentido el impresionante trabajo del profesor Ricard Huerta (Huerta, 2016) con su libro y su revolucionario concepto de *transeducar*, que trabaja en esencia las cuestiones identitarias a partir de nuestros deseos de estar con el otro y de amar al otro, independientemente de cual sea su género y las normas impuestas por los cánones heteronormativos y las sociedades patriarcales, en una defensa de los derechos humanos y los derechos LGTB de amar con libertad, y sobre todo destacando la importancia del factor educativo y el peso de las artes en todas estas cuestiones como instrumento esencial de formación y trabajo.

Las aportaciones teóricas que ofrece la filosofía pragmatista, suponen todo un revulsivo y una nueva forma de entender el concepto de arte, que se remonta a las formulaciones de la misma (Dewey, 2008) y su vinculación directa al arte como una experiencia, como una acción que parte de la propia forma de creación y producción del arte, que ya delimita y marca la pauta de lo artístico y en la forma de recepción, que debe irremediamente comportar una experiencia estética.

Las reflexiones más contemporáneas y revisadas, partiendo de la obra del propio Dewey, las encontraremos en los textos de Richard Shusterman (2002), y la construcción de un nuevo modelo de estética, la estética pragmatista, y especialmente en su formulación del concepto de somaestética, que reclama la posición privilegiada del cuerpo como lugar y espacio de aprendizaje identitario a través de las prácticas artísticas: “La somaestética puede definirse provisionalmente como el estudio crítico, meliorativo, de la experiencia y el uso del cuerpo propio como sede de apreciación sensorio-estética (*aísthesis*) y autoformación creativa” (Shusterman, 2002).

Pero será especialmente el profesor Imanol Agirre (2005) el que llevará los pensamientos de la filosofía pragmatista al mundo de la educación artística de manera que sus aportaciones sean fundamentales para el planteamiento de una nueva forma de acercarse a la práctica del conocimiento a partir del arte y de la experiencia estética sensible. A partir de su propuesta del método del ironista, basado en la filosofía pragmatista de Richard Rorty (1991), establece una base metodológica de trabajo a partir de la producción comprensiva y de entendimiento de las artes como forma de interpretación del mundo. Con la aplicación del método del ironista de Rorty establecemos un juego cuyo objetivo nunca es desvelar la supuesta significación verdadera de las cosas, sino de comprender al otro, al nosotros en función de las contingencias significativas y cambiantes, en constante proceso de transformación.

Su propuesta se centra en como a partir de la educación artística, debemos hacer uso de la experiencia estética para unir a nuestra trama biográfica, las experiencias de los otros y entrecruzarlas y diluirlas con las nuestras, como forma de exploración del nosotros y de crecimiento y aprendizaje personal de nuestra propia identidad. La principal función de la acción educativa debe ser, tal y como refleja Agirre y cuyos postulados compartimos y hacemos nuestros, ampliar el espectro del nosotros y desarrollar un concepto de identidad contingente, abierto y dispuesto a la transformación a partir del crecimiento que nos ofrece la comprensión profunda del otro ser humano.

Acercarse al conocimiento del otro a partir de la obra artística de Jordi Esteban y Pep Aymerich.

Las propuestas de experimentación y práctica artística, especialmente aquellas entendidas como experiencias, son un instrumento esencial de reflexión y enriquecimiento a la hora de plantear cuestiones vinculadas a los procesos de aprendizaje y las prácticas educativas. El arte en su conjunto nos ofrece una vía de trabajo y comprensión de fenómenos que de otra forma resultarían mucho más complejos, tanto de abordar como de desarrollar en la práctica, como es el caso de experiencias de integración empática, de transformación, coparticipación junto al otro y el conocimiento sensible de mí mismo a través del otro.

En este caso, partimos de la obra de dos artistas cuya propuesta creativa nos sirve de base para desarrollar nuestro proceso reflexivo sobre la forma de construir narrativas de aprendizaje de mí mismo a través de mi interacción con el otro.

La obra de Jordi Esteban y Pep Aymerich, que nos interesa especialmente en este sentido, es la acción e instalación desarrollada *El Jo i l'Altre*, en el 2013 en Girona, y después también en Barcelona, ya que a partir de ella podemos generar acciones y procesos de pensamiento que nos permiten concebir el arte como pensamiento en acción, como forma de conocimiento de mí mismo y del otro, en definitiva como camino de aprendizaje conjunto con el otro y hacia el otro, pero un camino de ida y vuelta, una eterna lemniscata sin fin que retorna una y otra vez a mí, y que me obliga a entender que el otro y yo, no podemos ser, sino somos el uno con el otro.



Figura 2. Jordi Esteban i Pep Aymerich en el desarrollo de una acción artística.

La hermosa imagen que podemos observar (Figura 3) de la acción de los artistas construyendo en conjunto esa lemniscata dual que se entecruza y se vincula para siempre, uniendo los dos yos, los dos espíritus, en una expresión artística universal en la que no nos entendemos sino es a través de los otros, que nos completan, nos acaban de construir identitariamente, visualiza a la perfección el fin de las experiencias artísticas entendidas como formas de pensamiento y autoconocimiento identitario.

Pero cuando hablamos del otro, este es entendido, tanto en un sentido genérico de apelación al resto de seres humanos, como colectividad, tanto como el otro individual al que tenemos enfrente, al que amamos, al que deseamos, incluso especialmente al que tenemos en frente pero todavía no comprendemos, no conocemos.

Es aquí donde reside el poder del arte como práctica educativa, como forma de aprender y aprendernos identitariamente, nos abre una vía, especialmente para acercarnos al entendimiento y la comprensión del otro individual que tenemos frente a nosotros y que todavía no comprendemos, de los otros como identidades grupales que tenemos cerca o lejos, pero que tampoco hemos realizado los caminos o las acciones para comprenderlos, y que gracias a las prácticas artísticas, desarrollar y abrir estos caminos resulta extremadamente sencillo, mucho más que de cualquier otra forma.

A través de la exploración y el conocimiento del yo y de la reflexión planteada por los propios artistas, se recorre el camino que uno mismo desarrolla en el proceso artístico y de que forma la experiencia estética se convierte, mediante el recurso plástico, visual y de la acción, en un camino de exploración

de la actividad del pensar, donde reside específicamente lo espiritual humano en esencia, como una vía de aprendizaje, de generación de conocimiento, de comprensión.

Ciertamente, la obra de estos artistas parte de postulados muy profundos que se remontan sin duda a la filosofía de Goethe, como el gran pensador contemporáneo por excelencia, aquel que nos enseñó que la capacidad de la mirada intuitiva, el método de la observación profunda del mundo y de la naturaleza, es una forma de conocimiento superior que emerge de la interacción del entorno activado por nuestra observación sensible y nuestro pensamiento activo y vivo. Sin duda, se perciben también las huellas del gran maestro del arte como acción, como experiencia investigadora vital y condensadora de experiencias superiores y a la vez profundamente cotidianas como Joseph Beuys, y su filosofía de entender el arte como una acción pensante a la que cualquier ser humano puede y debería acceder. Mediante la práctica artística como instrumento de aprendizaje de uno mismo, cada ser humano se convierte en un artista, “cada hombre un artista” (Bodenmann-Ritter, 2005).



Figura 3. Jordi Esteban i Pep Aymerich en el desarrollo de una acción artística.

Por último, es evidente que sería difícil la completa comprensión de la obra de estos artistas, y obviamente la del propios Beuys, sin la lección magistral de la inmensa obra por excelencia de la acción del pensar, como actividad artística superior, condensada en la *Filosofía de la Libertad* de Rudolf Steiner (2002), el filósofo, maestro y místico sin cuyas aportaciones, una gran parte de la comprensión del arte contemporáneo y sus contribuciones al mundo, estaría huérfana, y cuya forma de entender la acción del pensar como instrumento de conocimiento superior y único camino hacia la libertad integral del ser humano individual, que se construye y se completa con el otro ser humano, los otros seres humanos en su globalidad, con los que compartimos eternamente nuestra vida y destino.

Coda o breve conclusión.

En cualquier caso, y a manera de breve conclusión de esta necesariamente, también breve reflexión, la lección de las prácticas artísticas, no solamente de estos dos grandes artistas que nos ofrecen una ejemplificación perfecta de las propuestas y los postulados que deseamos introducir en el debate educativo.

En primer lugar, la necesaria reivindicación del arte, de los lenguajes y las prácticas artísticas, cuya finalidad nunca debe ser la de crear artistas, en el sentido que comúnmente se entiende este concepto, sino la de crear seres humanos libres que se desarrollan y desarrollan su pensamiento activo, su aprendizaje y su identidad a través del arte, ya que el arte constituye un método de conocimiento del mundo, de los otros y de nosotros mismos que ninguna otra práctica, por compleja que sea, puede sustituir o ni tan solo igualar. El arte es una forma de pensamiento, una forma de pensamiento activa, de pensar con la acción, con el propio cuerpo, reclamando que el cuerpo y la mente son inseparables de la misma forma que lo material y lo espiritual son una cosa en sí misma, que nos completa y nos constituye identitariamente.

Y en segundo lugar, conclusión necesaria pero ya expuesta de manera insistente a lo largo de todo el texto, la mejor forma de aprender sobre nosotros mismos, sobre quiénes somos, como nos construimos como personas, como nos identificamos en el entorno del mundo y de los demás seres humanos, es precisamente aprendiendo del otro, con el otro y a partir del otro, integrando las experiencias sensibles y los encuentros con el otro, especialmente encuentros artísticos, que nos perfilan, nos completan en esa realidad porosa, transversal, transeducadora, contingente, que es nuestro propio relato biográfico, entendido como relato del aprendernos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGIRRE, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- BODENMANN-RITTER, C. (2005). *Joseph Beuys. Cada hombre un artista*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- LEVI-STRAUSS, C. (1988). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- HUERTA, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*. Madrid-Barcelona: Egales.
- HUERTA, R; DE LA CALLE, R. (ED.) (2013). *Patrimonios Migrantes*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

El Museo de Bellas Artes de Valencia, un espacio educativo y de investigación: Los talleres didácticos.

Estrella Rodríguez Roncero

Museo de Bellas Artes de Valencia.
 rodriguez_estron@gva.es

RESUMEN

Una de las principales funciones de un museo es la difusión entre todo tipo de público de las obras de arte que contiene.

Para conseguir este objetivo, el Departamento de Didáctica del Museo de Bellas Artes de Valencia lleva a cabo una diaria labor de investigación y fruto de ello, es la apuesta por el formato de taller didáctico que se desarrolla en espacios estudiados y diseñados para conseguir la mayor eficacia pedagógica.

Actualmente funcionan: “El Museu a la Butxaca” para escolares de 4 a 6 años y “El Paisaje, un género de la mirada” desde los 8 años hasta adultos. Tras la experiencia de 20 años podemos concluir que esta fórmula resulta una herramienta muy eficaz con la que se obtienen resultados muy positivos para el desarrollo de estrategias de socialización, aprendizaje emocional y de formación de una cultura visual fuera del aula.

PALABRAS CLAVES:

Museos. Talleres didácticos. Aprendizaje no formal. Cultura visual. Inteligencia emocional. Estrategias de socialización.

ABSTRACT

One of the main functions of a Museum is displaying the works of art that it contains to all possible audiences.

To achieve this goal, the Department of Didactics of the Museum of Fine Arts of Valencia carries out daily work of research and as a result of this, the format of workshop has been chosen and it takes place in spaces designed to achieve educational efficiency.

Currently there are two: “El Museu a la Butxaca” for children from 4 to 6 years old and “ El Paisaje, un género de la mirada” (about landscape) from children of 8 to adults. After an experience of 20 years, we can conclude that this formula is a powerful tool to obtain excellent results in the development of strategies of socialization, learning, emotional, and visual culture education outside the classroom.

KEYWORDS:

Artistic education, experience, pragmatist aesthetics, self-recognition, learning, identities.

Según el ICOM (Consejo Internacional de Museos), las funciones de los museos son conservar, estudiar, restaurar, exhibir y difundir las obras de arte que albergan. Las funciones educativas, pues, figuran dentro de la última función citada, la de difusión las obras de arte. En el museo se producen experiencias de aprendizaje que tienen un valor transversal puesto que no solo se manejan contenidos estrictamente de temática artística, como pudiera pensarse, sino que se trabajan conceptos y se potencian habilidades de diversas áreas, enfocadas desde múltiples puntos de vista y adaptadas a todos los niveles educativos y a todas las necesidades de diferentes públicos. El Museo se presenta pues como un espacio de socialización, complementario al espacio de la escuela, en el que se generan nuevos aprendizajes.

Desde 1997, ya hace 20 años, se empezó a apostar en el Museo de Bellas Artes de Valencia por una fórmula que ha demostrado ser la más idónea para conseguir este objetivo: Los talleres didácticos, una herramienta muy eficaz con la que estamos obteniendo resultados excelentes para el desarrollo de estrategias de socialización, aprendizaje emocional y de formación de una cultura visual fuera del aula. Esta fórmula pedagógica ha resultado muy rentable tanto en el ámbito económico, como en el social y el pedagógico. Fuimos pioneros elegir este tipo de propuesta didáctica en un museo de arte clásico en España puesto que entonces era más común su utilización en otro tipo de museos, como son los museos de ciencias o museos de arte contemporáneo.

Un singularidad por todos conocida de la colección de pintura que el Museo de Bellas Artes de Valencia alberga, es la imponente colección de retablos góticos de los siglos XIV y XV. Dada la importancia de estos fondos, el primer taller didáctico que se diseñó estaba dedicado a esta parte de las pinturas allí depositadas. Su objetivo era acercar a un público actual que visita nuestro Museo, las imágenes de los retablos góticos lejanos a nuestro tiempo, y proporcionarle unas claves para poder interpretarlos. Durante los años que estuvo en funcionamiento, pasaron por este taller unos 30.000 visitantes. (Imágenes I, II y III.)

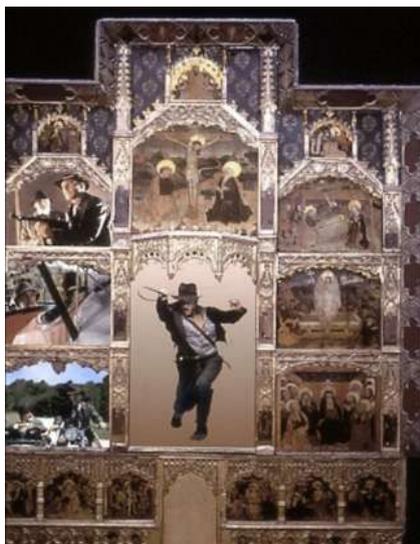
Imagen I. Sala de retablos góticos. Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen II. Taller didáctico. “El retablo medieval” Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen II. Taller didáctico. “El retablo medieval” Museo de Bellas Artes de Valencia.



Actualmente funcionan dos talleres didácticos: “**El Paisaje, un género de la mirada**” (desde 2001) y “**El Museu a la Butxaca**” (desde 2003). “**El Paisaje, un género de la mirada**” está concebido para un público variado, visitantes desde los 8 años hasta adultos. A través de la puesta en relación de realidades diversas, esta actividad permite a los participantes conocer las obras de arte expuestas en el Museo, así como los procesos creativos que estas conllevan. Con el taller del paisaje se pretende acercar a los visitantes tanto a la colección permanente del Museo de Bellas Artes de Valencia como a las diversas exposiciones temporales y consigue introducir a los participantes en un interesante diálogo entre historia y contemporaneidad, tradición y modernidad.

El taller consta de una introducción sobre los diferentes subgéneros del paisaje. Tras ella se accede, indistintamente, a cinco bloques temáticos que surgen a partir de ese concepto inicial: *El paisaje de interiores*; *Viajes y paisajes*; *La mirada de la ciudad*; *El paisaje imaginario* y *El paisaje de la cultura*. Son ideas que se puede trabajar con relación a la imagen de la obra en las salas, pero que se convierten en actividades concretas en el taller.

Imagen IV. Taller didáctico. “El retablo medieval”. Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen V. Taller didáctico. “El Paisaje”. Museo de Bellas Artes de Valencia.



“**El Museu a la Butxaca**” pensado para escolares de 4 a 6 años busca introducir a estos grupos de edad en el mundo museístico. Este taller nace ante la creciente demanda, por parte del profesorado y de los padres, de actividades didácticas en el Museo para un segmento de edad, niños menores de ocho años, para los que la sola contemplación de la pieza artística a distancia no le reporta todo el aprendizaje posible ni su disfrute directo. En él aprovechamos la sorpresa que a un niño le supone desplazarse a un lugar grandioso, inmenso dada su escala vital, como es un museo, que, además está lleno de cuadros que suponen todo un misterio para él en buena medida por ser tan diferentes al mundo que le rodea diariamente. Partiendo pues de esta vivencia inicial, del encuentro con una realidad tan distinta a la suya, continuamos con la experiencia práctica del taller didáctico consiguiendo así que los más pequeños entiendan el porqué de un museo a través de un acercamiento directo y sensorial entre la obra observada y la suya propia. (Imágenes VI y VII).

Imagen VI. Taller didáctico. “El Paisaje”. Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen VII. Taller didáctico. “El Paisaje”. Museo de Bellas Artes de Valencia.



El Museo de Bellas Artes de Valencia tiene entre sus objetivos el aumentar la cantidad de visitantes que acude al museo o, mejor dicho, que la difusión de la obra allí expuesta se extienda al mayor número posible de ciudadanos. Pero al mismo tiempo se apuesta por la calidad ofrecida a todos los grupos adaptándonos a sus características y necesidades como estudiantes, desde escolares de educación infantil hasta universitarios, diferentes colectivos sociales y asociaciones culturales, con especial atención a las personas con algún tipo de discapacidad pero también a los grupos con dificultades de acceso a la cultura. De estos grupos habría que destacar la función que el Museo realiza al facilitar las visitas a un número grupo escolares que, por las características de su entorno y su situación socioeconómica y cultural, resulta casi imposible que lo visiten por iniciativa de sus familias.

El taller didáctico realiza pues, una tarea de mostrar los fondos del Museo de modo que se provoque un diálogo con la historia pasada tomando referencias del mundo cotidiano. También se propicia con el contacto con la obra artística y la manipulación de objetos que aflore el lado creativo de cada participante, pues el planteamiento de las distintas actividades se basa en la multidisciplinariedad y las diversas posibilidades que propone Gardner en sus estudios sobre las inteligencias múltiples.

Una de las peculiaridades de estos talleres y que les otorga esa capacidad de amortización desde el punto de vista pedagógico, social y económico, es el carácter abierto y flexible. Las actividades están diseñadas para poder adaptarse a distintos grupos de edad y a diferentes necesidades. Así, las temáticas y conceptos se pueden trabajar tanto referidas a la colección permanente como a las distintas exposiciones temporales que el Museo ofrece a lo largo del año. De esa versatilidad nacen las infinitas posibilidades de experiencias que se generan, pues, por un lado, la actividad se adapta a cada una de las obras o grupos de obras seleccionadas para su trabajo, bien de la colección permanente bien de las exposiciones temporales, pero también, el aprendizaje adquirido no se limita a una obra o un conjunto de obras trabajadas sino que se puede aplicar a cualquier obra de arte de cualquier ámbito.

El taller es una herramienta educativa complementaria de la visita guiada dentro del cual se producen experiencias emocionantes que ayudan, con la reflexión que el taller conlleva, a que se desarrollen una inmensa cantidad de aprendizajes. Cada obra expuesta tendrá infinitas lecturas y miradas, tantas como la infinidad de ojos que la vean. Así, estas acciones educativas ayudan a desterrar la idea de que los museos son espacios cerrados solo para especialistas. Muy al contrario, lo que se pretende, y por la experiencia vemos que se consigue, es ayudar a los visitantes a construir sus propios significados de las obras de arte reflexionando sobre sus propias experiencias. Los protagonistas dejan de ser la obra y los especialistas para pasar a ser el visitante y sus apreciaciones.

La flexibilidad es, como hemos señalado, otra de las ventajas de este tipo de oferta, por su capacidad camaleónica y de adaptabilidad. No se trata de una propuesta cerrada, por eso se crean actividades nuevas, muchas veces relacionadas con exposiciones temporales. En este sentido citaré dos casos recientes:

El primero, con motivo de la exposición sobre Pinazo que se celebró en el Museo de Bellas Artes de Valencia con motivo de la celebración del Año Pinazo en 2016. La obra elegida fue un cuadro historicista “Los últimos momentos del rey Jaume I en el acto de entregar la espada del poder a su hijo D. Pedro” en el que se representa una escena de interior que intenta recrear el mobiliario, la indumentaria y elementos decorativos de los tiempos del Conqueridor. ¿Qué ocurriría si esa escena se desarrollase en otros momentos o con otros protagonistas más cercanos a los referentes de nuestros días? ¿Qué nuevas historias pueden surgir si los protagonistas son Los Beatles, Los Pícapiedra o los personajes de Star Wars? El resultado han sido múltiples miradas y variaciones en torno a la imagen original que han generado nuevas narraciones diferentes y actualizadas. (Imágenes VIII, IX y X).

Imagen VIII. Taller didáctico. “El Paisaje”. Museo de Bellas Artes de Valencia



Imagen IX. Taller Didáctico “El Museu a la Butxaca”. Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen X. Taller Didáctico “El Museu a la Butxaca”. Museo de Bellas Artes de Valencia.



El segundo ejemplo está relacionado con una exposición sobre recreaciones fotográficas de cuadros del Museo llamada “*Miradas fotográficas*” (de febrero a mayo de 2017). En este caso, la propuesta a los visitantes ha consistido en una reinterpretación de obras del mismo museo mediante la técnica del collage. Si bien la exposición se basa en la reinterpretación por el artista de cuadros y escenas a través de la fotografía, el taller proponía la recreación personal de obras a través de elementos que el visitante puede manipular.(Imágenes XI, XII, y XIII).

Imagen XI. Taller Didáctico “El Museu a la Butxaca”. Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen XII. Actividad didáctica. Exposición “Ignacio Pinazo” (2016). Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen XIII. Actividad didáctica. Exposición “Ignacio Pinazo” (2016). Museo de Bellas Artes de Valencia.



Tanto con estas nuevas lecturas como con las de las de la propuesta anterior, lo que conseguimos es que la imagen primera se enriquezca se vaya cubriendo de capas que añadan valor a la original y ayuden a la comprensión y aprehensión de la misma por parte de todo tipo de visitante. Se está fomentando así la creatividad, al mismo tiempo que se facilita la interpretación de los conceptos artísticos y el disfrute de los mismos a través de la vivencia directa de experiencias diferentes.

Siempre es necesaria la existencia de un espacio especialmente dedicado y concebido para el desarrollo de estas actividades. Además de la necesaria la visita a las obras en las salas, es imprescindible un espacio diferente donde se puedan explorar todas las posibilidades pedagógicas y que no interfiera en la experiencia de visita de los demás usuarios del museo. Ese espacio, además, tiene que tener un diseño meditado buscando crear elementos sorpresa encaminados a provocar emociones. Así se conseguirá que los museos sean lugares dinamizadores, abiertos e integradores donde se investiga sobre recursos para los ciudadanos y donde ellos mismos participan en la confección del discurso.

Todos estos proyectos no hubieran sido posible sin la colaboración y el apoyo desde el inicio del profesor de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia, Albert Esteve de Quesada, que a través de proyectos diseñados por él y planteados por sus alumnos dieron lugar a la materialización de muchas de estas ideas. El germen de esta concepción didáctica, en palabras del mismo Esteve es que “el interés que puede despertar una imagen, así como su importancia educativa, se deben en gran medida a la ambigüedad, es decir a la apertura interpretativa”¹⁴.

14. ESTEVE, Albert. (2002) Recursos creativos en la escuela y en el museo. (materiales didácticos para el curso de formación). CEFIRE y Museo de Bellas Artes de Valencia. Página 20.

Imagen XIV. Actividad didáctica. Exposición “Ignacio Pinazo” (2016). Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen XV. Actividad didáctica. Exposición “Ignacio Pinazo” (2016). Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imágenes XVI y XVII. Actividad didáctica. Exposición “Miradas fotográficas” (2017). Museo de Bellas Artes de Valencia

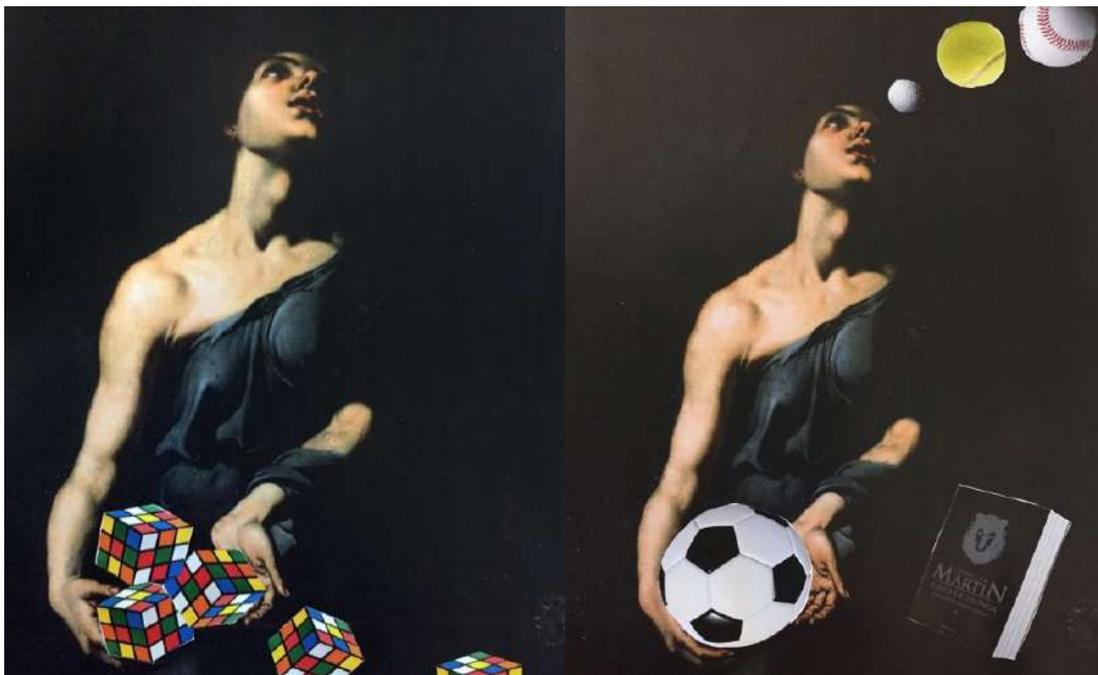


Imagen XVIII. Actividad didáctica. Exposición “Miradas fotográficas” (2017). Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen XIX. Actividad didáctica. Exposición “Miradas fotográficas” (2017). Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen XX. Actividad didáctica. Exposición “Miradas fotográficas” (2017). Museo de Bellas Artes de Valencia.



Imagen XXI. Taller didáctico. “El Paisaje”. Museo de Bellas Artes de Valencia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENITO DOMÉNECH, F. ET ALII (2003) *Museo de Bellas Artes de Valencia. Obra selecta*, Valencia, Generalitat Valenciana.

ESTEVE DE QUESADA, A. Y OTROS (1998): *Los talleres del IVAM*, Valencia, IVAM.

ESTEVE, ALBERT. (2002) *Recursos creativos en la escuela y en el museo. (Materiales didácticos para el curso de formación)*. CEFIRE y Museo de Bellas Artes de Valencia.

FURIÓ, V. (2000): *Sociología del arte*. Madrid, Cátedra.

GARCÍA BLANCO, A. (1988): *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid, Proyecto didáctico Quirón. Ciencias sociales.

GARDNER, H. (1998): *Inteligencias múltiples La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.

MANGUEL A. (2000). *Leer Imágenes*. Madrid, Alianza Editorial.

PASTOR, M.I. (1992). *El museo y la educación en la comunidad*, Barcelona, Ceac,

POLO, A. Y ÁNGELES, M. (1992). *La utilización didáctica de un museo de Arte*. Santander, Universidad Cantabria, Museos para aprender.v

Ciutat diversa: Taller per aprendre a treballar la diversitat des de l'art contemporani i la literatura.

XCIX

– ¿Mas el arte?...
– Es puro juego,
que es igual a pura vida,
que es igual a puro fuego.
Veréis el ascua encendida.

Antonio Machado

Francesc Josep Rodrigo Segura

Profesor de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-Esp nia
frodrigo@florida-uni.es

Ana Cristina Llorens Tatay

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-Esp nia
aclorens@florida-uni.es

RESUM

Ciutat Diversa és una activitat dissenyada pels estudiants del 2n del GEP per treballar la diversitat a través de l'art contemporani i la literatura. Est  emmarcada en el Projecte Integrat Diversitat i Recursos educatius desenvolupat pels estudiants de 2n dels Graus d'Educación Infantil i Primària, que té com a objectiu abordar la tem tica de la diversitat des del paradigma de l'escola inclusiva. El projecte consisteix en la realització d'un recurs digital (p gina web o blog) que inclou les activitats, els recursos i materials generats en les matèries i contextualitzades en una aula real, dirigits a la comunitat educativa.

Cal destacar que, enguany, l'activitat s'ha dut a terme en el marc d'un intercanvi entre estudiants de Florida Universitària i de la Facultat de Magisteri de la Universitat de Lleida, com a experiència per potenciar la reflexió pedag gica sobre la importància de la diversitat en la formació dels futurs i futures mestres.

PARAULES CLAU:

Diversitat, projectes integrats, escola inclusiva, transdisciplinarietat, art i educació.

KEY WORDS:

Diversity, integrated projects, inclusive school, transdisciplinary approach, art and education.

Contextualització

Una de les principals necessitats formatives bàsiques que, en l'actualitat, requereixen les futures i futurs mestres és aprendre a desenvolupar la seua activitat educativa en contextos cada vegada més plurals i complexos, en aules de centres educatius que es caracteritzen per la presència d'un alumnat cada vegada més divers, amb diferents situacions, motivacions i necessitats. Per tant, per a una formació de qualitat en els estudis de Grau de Magisteri, s'ha de contemplar l'atenció a la diversitat des de una perspectiva inclusiva com una competència bàsica a desenvolupar.

Aquesta necessitat o competència s'ha tingut en compte en l'elaboració d'aquesta activitat que es desenvolupa en els Graus de mestre/a d'Educació Infantil i Primària de Florida Universitària, en els quals es desenvolupa un Model Educatiu, integrat en l'Espai Europeu d'Educació Superior que té com a objectiu la formació de graduats i graduades competents, versàtils i innovadors/es, capaços d'adaptar-se a una realitat en constant canvi. Aquest model es basa en l'ensenyament per competències professionals en els estudis de Grau, Màster i Cicles Formatius. Les competències transversals que són objecte de planificació i aprenentatge progressiu són les següents: aprenentatge cooperatiu, domini de les TIC, creativitat i innovació, comunicació oral i escrita, resolució de conflictes, disseny de projectes, lideratge, compromís i responsabilitat ètica. Per a desenvolupar-les, s'ha dissenyat en cada curs un espai de treball basat en l'aprenentatge cooperatiu de l'alumnat i en el treball interdisciplinari del professorat, en el qual es realitza un Projecte Integrat anual, on convergeixen els aprenentatges específics de les matèries de cada curs.

Cal assenyalar que aquest model educatiu, centrat en el desenvolupament de les competències professionals, respon als objectius següents:

1. Afavorir un canvi metodològic en el procés d'ensenyament-aprenentatge tot desenvolupant propostes metodològiques capaces d'enllaçar la reflexió teòrica amb la pràctica.
2. Dissenyar pràctiques docents que potencien la innovació i l'aprenentatge a través del treball col·laboratiu.
3. Obrir la universitat a l'entorn més pròxim i establir vincles amb el món laboral per oferir experiències d'aprenentatge significatives.

Aquests projectes naixen, doncs, amb l'objectiu d'aportar estratègies capaces d'afrontar nous reptes en l'Educació Superior, introduint en el seu epicentre l'aprenentatge per competències i tenen les característiques següents: el seu objectiu de la formació personal, social i professional de les persones per poder afrontar els reptes laborals, responen en un nucli d'interès relacionat amb la pràctica professional, se centren en una situació real i tenen una certa aplicabilitat en el seu futur. A més, suposen canviar el model clàssic d'educació, basat en la mera transmissió dels sabers i que on el professorat és el centre del coneixement, per un model que promou l'autonomia de l'alumne/a i on el professorat té la funció d'assessorar, dirigir i orientar els estudiants. La presentació dels continguts no es fa de manera aïllada, sinó que es promou la interdisciplinarietat entre de les àrees perquè l'alumnat s'habitue a establir relacions complexes. Respecte a l'avaluació, cal dir que el P. I. té un valor del 25% de la nota final de les matèries.

Projectes per a l'atenció a la diversitat des del paradigma de l'escola inclusiva

En el cas dels estudis de Magisteri, tal i com hem assenyalat al començament d'aquesta article, es parteix de la necessitat del professorat d'infantil i primària de disposar d'eines conceptuals i metodològiques per a abordar el tema de la diversitat en una societat variada i complexa com l'actual. La diversitat s'entén així com un concepte multidimensional que pot ser abordat des de diferents perspectives: es pot considerar com un tret social que pot comportar importants situacions de desigualtat o com un element generador d'oportunitats i d'enriquiment social i cultural. Serà en aquesta segona concepció on el model d'escola inclusiva ofereix l'entorn òptim per aconseguir-ho i on emmarquem els projectes a realitzar.

I, per això, en 2n curs dels Graus d'Educació les i els estudiants realitzen el projecte *Diversitat i Recursos educatius*, la finalitat del qual és la creació d'un recurs digital (pàgina web, bloc,...) que inclourà els recursos i materials generats, des de cada matèria, per atendre a la diversitat a partir de l'anàlisi d'un context real concret -una aula d'un centre educatiu-. Es parteix d'un concepte de diversitat ampli i multidimensional (funcional, cultura, gènere, familiar, etc.) i del propòsit de formar a professionals que treballen per una educació en la diversitat des del paradigma de la inclusió.

Els objectius del P. I. d'aquest curs són:

- Desenvolupar la capacitat per a identificar les causes de la diversitat, la desigualtat i la discriminació.
- Conèixer els principis i valors de l'escola inclusiva.
- Identificar les formes en les quals les pràctiques educatives poden augmentar o disminuir la desigualtat associada a la diversitat.
- Aplicar el procés de creativitat i innovació al procés d'ensenyament en la generació dels recursos.
- Dissenyar tècniques i recursos educatius orientats a l'educació en la diversitat.
- Emprar les TIC com a suport per al desenvolupament de recursos educatius.
- Generar materials que altres agents o col·lectius (professorat, alumnat, associacions, etc.) podran utilitzar.

A continuació citem alguns recursos desenvolupats en les diverses matèries (Taula 1):

Taula 1. Exemples de recursos educatius per atendre la diversitat per matèries del projecte Integrat del 2n curs dels Graus d'Educació.

Assignatures	Resultats/recursos
Formació literària per a mestres	Elaboració de racons o tallers per a la creativitat literària en infantil i primària
Necessitats educatives especials	Realització d'un conte vivenciat o multisensorial, adaptat a l'etapa i a les NNEE. Representació del conte en un centre.
Matemàtiques per a mestres	Disseny i realització d'una ruta matemàtica en un col·legi.
Sociologia de l'educació	Entrevistes sobre el tema de la diversitat i redacció d'una revista sociològica sobre: discapacitat, sexualitat, gènere, diversitat familiar i cultural.
Didàctica de l'educació física	Adaptacions curriculars en classes d'educació física per al col·lectiu objecte del PI.
Didàctica de l'educació plàstica i visual	Orientació i supervisió estètica en la creació del recurs digital. Creació de recursos plàstics per a la integració dels infants del col·lectiu triat per l'equip.
Observacions i innovació sobre la pràctica en l'aula	Realització de taules d'observació en centres educatius.
Organització de l'espai escolar	Disseny d'un racó d'aula relatiu al col·lectiu escollit. Elaboració de plànol i/o maqueta.

Descripció de l'activitat

En primer lloc, tot tenint en compte aquest projecte comú, i per dissenyar activitats col·lectives i transdisciplinàries, els dos grups de 2n dels Graus d'Educació Infantil i Primària varen visitar l'exposició "Perduts en la ciutat" a l'IVAM, en la qual s'exhibeixen obres que ens permeten conèixer les múltiples visions, espais i existències humanes que han conformat la vida en les ciutats. També, es va llegir una tria de textos literaris que fan possible relacionar l'art i la literatura sota el prisma de la diversitat.

La visita es realitzà mitjançant la mediació dels professors Glòria Jové i Quim Bonastra de la Universitat de Lleida i guiada per les professores de Florida Loli Soto, Lucía Rueda, Francesc Rodrigo i Ana Cristina Llorens.

En total es visitaren quatre sales de l'exposició i, en cadascuna d'elles, es reflexiona sobre el concepte de diversitat, de com l'art i la literatura permetien encetar la reflexió sobre aquest tema. Els textos que es varen llegir són els següents:

En l'entrada de l'exposició es va llegir una prosa poètica de Francesc Rodrigo *La ciutat* que recrea la ciutat com a metàfora poètica de l'individu. La ciutat com a manera de veure les coses o de tocar-les. Es pot veure l'experiència poètica de la ciutat en el fet de contemplar i passejar pels seus carrers.

“La ciutat és sols una determinada manera de veure les coses. Una manera de refugiar-se en la tarda, d'amagar-te en les ombres dels parcs i de procurar salvar uns pocs mots, sense cap altre propòsit que rescatar la insurrecció de la mirada. Perquè veure sempre és tocar. Tocar una o totes les coses amb voluntat de retenir-les, abans que les primeres pluges arriben i escombren les càlides deixalles de l'estiu. I la ciutat s'adorm respirant tota nova i mullada” (1996).

En una de les sales de la galeria es va llegir una tria de proverbis d'Antonio Machado, que pertanyen al llibre *Campos de Castilla* (1912) i, a través dels textos i les obres exposades, s'encetà un diàleg sobre la necessitat de l'altre (del tu) com a premissa bàsica per a la diversitat. La necessitat última de respecte i d'assumpció que la nostra identitat personal es forja en el diàleg amb les altres persones.

I
El ojo que ves no es
ojo porque que tú lo veas
es ojo porque te ve.

II
Para dialogar,
preguntad primero:
después... escuchad.

XV
Busca a tu complementario,
que marcha siempre contigo
y suele ser tu contrario.

XXXVI
No es el yo fundamental
eso que busca el poeta,
sino el tú esencial

L
Con el tú de mi canción
No te aludo compañero;
Eso tú soy yo.

LXXXV
¿Tu verdad? No, la Verdad,
Y ven conmigo a buscarla.
La tuya, guárdatela.

Finalment, en la sala titulada, paradoxalment, “Ciutats imaginàries” es varen llegir tres fragments de *Les ciutats invisibles* d’Italo Calvino. Alguns dels quals estaven escrits en les parets de la sala i que s’hi relacionaven directament amb els quadres i les escultures allí exposades. Recordem –tal i com apunta el propi autor– en la nota preliminar del seu llibre que:

“En *Las ciudades invisibles* no se encuentran ciudades reconocibles. Son todas inventadas; he dado a cada una un nombre de mujer; el libro consta de capítulos breves, cada uno de los cuales debería servir de punto de partida de una reflexión válida para cualquier ciudad o para la ciudad en general.” (1983).

A partir de la visita, s’encetà el treball en les hores dedicades al projecte integrat de 2n. I es va començar a reflexionar sobre com dissenyar una activitat per compartit aquesta experiència amb les estudiants de Lleida que visitarien València. I per poder treballar l’objectiu del projecte de 2n: formar professionals amb una concepció multidimensional de la diversitat i que pogueren treballar des del paradigma de l’escola inclusiva.

Cal assenyalar que l’intercanvi entre estudiants de Magisteri de Florida i de Lleida porta en marxa cinc edicions i que està pensant per oferir un conjunt d’experiències educatives dissenyades per diversos grups d’estudiants, que tenen ambdues ciutats com a escenari per a l’exploració de l’art, la literatura, la cultura i el patrimoni. El trets més significatius de l’experiència són: la innovació docent, l’autonomia i treball cooperatiu, la vivència dels espais urbans, la transdisciplinarietat i la reflexió crítica sobre l’ofici de mestre.

Així doncs, sobre aquestes premisses i tot partint de l’experiència de la visita a l’IVAM, un grup de 6 estudiants de 2n varen dissenyar el seu propi projecte titulat *CIUTAT DIVERSA*¹⁵ que portaren endavant en una segona visita a l’IVAM, on actuen com a mediadors en la visita i dinamitzaren el taller amb els estudiants de València i Lleida que participaren en l’intercanvi.

Com a objectiu del taller es plantejaren (de)construir el concepte de ciutat i formular noves formes de prendre consciència de la diversitat que ens identifica com a humans. Es va proposar treballar el concepte de diversitat en la seua població, considerant-la com una oportunitat de enriquiment i creixement mutu. En conseqüència, el grup va proposar la tasca d’elaboració d’un mural amb fotografies de zones significatives de les seues poblacions, que incloïa i integrava el punt de vista personal de cada membre del grup per a generar una composició original que reflecteix la diversitat que uneix les ciutats.

Resultats

A continuació exposem els resultats aconseguits amb l’experiència:

1. Des del punt de vista de l’aprenentatge: aquesta activitat ha suposat una experiència d’aprenentatge real basada en el desenvolupament de competències professionals. La proposta s’adequa a l’objectiu del projecte integrat de 2n i al tema general de la diversitat i la inclusió, i s’ha realitzat en un escenari d’aprenentatge fora de l’aula: en l’IVAM. A més, s’aconsegueix realitzar un aprenentatge significatiu: els projectes estan relacionats amb la funció del docent i promouen un treball innovador, creatiu, ajustat al contingut de les disciplines. Amb la creació del taller s’ha generat un recurs pràctic d’aplicabilitat en la futura docència en les aules; la qual cosa permet aconseguir un elevat grau de transferència del saber adquirit.
2. Des del punt de vista pedagògic: hem vist com diverses disciplines (art, literatura, pedagogia, etc.) s’han integrat de manera holística en un mateix projecte, tot aconseguint la transferència harmònica dels aprenentatges des del paradigma de la complexitat. La institucionalització, en l’organització del centre, d’un espai permanent de col·laboració afavoreix el treball cooperatiu del professorat i permet donar solució a les diferents necessitats pedagògiques.

15. Els estudiants de 2n GEP que han dissenyat el taller de *CIUTAT DIVERSA* són: ANA BENAVENT MURCIANO, MARIA BERMÚDEZ ESTÉVEZ, ISABEL GARCIA MORENO, INÉS GARCÍA REBULL, JORDI RODRIGO PONS i RAQUEL VILLALBA MONTES.

3. Des del punt de vista metodològic, destaca el protagonisme dels estudiants en el procés d'aprenentatge a través de la investigació, la cooperació i el desenvolupament del taller. Ells han actuat com a mediadors i experts en l'activitat dissenyada i realitzada amb companys de la seua classe i amb estudiants d'altra universitat. Ha augmentat la seua implicació i demostren una actitud més positiva cap a l'estudi. A l'aula i al museu es van generar dinàmiques de treball pràctiques i motivadores, amb l'experimentació de metodologies diverses i amb l'ús de l'art contemporani i la literatura com a recurs pedagògic motivador.
4. S'han creat espais, dins i fora de l'aula, on s'ha reflexionat sobre la importància de la funció docent i la necessitat de canvis per adequar-la a les necessitats de la societat actual. A més, s'han experimentat altres formes de fer classe fora de l'aula i s'ha generat un nou espai educatiu, en aquest cas en el museu.

Conclusions

Les **conclusions** més significatives són:

1. Pel que fa als docents: destaquen la importància de generar experiències de treball compartit amb el professorat del propi centre i amb professorat de la Universitat de Lleida. Es comprova que un model organitzatiu basat en unitats docents de titulació, front a la tradicional separació departamental, genera una major comunicació i facilita el treball conjunt i permet portar endavant projectes compartits amb major facilitat de coordinació.
2. Tot i això, cal comentar que el desenvolupament del projecte requereix d'un important esforç de coordinació i dedicació del professorat, no exempt de dificultats, doncs s'han de crear escenaris (espais-temps) comuns que no sempre resulten factibles (dificultats per quadrar horaris, harmonitzar llenguatges professionals o unificar criteris). No obstant, l'esforç i les dificultats mereixen la pena, quan el propi procés de gestació del projecte obliga al desplegament de destreses, competències i nous sabers, tant en l'alumnat com en el professorat.
3. Des del punt de vista dels i les estudiants, hem pogut comprovar com -mentre elaboraven el taller- han participat en un procés complex en el qual intervenen qüestions tan profundes com: la rellevància de la funció docent, el paper de l'art i la literatura per a l'educació, la importància de l'atenció a la diversitat i de la inclusió, l'ús de múltiples llenguatges per comunicar o ensenyar (narrativa, pintura, àudio, vídeo) i la creació de recursos com a construccions obertes que conviden a la participació.
4. A més, s'ha pogut comprovar la transcendència social del treball generat ja que, no solament s'han divulgat coneixements, sinó que s'han compartit recursos i experiències, amb l'objectiu que "tots i totes" s'enriqueixen amb els productes realitzats. Cal assenyalar que el projecte d'intercanvi ha estat presentat pels propis estudiants en les IV Jornades de Literatura, Territori i Educació celebrades els dies 28, 29 i 30 d'abril de 2017 a Arenys de Munt (Barcelona) amb el lema "Paisatges de la Memòria".

Com a conclusió final cal destacar la valoració positiva de l'experiència realitzada per l'equip docent que subratlla l'interés i la qualitat de la proposta. A més, les valoracions dels estudiants són altament satisfactoris, tal i com es pot comprovar en les valoracions realitzades pels estudiants que dissenyaren el taller.

Considero que el taller que hem dissenyat ha estat molt útil per dues raons: he descobert com a futur mestre la necessitat de dissenyar experiències d'aprenentatge fora de l'aula i per això s'han de conèixer metodologies i pràctiques com la visita a exposicions o les rutes literàries. I, en segon lloc, hem reflexionat sobre l'enorme valor educatiu que té la diversitat i la necessitat de treballar la inclusió de manera pràctica a través de l'art i la literatura i en un context real com és un museu.

JORDI RODRIGO 2n GEP

He de dir que és una experiència inoblidable que recomanaria a qualsevol estudiant de magisteri ja que m'he adonat de les grans oportunitats que ofereix l'art per a treballar a les aules. A més les propostes metodològiques dissenyades han estat molt motivadores i permeten treballar el pensament crític i la creativitat de l'alumnat, ja que en acabar-les sempre realitzaven una reflexió col·lectiva".
JENNIFER MAGRANER 3r GEP

A continuació, reproduïm les reflexions d'una de les alumnes que participà en la visita i en el taller.

"Respecte la passada visita a l'IVAM pense que ha sigut una experiència gratificant i enriquidora tant personalment com professionalment.

Des de el primer moment em va parèixer interessant, ja que ens van mostrar la col·lecció de Perduts a la Ciutat. En aquesta col·lecció vam poder apreciar una obra on la ciutat estava fusionada en l'art amb la finalitat de que poguerem veure i obtindre diferents visions i perspectives dels espais, de la vida en les ciutats....

A continuació, en les exposicions de les sales la que més em va agradar va ser la primera, ja que representava la vida de diferents persones, el pas del temps... Ací he pogut reflexionar i aprendre que cada persona es diferent, única i irrepetible. De manera que hem de saber apreciar el do de la vida.

A l'exposició vaig observar que no es segueixen els cànons de bellesa, que cadascú es com es i s'ha de voler a sí mateix, hem d'estar connectats amb nosaltres mateixos i agraïts de la vida. Així mateix tot açò ho he pogut relacionar en l'àmbit professional al que vull pertànyer, l'educació. Pense que la diversitat que vaig veure en eixa sala és la mateixa que ens podem trobar a la pròpia aula on hi hauran alumnes únics i diferents. Ens trobarem un alumnat diferent, amb diferents habilitats i capacitats, de manera que hi ha que viure la diferència des de la normalitat. La diferència es positiva i es una virtut fonamental per a enriquir-nos, aprendre dels demés i créixer com a persones.

Hem de ser conscients de que cada xiqueta o xiquet necessita el seu ritme i el seu moment d'aprenentatge, de que ens anem a trobar a alumnes molt diferents entre ells com xiquets i xiquetes que tenen necessitats educatives especials, alumnat d'altres cultures, ètnies... Per tant, els docents hem de ser capaços d'ajudar-los i brindar-los tot allò que necessiten en cada moment. Per aquesta raó, els professionals han de tindre ganes, estar motivats i amb recursos per a donar-los suport i entendre que hi ha múltiples realitats. Hem d'escoltar la veu dels alumnes, baixar a la seua altura i entendre'ls, educar amb la mirada i les emocions. Ningun nen o nena es mereix ser exclòs ni marginat, per tant, s'ha de educar la diferència des de la igualtat.

Aquesta visita a l'IVAM, com he dit abans m'ha resultat enriquidora i al mateix temps m'ha fet reflexionar sobre les preguntes que em faria com a futura mestra. Jo em pregunte: seré bona mestra? Confiaran en mi les famílies? Seré capaç de crear les condicions per a que tots els xiquets i xiquetes vulguen aprendre amb mi?

La meua resposta a totes aquestes preguntes és que sí, crec que sí que seré bona. Ser docent no es feina fàcil ja que requereix molt d'esforç, motivació i sobre tot vocació. Faré tot el possible per a que el meu alumnat se senta còmode, feliç i amb ganes d'aprendre al meu costat. Amb paciència, dedicació i molt d'amor tot es possible. Per tant, la finalitat de l'exposició és que ens perdem pels nostres propis passos i que aprofundim dins d'un mateix per a descobrir la pròpia ciutat de cadascú.

MARIA RODRIGO 2n GEI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYUSTE GONZÁLEZ, ANA (2005) “*Intereducación*”. Teoría de la Educación. 17, 2005, pp. 49-80.
- ALEGRE BENÍTEZ, CAROLINA (2013): “*La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela*”. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales. Vol. 9 n°1, pág. 145-161.
- BELTRAN, J.: *Estrategias de aprendizaje*. Editorial Síntesis. Madrid, 1993.
- BARTOLOMÉ PINA, MARGARITA Y CABRERA RODRÍGUEZ, FLOR (2003) “*Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales*”. Revista de Educación, núm. Extra 1, (Ejemplar dedicado a: Ciudadanía y Educación) , págs. 33-56
- CLIMENT GINÉ I GINÉ (2011) “*Inclusión y sistema educativo*”. Universitat Ramon Llull (Barcelona) Artículo publicado en el III congreso ‘La atención a la diversidad en el sistema educativo’, celebrado en la universidad de Salamanca y organizado por el inico (inst. Universit. de integración en la comunidad). 2001 <http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. ERNESTO (2004) “*Ciudadanía y Enseñanza de las ciencias sociales*”, en Vera Muñoz, María Isabel y Pérez i Pérez David (coords.). *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (15. 2004. Alicante).
- JOVÉ, GLÒRIA; LLONCH, NAYRA; BONAISTRA, QUIM I FARRERO, MIREIA (2014). *Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria*. Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales N°. Extra 18, 496, 2014
- JOVÉ, GLÒRIA; LLONCH, NAYRA I BONAISTRA, QUIM (2015). *(Inter)(Trans) disciplinariedad en formación de maestros*, Aula de innovación educativa, Núm 239, 2015, pàgs. 16-22
- MESA, MANUELA (2006) “*Globalización, ciudadanía y derechos: la ciudad multicultural*”. Papeles, n°95, pp- 11-21
- MUNTANER, JOAN (2000) “*La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*”. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1), pp. 1-19.
- PUJOLÀS, M. P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- SERRANO, J. M. (1996). “*El aprendizaje cooperativo*”. EN J.L. BELTRÁN Y C. GENOVARD (EDIT.) *PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN I. VARIABLES Y PROCESOS BÁSICOS*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A. pp. 217-244.
- ZABALZA, M.A. Y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Mujeres víctimas de violencia de género y musicoterapia. Una experiencia grupal desde un abordaje plurimodal

La intervención se ha llevado a cabo con mujeres que participan en las actividades de la Asociación Alanna.

Empar Guerrero Valverde

Profesora de la Unidad de Educación Florida Universitaria. Valencia-España
 eguerrero@floria-uni.es

Claudia Alejandra Cruces Díaz

Asociación ALANNA
 claudia.cruces@gmail.com

RESUMEN

La experiencia que se presenta se ha realizado con un grupo de ocho mujeres víctimas de violencia de género a lo largo de catorce sesiones de una hora y media cada una. Ha sido desarrollada a través de la musicoterapia utilizando las técnicas del Abordaje Plurimodal en Musicoterapia.

Los estudios llevados a cabo por Echeburúa, Amor y Corral (2002), entre otros, confirman que la violencia de género produce una sintomatología determinada relacionada con la falta de autoestima o falta de asertividad, entre otros. Por ello dos de los objetivos propuestos en la intervención eran fomentar el empoderamiento y aumentar la asertividad. Para la valoración inicial y final se utilizó La Escala GENCAT de calidad de vida, analizando la dimensión de autodeterminación para personas con problemas de salud mental y el Test de Rathus sobre asertividad (s/f). En esta comunicación se presentan la intervención y los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE:

Musicoterapia, Mujer, Género, Violencia, Víctima

ABSTRACT

The experience is presented with a group of eight women victims of gender violence during fourteen sessions of an hour and a half each. It has been developed through music therapy using the techniques of the Plurimodal Approach in Music Therapy.

The studies carried out by Echeburúa, Amor and Corral (2002), among others, confirm that gender violence produces a certain symptomatology related to lack of self-esteem or lack of assertiveness, among others. Therefore two of the objectives proposed in the intervention were to promote empowerment and increase assertiveness. For the initial and final assessment, the GENCAT, analyzing the dimension of self-determination for people with mental health problems and the Rathus Test on Assertiveness (s / f). This communication presents the intervention and the results obtained.

KEYWORDS:

Music Therapy, Woman, gender, violence, victim

Introducción. Mujeres víctimas de violencia de género y musicoterapia

La violencia de género es un hecho que se encuentra en todos los ámbitos de la vida de una mujer (relaciones de pareja, en las empresas u organizaciones, en los medios de comunicación) y en cualquier grupo social, sea cual sea la edad del mismo (Bonino, 2004)

Como cualquier tipo de violencia, tiene unas consecuencias sobre la persona que es ejercida, en este caso una mujer. Esas consecuencias pueden ser (a) a nivel social: aislamiento, poca resolución de conflictos, desmotivación; (b) a nivel cognitivo: eutoevaluaciones negativas, evitar pensamientos de sus vivencias, errores perceptivos; (c) a nivel emocional y afectiva: disforia persistente, vulnerabilidad, baja autoestima, bloqueo emocional, alteración del sueño (Junta de Andalucía, 2009).

Durante el año 2016, el Observatorio contra la violencia doméstica y de género registró un total de 142.893 denuncias por violencia de género. Las cinco Comunidades Autónomas que encabezan la procedencia de las denuncias son, por orden: Andalucía, Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Canarias (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, s.f.).

Teniendo en cuenta las cifras citadas, y a fecha de 10 de abril de 2017, se han registrado un total de 20 mujeres víctimas mortales por violencia de género, cuyas edades estaban comprendidas entre 21 y más de 85 años.

Con estas cifras se hace necesario plantear acciones preventivas que contribuyan a evitar el maltrato machista, acciones jurídicas que protejan a las víctimas de sus maltratadores y acciones para la intervención con mujeres y menores que han sufrido este tipo de violencia. Cualquiera de estas acciones debe contemplar multitud de aspectos que permitan abordar este hecho de forma integral.

La violencia de género y sus consecuencias en la mujer

El ciclo de la violencia de género comienza con lo que Bonino (s.f.) denomina como micromachismos. Se trata de aquellas muestras minúsculas, y casi imperceptibles, que comienzan a sustentar la dominación y la violencia en la vida cotidiana, haciendo que esa asignación de roles (hombre status superior vs. mujer status inferior) no sólo se mantenga, sino que se incremente.

El control que se ejerce sobre la mujer comienza a aumentar en intensidad y frecuencia, confundiéndose, en ocasiones, con muestras de protección y preocupación. Con el paso del tiempo, el hombre comienza a incluir humillaciones para ridiculizarla, provocando consecuencias negativas, como por ejemplo baja autoestima.

Podríamos decir que, de esta manera, comienza el concepto propuesto por Walker en 1984, el ciclo de la violencia de género. Afirmo que este ciclo tiene un carácter cíclico y repetitivo, y que, con el paso del tiempo, alguna de las etapas puede desaparecer permaneciendo la fase violenta de manera continuada y habitual. En la Figura 1 queda plasmado de manera visual el proceso cíclico comentado y en qué consiste cada fase del mismo.



Figura 1. Ciclo de la Violencia de Género (Adaptado de Walker, 1984)

Los estudios llevados a cabo por Echeburúa, Amor y Corral (2002), Bisquerra (2003), Martin, Taft y Resick (2007) y Domínguez, et al (2008), entre otros, confirman que la violencia de género producida en el ámbito doméstico tiene consecuencias en la salud de las mujeres afectadas, mostrando una sintomatología determinada, como alta ansiedad, depresión, baja autoestima, miedo, dificultad en la regulación y expresión de sentimientos, dificultad en las estrategias de afrontamiento y baja asertividad.

La OMS, en el año 1996, admite que la violencia de género es un problema prioritario de salud pública. Aun así, los servicios sanitarios sólo identifican un 1% del total de casos estimados de mujeres maltratadas (Ruiz-Pérez, et al., 2006).

Las mujeres que sufren episodios de violencia de género padecen más enfermedades que aquellas que no la sufren. Además de esto, fomenta el abandono hacia una misma y de buenos hábitos (alimentación o ejercicio), y la ejecución de comportamientos perjudiciales para la salud (Blanco y Ruíz-Jarabo, 2005). Se puede afirmar, por tanto, que las mujeres maltratadas tienen mayores problemas de salud y que, asimismo, tienen un estado empeorado de salud autopercibido que propicia la manifestación de enfermedades infecciosas, cardiovasculares, autoinmunes, etc.; o el empeoramiento de otras que ya estaban presentes (Blanco y Ruíz-Jarabo, 2005).

Para agrupar estos síntomas, y ante la incapacidad a veces de detectarlos o identificarlos se ha conceptualizado el Síndrome de la Mujer Maltratada (SINUM). Éste se define como “todas aquellas alteraciones psíquicas y físicas y sus consecuencias por la situación de maltrato permanente: incluye síntomas del trastorno de estrés postraumático (TEP), estado de ánimo depresivo/depresión mayor, rabia, autculpa, baja autoestima, ansiedad generalidad, dificultad para establecer relaciones, quejas somáticas, disfunciones sexuales, conductas adictivas, distorsiones de la memoria, síndrome de Estocolmo doméstico” (Ruiz-Pérez, et al., 2006).

La musicoterapia y su incidencia con mujeres víctimas de violencia de género

La palabra musicoterapia es una palabra compuesta por música y terapia, cuyo significado etimológico sería terapia a través de la música (Poch, 2002). Bruscia (1997) dice que la musicoterapia es aquel proceso que tiene el fin de que el/la terapeuta ayude al/la clienta a aumentar, mantener o mejorar su bienestar haciendo uso de experiencias musicales y las relaciones que se pueden crear y desarrollar a través de ellas, como fuerzas dinámicas de cambio. Este autor considera cuatro elementos indispensables para la terapia, los cuales son: (a) paciente, usuario/a, cliente (PUC); el/la terapeuta, los objetivos y el proceso terapéutico.

En el año 1996, la Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT) publicó la siguiente definición:

“La musicoterapia es el uso de la música y/o de sus elementos (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un terapeuta cualificado con un/una cliente o grupo, en un proceso dirigido a facilitar y promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, la movilización, la expresión, la organización y otros objetivos que se consideren relevantes; con el fin de suplir necesidades de tipo físico, emocional, mental, social y cognitivo. La musicoterapia tiene como finalidad desarrollar potenciales y/o restaurar funciones del individuo de forma que él o ella puedan conseguir una integración tanto intra como interpersonal y, como consecuencia, una mejor calidad de vida a través de la prevención, la rehabilitación o el tratamiento” (WFMT, 1996).

Las diversas apreciaciones que los autores han ido teniendo a la hora de definir la musicoterapia ha desembocado en la aparición de diferentes modelos musicoterapéuticos como el Moldeo Benenzon, el modelo GYM o el Modelo Nordoff-Robins. Asimismo, la Musicoterapia permite utilizar diferentes técnicas:

- Técnicas receptivas (Pacheco, 2016). En este tipo de técnicas, el/la usuario/a escucha música y responde a ella de diversas maneras (silencio, verbalización, movimiento, etc.). La música usada puede ser en vivo o enlatada, y pueden ser de tipo comercial, interpretaciones del propio usuario/a y/o musicoterapeuta, o una mezcla de todo. La experiencia puede ir dirigida a lo físico,

emocional, intelectual, estético o espiritual y son, los objetivos propuestos para ella, lo que dirige la experiencia del/la cliente (Bruscia, 1998).

- Técnicas expresivas. En ellas, el/la paciente es creador dinámico de la música. Las técnicas pueden estar basadas en improvisaciones (instrumentales, vocales y/o corporales) (Instituto IASE, s.f.). Algunas técnicas son (Loreido, 2016): Improvisaciones, canto vincular y trabajo con canciones

La aplicación de la Musicoterapia es variada y se han desarrollado experiencias con diferentes colectivos como la tercera edad, personas con discapacidad, personas con Alzheimer y desde hace aproximadamente una década con mujeres víctimas de violencia de género.

Aunque tradicionalmente la intervención con este colectivo se centra en el apoyo social, psicológico, económico y laboral (Fernández, 2006), desde hace una década, aproximadamente, existen algunas propuestas de intervención con mujeres víctimas de violencia de género basadas en la utilización de herramientas terapéuticas diferentes a las adoptadas hasta el momento, como es la musicoterapia. Algunas de estas propuestas han sido llevadas a cabo por Fernández (2006), Parra (2008) y Lago (2012), entre otros.

Estas tres autoras han utilizado el Abordaje Plurimodal (Schapira, 2007) en Musicoterapia como método de intervención con el colectivo de mujeres al que estamos haciendo referencia ya que es un método que aunque no se enmarca dentro de ninguno de los modelos citados utiliza bases teóricas y prácticas de los diferentes modelos reconocidos.

Este método de musicoterapia se centra en: el uso selectivo de la música editada; la improvisación musical terapéutica; el trabajo con canciones; y la estimulación de imágenes y sensaciones a través del sonido

Fernández (2006) recoge resultados sobre la audición afirmando que originó reacciones emocionales que posibilitaron la apertura del grupo a lo sonoro. La audición de sonidos de relajación sirvió a todas para conectarse con sus necesidades internas, a mirarse por dentro y a escuchar su cuerpo. Ello les mostró la necesidad de aflojar sus cuerpos y apreciar su autocuidado. Parra (2008) pudo constatar mejoras en las dimensiones emocional, cognitiva, espiritual y relacional de las mujeres con las que intervino usando improvisaciones y música editada, entre otros. Por último Lago (2012) confirmaba que al finalizar el taller de musicoterapia las mujeres habían mejorado en autoestima y empoderamiento.

Intervención con mujeres víctimas de violencia de género a través de la musicoterapia desde un abordaje plurimodal

El taller de musicoterapia se ha llevado a cabo con un grupo de ocho mujeres víctimas de violencia de género, aunque no todas han asistido a todas las sesiones. Todas ellas estaban ya separadas de sus parejas y estaban participando en otras actividades de la asociación Alanna, la cual desarrolla programas dirigidos a este colectivo. La inscripción en el taller es totalmente voluntaria.

La edad media de nuestra población es de 42 años, siendo el rango de la misma entre 23 y 50 años. Por otro lado, la mitad de nuestra población tiene hijos/as y con respecto a su actividad actual dos están trabajando, tres están estudiando o realizando cursos de formación y siete están realizando otra actividad no especificada (en esta se incluye también el paro).

Para poder determinar los objetivos de la intervención se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en La Escala GENCAT de calidad de vida (Verdugo, 2009) analizando la dimensión de autoestima para personas con problemas de salud mental y con el Test de Rathus sobre asertividad (s/f). Además se mantuvieron entrevistas con las educadoras de la asociación ya que esta intervención siempre supone un complemento a lo que ya se está trabajando con cada una de las mujeres. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Con respecto a la autoestima, La puntuación media es de 28 puntos, siendo posible desviarse 7,53 puntos por arriba y por abajo. Según la baremación, se encontrarían en Autoestima Media. Significa que no

presenta problemas graves de autoestima, pero es necesario mejorarla. Sin embargo, hay que destacar que de nuestro grupo hay 5 mujeres cuya puntuación se encuentra dentro del rango de Autoestima Baja, pero con puntuaciones muy cercanas a Autoestima Media.

Con respecto a la Asertividad los baremos que se extraen son:

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Asertividad N válido (por lista)	-66,00	33,00	-,7273	30,07022

Fijándonos en la media que se da para la asertividad ($x = -0,7273$) nuestra población no tiende a posicionarse entre ser o no asertiva. Aun así, hay tres usuarias que puntúan la puntuación más alta es negativa (-66), describiendo a una persona con pocos recursos o habilidades para poder ser asertiva.

A estas dimensiones cabe añadir la que debe estar presente siempre, que es el empoderamiento y el aumento de la autodeterminación ya que son dimensiones que han quedado mermadas por la situación vivida.

Por tanto los objetivos de la intervención son:

- Favorecer el empoderamiento y la autoestima de las mujeres que participan en el Taller de Musicoterapia
- Contribuir al aumento de la asertividad

Intervención musicoterapéutica

Para poder alcanzar dichos objetivos se planificaron catorce sesiones de las cuales las dos iniciales fueron para diagnosticar al grupo tanto en los aspectos citados anteriormente como para hacer una primera aproximación sonoro-musical y conocer la capacidad de iniciativa, liderazgo, nivel de concentración, relación grupal, y otros aspectos que surgen a través de técnicas expresivas y receptivas. Las dos últimas sesiones fueron de evaluación y valoración de la experiencia contrastando el análisis inicial y el final.

Los aspectos que se tiene en cuenta para hacer la valoración inicial y final son, entre otros, primer instrumento elegido, tipo de interacción entre paciente e instrumento, modo de acción (como utiliza el instrumento), altura, intensidad, duración, timbre, densidad y textura, ritmo, diversidad, heterogeneidad y riqueza que cada integrante aporta al grupo así como el placer, dificultad, ansiedad, o resistencias.

A lo largo de las sesiones se han llevado a cabo actividades variadas en las que cada una ha participado o no en función de lo que siente o quiere. Las sesiones estaban divididas en tres fases. La primera era de acogida y de compartir lo que ha ocurrido a lo largo de la semana. En la segunda se llevaban a cabo técnicas musicoterapéuticas y en la tercera se realizaba siempre una evaluación de la sesión.

Algunas de las actividades propuestas han sido:

- Improvisaciones: Con el grupo de mujeres se hacían improvisaciones con el fin de favorecer la exploración personal y grupal a través de diferentes ejercicios. Estas composiciones musicales se hacían grupalmente ya que favorecían el contacto grupal y el descubrimiento de cada una.
- La audición del uso selectivo de la música editada: Se ha cantado con música editada, se ha escuchado música editada, se ha incorporado el movimiento mientras se escuchaba la canción conectando cuerpo, mente, emociones y sentimientos.
- Trabajo con canciones: La canción es portadora de mensajes con lo cual trabajar con canciones permite reconocer esos mensajes, conectarlos con nuestra vida, con nuestro estado anímico y con la historia personal. En este sentido se han hecho algunas propuestas con canciones diferentes, elegidas por ellas y trabajadas de diferente modo.

- La técnica de Estimulación de Imágenes y Sensaciones a través del Sonido (EISS): Con esta técnica se llevaron a cabo dos relajaciones guiadas y otra en la que a través del sonido escuchado rememoraban aspectos de su vida.

Con todo este trabajo llevado a cabo y en el que las mujeres tenían total libertad para participar o no, e incluso para decidir el nivel de implicación al que estaban dispuestas a llegar se han conseguido resultados altamente satisfactorios y que se reflejan en el siguiente apartado.

Resultados de la intervención

Los resultados que se presentan han sido recogidos a lo largo de cada una de las sesiones registrando afirmaciones de las mujeres, los cambios producidos en cuanto a su actitud en las diferentes actividades, el modo de relacionarse cada una con el grupo, etc. Los cambios se han podido constatar mediante la observación y recogida de la información a través de un diario anecdótico, en el que se registraba el tipo de respuesta que las mujeres iban dando a cada una de las propuestas realizadas en la sesión.

Para poder valorar los cambios hemos establecido cuatro dimensiones que consideramos forman parte del empoderamiento, la autoestima y la asertividad, recordando que estos eran los aspectos que pretendíamos alcanzar con la intervención. Estas cuatro dimensiones son: Capacidad para expresar y comunicar ideas; Capacidad para relacionarse con las demás; Capacidad de tomar la iniciativa; y apertura y seguridad en sí misma. Algunos de los resultados obtenidos son los siguientes:



Gráfica 2. Expresión Oral y Comunicación de Ideas

En la sesión número 1, un 80% de las usuarias proporcionaban respuestas a preguntas como ¿Qué os ha parecido esta dinámica? ¿Queréis decir algo? De manera superflua (“bien”, “no puedo”) y, además, sin ningún tipo de variación en su expresión facial.

En la sesión 7, aunque había algunas que aún se mantenían en ese rango (respuestas superfluas, 25%), cada vez había más que se iban abriendo al grupo y se sentían libres de contar algo más (12,5%) e incluso de contar experiencias pasadas que le afectaban en el presente o explicar sus métodos de vida (respuestas profundas 62.5%)

Por último, en la sesión 13, se observó como todas querían compartir, contar qué tal su semana, qué les parecía qué había comentado otra compañera. Y, además, su expresión facial se adecuaba a los mensajes que emitieran (respuestas profundas 100%)



Gráfica 3. Actitud cuando finaliza la sesión

En la primera sesión, la reacción del 50% fue, nada más acabar recoger e irse. El 20% se conocían previamente y decidieron, mientras recogían, irse juntas. Hubo un 30% que, tras acabar se quedaron, pero una vez que decidieron salir cada una fue por su cuenta.

En la sesión 7, ninguna se va justo después de acabar. En el momento en que, tras acabar la sesión se quedan revisando qué tal ha ido, se apoyan entre ellas y se refuerzan aquello que hayan sido capaces de hacer o contar al grupo. Aunque el 75%, tras este rato de reunión previo a la sesión se va, hay un 25% que se queda.

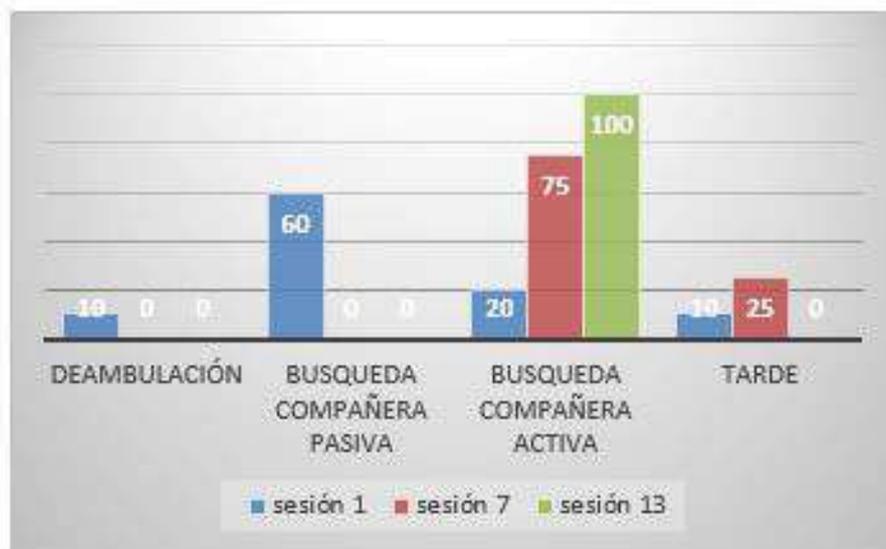
En la sesión 13 todas, el 100%, tras acabar la sesión charlan, recogen y deciden –de manera totalmente autónomo– ir a la cafetería a tener un rato más de convivencia y poder seguir compartiendo experiencias (Se alargó casi 120 minutos más).



Gráfica 4. Actitud frente a las dinámicas propuestas

En la sesión 1, sólo hubo un 10% que no quiso participar. Por el contrario, sólo el 10% participó de manera activa. La mayoría del grupo (80%) se dejó llevar por las instrucciones, pero sin llegar a profundizar en las dinámicas propuestas.

En la sesión 7, la postura que toman es participar, y los porcentajes varían. Aumenta la participación activa a un 37,5% (quieren contar qué les ocurre, qué les hace sentir las dinámicas, a qué les ha recordado, experiencias previas con las que encuentran similitudes) y, aunque el número de usuarias “pasivas” se sigue manteniendo (62,5%) cada vez comentan que quieren participar pero que no se sienten preparadas. Por último, en la sesión trece, todas las mujeres (100% de las usuarias) quisieron realizar las dinámicas, cogían los materiales que se le pidieron rápido, estaban mucho más vivaces y con más facilidad a la hora de entender las consignas que se les ofrecían.



Gráfica 5. Actitud cuando llega al grupo

Al comienzo de la intervención, en la sesión 1, un 60% de la población llegó a la sala y, aunque se encontraban en círculo, su conversación se limitó a un simple saludo. Hubo un 10% que, al llegar, no se acercó a nadie del grupo, sino que fue a la figura que conocía (ajena al proceso terapéutico, pero si enlace entre musicoterapeutas y asociación) y, tras hablar con ellas, paseó por la sala. El 20% se conocía previamente, por lo que pudieron establecer una conversación rápidamente. Y el 10% llegó tarde.

En la sesión 7 se observa como todas las que llegan de manera puntual (75%) buscan al resto de sus compañeras y ya realizan preguntas como (¿qué tal la semana/el trabajo/la rodilla?; enseñame una foto de tu hija; ¿habéis visto el plan para el día ...?). El resto al llegar tarde no tuvo esta oportunidad de seguir aumentar la confianza en el grupo, sin embargo, tras su aparición era el grupo el que le preguntaba – ya fuera en ese momento o un poco más tarde – si había tenido algún problema aparcando, si se había perdido, etc.

En la última sesión, pudimos observar cómo todas (100% de la población) llegaron puntuales, sino que además el círculo que formaban a su encuentro era mucho más próximo y con más gestos de cariño entre todas (abrazos, apretones de manos, besos en la mejilla).

Conclusiones

Mostrar en un documento tan breve como este todo lo trabajado y todo lo vivido resulta altamente difícil y complejo. No obstante se ha intentado dejar algunas pinceladas sobre lo que ha sido la intervención con mujeres víctimas de violencia de género desde la musicoterapia.

La intervención a través del abordaje Plurimodal permite trabajar con técnicas diferentes que amplían las posibilidades de experimentar, compartir experiencias, tomar algunas decisiones y conocerse un poco más. Todo ello hace posible que a medida que transcurre la intervención puedan observarse cambios, no solo en el modo de relacionarse entre ellas, de participar o de proponer, sino en aspectos relacionados con la comunicación no verbal que tan difícil son de exponer en un documento escrito.

Sin duda es necesario continuar explorando nuevas formas de intervenir en diferentes colectivos y la musicoterapia se presenta como una propuesta que poco a poco se va introduciendo en el campo de la psicología, de la educación y de lo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, P. Y RUÍZ-JARABO, C. (2005). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*. 2ªed. España. Díaz de Santos.

BONINO, L. (2004). *Los micromachismos*, Revista Cibeles, 2. Madrid. Ayuntamiento de Madrid.

BENENZON, R. (2011). *Musicoterapia de la teoría a la práctica. Nueva edición ampliada*. Madrid. Ed. Paidós

BISQUERRA, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

BRUSCIA, K. (1997) *Definiendo Musicoterapia*. Col. Música Arte y Proceso. Salamanca. Ed. Amaru.

DOMÍNGUEZ, J.M; GARCÍA, P. Y CUBEROS, I. (2008). *Violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico: consecuencias sobre la salud psicosocial*. En *anales de psicología* 2008, vol. 24, nº 1 (junio), 115-120. Murcia. Universidad de Murcia.

ECHEBURÚA, E., AMOR, P. J. Y CORRAL, P. (2002). *Mujeres maltratadas en convivencia prolongada con el agresor: variables relevantes*. *Acción Psicológica*, 2, 135-150.

FERNÁNDEZ DE JUAN, T. (2006). "Hacia un nuevo camino": programa de investigación-acción sobre autoestima y musicoterapia con mujeres violentadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 65-79.

HAWKINS, J.D., CATALANO, R.F., Y MILLER J.Y. (1992). *Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention*. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.

INSTITUTO DE LA MUJER Y PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (S.F.). *Mujeres en Cifras – Ámbito Judicial*. Recuperado de: <https://goo.gl/Ekopg0>

INSTITUTO IASE (S.F.). *Técnicas en Musicoterapia*. Recuperado de: <https://goo.gl/beqBke>

JUNTA DE ANDALUCÍA (2009). *Intervención profesional con mujeres víctimas de violencia de género en el ámbito de la educación*. Dirección general de violencia de género. Conserjería de igualdad y bienestar social.

LAGO, P. (2012). *La musicoterapia en el trabajo de mejora personal de un grupo de mujeres maltratadas*. In: IV Congreso Nacional de Musicoterapia. Madrid: fundación musicoterapia y salud, pp.59-79.

LOREIDO, M.S. (2016). *Técnicas Expresivas en Musicoterapia. Metodología en Musicoterapia*. Universidad Católica de Valencia. 19 de noviembre.

MARTIN, E.K., TAFT, C.T. Y RESICK, P.A. (2007). *A review of marital rape. Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 329-347.

PACHECO, S. (2016). *Técnicas Receptivas en Musicoterapia. Metodología en Musicoterapia*. Universidad Católica de Valencia. 30 de septiembre y 1 de octubre.

PARRA, C. (2008). *L'aplicació de la musicoterapia en el col·lectiu de les dones maltractades: dos estudis de cas únic i un exemple de retorn* (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://goo.gl/zAKZ1R>

POCH, S. (2002). *Compendio de Musicoterapia Volúmenes I – II*. Biblioteca de Psicología, Textos Universitarios. Ed. Herder.

RUÍZ-PÉREZ, I., PLAZAOLA-CASTAÑO, J., BLANCO-PRIETO, P., GONZÁLEZ-BARRANCO, J.M., AYUSO-MARTÍN, P., MONTERO-PIÑAR, M.I. (2006). *La violencia contra la mujer en la pareja: un estudio en el ámbito de la atención primaria*. *Gaceta*, 20(3), 202-208.

SCHAPIRA, D.; FERRARI, K.; SÁNCHEZ, V.; HUGO, M. (2007). *Musicoterapia. Abordaje plurimodal*. Argentina. ADIM Ediciones.

VERDUGO, M.A.; ARIAS, B.; GÓMEZ, L.; SCHALOCK, R. (2009). *Manual de aplicación de la Escala GENCAT de calidad de vida*. Generalitat de Catalunya.

WALKER, L. (1984). *El síndrome de la mujer maltratada*. Madrid. Biblioteca de psicología Descleé de Brouwer

La creatividad en contextos escolares

*“Representar una realidad es comenzar a transformarla”
Gausa, M. [et. al] (2002).*

M^a Dolores Soto González

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
lsoto@florida-uni.es

Irene López Escanell

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
irlopez@florida-uni.es

Los proyectos de arte comunitario en contextos escolares consiguen valer como transmisores de valores, saber y afectos. La razón, es porque el espacio en el cual se simbolizan y despliegan estas prácticas es el espacio de la vida. El arte conquista el medio y dota de significado y sentido a través de las acciones que se suscitan y formaliza una colectividad, y esto, sin ninguna duda sucede en la escuela casi en cada jornada, únicamente es necesario que se reconozca como importante y preferente. Eso es lo que ocurre en el Proyecto de arte efímero de las fallas.

En este artículo exponemos la importancia de un arte efímero -fallas- como una expresión artística concebida bajo un concepto de fugacidad en el tiempo, de no permanencia como objeto artístico material y conservable.

Las esculturas efímeras son manifestaciones del arte contemporáneo que son integrables en la escuela para desarrollar la innovación educativa y como posibilitadoras de modelos de impulso patrimonial. Para ello, hemos de partir de la idea de concebir que las relaciones humanas (los equipos de trabajo, los eventos, los vínculos con otras instituciones,...) pueden conseguir estipular una creación artística (Bourriaud, 2007).

En la experiencia que se comenta a continuación, la construcción de una escultura efímera en un contexto escolar colectivamente por toda la comunidad escolar se utiliza el arte para que nos conectemos y para desarrollar proyectos cuyo valor primordial habita en la calidad de las relaciones humanas que suscita, explora y aclama.

Este modo de diseñar el arte en colectividad, se descubre a través de una acción o proyecto que implica en su propia dinámica a un colectivo. Es una acción en comunidad fundamentada en una cooperación creativa que utiliza del arte como facilitador y mediador de métodos para empatizar con la existencia, la transformación de sentido y la sensibilidad.

Desde un principio se planteó la necesidad de experimentar un proceso de creación artística donde entender y poner en práctica la creatividad como herramienta de transformación en lo real. Para liberar a las artes de estar en la representación de las cosas, para estar en la acción; en la participación directa y activa. Para desarrollar la capacidad de análisis de las cosas y de uno/a mismo/a a partir de la autocrítica. Para valorar las posibilidades de la interacción con las y los otros, el trabajo en equipo, diverso y colaborativo..., pero sobre todo para contribuir a una visión artística de la educación y de la vida.

En la realización de la escultura efímera (falla) se observa como el arte se convierte en el momento en una responsabilidad compartida por el colectivo, obteniendo de estas gestiones agrupadas, la representación de vínculos potenciales y con ello la creación de los mejores contextos para la reciprocidad y la calidad de la vida en Escuela 2. Se reconoce el arte como la estética de las relaciones y nos basamos en nociones como la democracia cultural, la cooperación inclusiva de toda la comunidad educativa y la comunidad local, generando el aprendizaje dialógico para la gestión del consenso y del conflicto.

El resultado artístico de la falla se valora pues, no como obra artística, sino a partir del desarrollo de las personas y de la comunidad que supone para la escuela un gran enriquecimiento como espacio donde se crea un conocimiento desde el contexto social y cultural.

El arte cooperativo de la falla pasa ser, de este modo, un arte de innovación social y educativa ya que los métodos cooperativos alteran inevitablemente la noción de lugar, el sentido de inclusividad, las distribuciones imaginadas que comparte una colectividad, la concepción de identidad fundamentado en métodos de vida de personas en incesante circulación, etc.

Con esta creación de escultura efímera se construye una narración compartida a través del arte. Las propuestas de arte cooperativo se muestran de diferentes modos, muchos de ellos, a través de acciones efímeras y sutiles que se encuentran en la cotidianeidad para poder fundar las narraciones del existir juntos y juntas en la escuela. Narraciones que se vinculan, tanto con los períodos extraordinarios como asimismo con las rutinas, valiendo para explorar lo realmente significativo y para mostrar a las y los demás las vinculaciones que se originan en esa confluencia y entretendido de vidas que es la escuela.

Escuela 2 es un centro educativo de narrativas que se relatan a sí mismas a través de guiones que se escriben desde las palabras y trabajos de cada cual. El guion de la escuela persiste constantemente accesible a nuevos acontecimientos, iniciativas y sucesos, en el cual además hay capacidad para las revisiones y las correcciones, pues se analiza y renueva continuamente por sus actores y actrices.

Además se representan estos relatos de vida de manera permanente. La presentación del proyecto de la falla como escultura efímera consigue ser un modo de dar a conocer y percibir, pero también la escultura y la falla como representación de establecer un acontecimiento identificable en el tiempo y en el espacio escolar. Asimismo, es además un modo de recapacitar que el futuro es una narración cooperada que emprendemos y suponemos desde edades tempranas en la escuela. Éstas y otros modos del arte cooperativo como proyecto escolar, nos consienten ahondar en el entrecruzado fundamental de la reconstrucción social del saber cómo práctica dialógica, concibiendo que somos creativos/as en el declaración de la creatividad y como suceso espléndido de prestación a la comunidad. Así, el arte de Escuela 2 manifiesta relaciones inéditas entre los acontecimientos y las personas que cohabitan en el espacio escolar, formando al mismo tiempo, descubrimiento y vínculos con el mundo y con su entorno local.

El arte cooperativo que se muestra en la realización del proyecto de Falla en Escuela 2 nos ayuda a:

- Aplaudir que habitamos y experimentamos juntos y juntas en la escuela.
- Integrarse en un saber de alegrías.
- Establecer encuentros en una trama de relaciones.
- Concebir el arte como práctica reveladora.
- Dar transparencia al proyecto educativo y la cultura escolar.
- Descubrir valores humanos.
- Explorar la recreación compartida como alegoría de vida.
- Establecer la noción de pertenencia a la comunidad educativa.
- Recolectar las propias narrativas de la escuela.
- Mostrar un lugar de creencia e identificación de cooperación.

Mostramos la narración visual del proyecto de falla como proyectos de arte en comunidad. El potencial camino según John Berger (2000), es la experiencia que es la base de la creación. Es necesario pensar en la importancia de la experiencia en la relación con el arte y con el alumnado como creador de sentidos. Son proyectos de vida, viajes contruidos, podemos verlo a través de las fotos con los que vamos enlazando un ideal y lenguaje visual personal, como un suelo biológico. Son alegorías que irradian identidades, que nos permiten dialogar sobre la relación entre las personas y su contexto. La falla es una obra cooperativa que se inventa colectivamente y se muestra a las y los demás.

Lo que sí tenemos claro, es que la educación a través del arte no reside en un espacio único. Como señala M^a Jesús Agra:

“Resulta imposible referirse a ella sin asumir su complejidad, la diversidad de sus contextos, su constante interactividad, su plasticidad inherente, sus múltiples facetas”... Agra (2010:59)

Hoy por hoy, la celebración fallera ha sobrepasado límites impensados en relación a su expansión, desarrollo y valor social y económico, transformada en un poderoso motor turístico, que lacra cualquier tentativa de cambio y hace perenne unas formas y modos de crear que poseen un patrimonio inmenso de progreso cultural y en nuestro caso artístico, que son continuamente desperdiciadas. La inclusión de esta fiesta como patrimonio en las escuelas es una posibilidad que el profesorado está desplegando con gran profesionalidad, voluntad extra y espíritu voluntarista (Figura 1).

Es imprescindible incluir la cultura propia y la cultura popular específica en el currículum y proyectos de los centros de enseñanza, para que haya una vía de doble recorrido de la sociedad a la escuela y de la escuela a la sociedad. El patrimonio cultural popular es tan rico, amplio y diverso que los y las profesionales de la educación deberíamos proponer proyectos y actividades dentro de nuestro proyecto educativo de centro y de las planificaciones docentes.



Figura 1. Proceso de realización de la falla.

Cuando la falla entra en el centro educativo, lo que acontece a continuación de dicha inclusión y vinculación a ella acapara durante unas semanas la actividad pedagógica, lúdica y artística que concibe el centro. Es en este espacio de acción es en el cual alcanzamos encuadrar elementos muy positivos que estarán en la raíz de nuestro proyecto, nuestro caso: socialización, trabajo en equipo, cooperación del alumnado de diferentes edades, incluso participación de las familias y expertos/as (diseñadores, artistas, estudiantes en prácticas, voluntarios/as,...) que también proponen y ayudan al compromiso de construcción de la falla. El caso que la investigadora va a desarrollar y a analizar es el la Falla de Escuela 2 de la Cañada (Paterna), con un llamativo planteamiento inclusivo, caso que añadimos a la presente investigación de la tesis.

La grandeza de este caso de estudio es debido por tanto a un gran artefacto, la falla, que es un elemento de cultura visual de gran importancia en una actividad que se incluye en el desarrollo de los curriculums de los diferentes cursos escolares debido a la transversalidad de su contenido.

A modo de conclusión:

Es necesario experimentar en educación, es un proceso de creación artística donde entender y poner en práctica la creatividad como herramienta de transformación en lo real.

- Para estar en la acción; en la participación directa y activa.
- Para desarrollar la capacidad de análisis de las cosas y de uno/a mismo/a a partir de la autocrítica.
- Para valorar las posibilidades de la interacción con las y los otros, el trabajo en equipo, diverso y colaborativo..., pero sobre todo
- Para contribuir a una visión artística de la educación y de la vida.

La intención es provocar la reflexión, dar pasos para la comprensión y transformación de esos caminos circulares, que repiten una y otra vez, una educación en la que el arte tiene escasa relevancia y es sustituido por tareas inocuas o poco consistentes. Es necesaria la intención de “desarrollar y afianzar las capacidades de asombrarse y de interrogar las dinámicas sociales que el común de las personas acepta como naturales e inmodificables, quebrando de esta manera el conformismo, la ingenuidad y el fatalismo resultado de una sistemática construcción ideológica en la que todo es obvio, las cosas son así y no de otra manera; por consiguiente las respuestas están dadas y no se requieren interrogantes” (Ghiso, 2005).

A través de proyectos creativos como el que se ha compartido, se pretende articular dinámicas de actividad artística que incorporen miradas críticas, analíticas o propositivas que puedan implicar a determinados segmentos de la población, y que a su vez posibiliten formular alternativas para percibir, afrontar y participar en procesos que inciden en los diferentes contextos educativos. La tarea no es fácil y por eso es imprescindible enmarcarlos en un contexto general.

La idea que subyace habita en el beneficio por un saber participado, un saber que mana en lo multidisciplinario, y que se cimenta con la creencia y la colaboración de lo heterogéneo, de lo original, y con la colaboración de muchos y muchas personas.

Y, además, partir de diseños y proposiciones metodológicas, sobre las que se estructura el ejercicio de la docencia, teniendo en cuenta los siguientes principios y bases pedagógicas:

- La pedagogía colectiva, rizomática y expandida.
- La creación de contextos como medio creativo.
- El contexto de enseñar/aprender como un modo de creatividad colaborativa.
- Asumir un compromiso social cuando se comparten las experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, M^a J. (2010). “Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares”, en Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos, 18-36. APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual). Porto, Portugal.

BERGER, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli.

Bourriaud, NICOLAS (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, editora.

GAUSA, M. y SALAZAR, J. (2002). *Singular housing: el dominio privado*. Actar,

GHISO, A. (2005). “Configuraciones, sentidos, y articulaciones de los procesos de formación en investigación social”. *Revista Trabajo Social*, vol 1, nº 1, 111 – 131.

Art motion: Creando espacios lisos en torno al arte contemporáneo

Irene López Escanell

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universit aria. Valencia-España
irlopez@florida-uni.es

M^a Dolores Soto Gonz alez

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universit aria. Valencia-España
lsoto@florida-uni.es

RESUMEN

En pleno siglo XXI, la educación física vive un momento de incertidumbre y de crisis de identidad. La principal causa reside en la contradicción entre la teoría entorno a como debe ser las prácticas de educación física y como son realmente. Frente a esta situación es necesario revisar nuestras bases teóricas y prácticas donde creamos nuestras verdades para replantar nuestras prácticas profesionales hacia formas más participativas, creativas, inclusivas y reflexivas. En el presente artículo mostramos una experiencia pr ctica con futuros maestros de Secundaria de la Florida Universitaria que tiene la finalidad de evidenciar como podemos crear las condiciones de aprendizaje en un campo polideportivo para favorecer nuevas formas de aprendizaje más participativas, creativas, diversas, heterogéneas, inclusivas y múltiples.

PALABRAS CLAVE:

Educación física, espacio liso, espacio estriado, régimen estético, arte contemporáneo, creatividad

ABSTRACT

In the 21st century, physical education is experiencing a moment of uncertainty and identity crisis. The main cause lies in the contradiction between the theory of how physical education practices should be and what they really are. Faced with this situation it is necessary to review our theoretical and practical bases where we create our truths in order to replicate our professional practices towards more participative, creative, inclusive and reflective forms. In the present article we show a practical experience with future teachers of Secondary School of Florida University whose purpose is to demonstrate how we can create the conditions of learning in a sports field to favor new forms of learning more participatory, creative, diverse, heterogeneous, inclusive and multiple.

KEYWORDS:

Physical education, smooth space, striated space, aesthetic regime, contemporary art, creativity

Introducción

En pleno siglo XXI, la educación física (EF) vive un momento de incertidumbre y de crisis de identidad. La principal causa reside en la contradicción entre la teoría en torno a cómo deben ser las prácticas de EF y cómo son realmente. Según Tinning (1996), actualmente la EF se asocia con las ciencias del deporte, lo cual da lugar a la aparición de dos discursos que orientan las prácticas profesionales de EF: los discursos de rendimiento y los discursos de participación. Los primeros van destinados a deportistas de élite, tienen como finalidad el incremento del rendimiento y se caracterizan por el uso de lenguaje como entrenamiento, la exclusión, la competición, la supervivencia del más fuerte, etc. (Tinning, 1996). Los segundos van dirigidos a profesores de EF en las escuelas o en el área de recreación y tienen la finalidad de incrementar la participación en la cultura del movimiento. El tipo de lenguaje predominante en este caso es la inclusión, la igualdad, el compromiso, el disfrute, la cooperación, el movimiento, etc. (Tinning, 1996).

Aunque la teoría relaciona los discursos de participación con la escuela, cuando observamos el tipo de prácticas que se están llevando a cabo en los centros educativos podemos observar que existe un dominio de los discursos de rendimiento, donde el profesor adopta el rol de entrenador y el alumno el de deportista. Estas prácticas responden a maneras de entender la EF en las cuales predominan las metodologías directivas, competitivas y con estilos de enseñanza basados en garantizar el éxito en la ejecución de ciertos movimientos técnicos que favorecen que la EF solo sea para aquellos alumnos más hábiles (Coterón y Sánchez, 2013). ¿Por qué estamos viviendo esta contradicción? La clave reside principalmente en la formación que se realiza en la universidad, donde imperan profesores formados en el ámbito de las ciencias del deporte y donde las actividades prácticas que conforman el plan de estudios reproducen discursos de rendimiento a personas que trabajarán como profesionales en el ámbito escolar y, por lo tanto, que deberían orientarse a la participación (Tinning, 1996). Por este motivo, cuando los futuros maestros llegan a la escuela, tienden a reproducir estos modelos, sin tener estrategias ni recursos para plantearse formas distintas de aprender. Es evidente entonces que parte de la responsabilidad para la mejora de la EF reside, por una parte, en la competencia de los profesores universitarios y, por otra, en la actitud de los estudiantes para querer cambiar y mejorar la calidad de la EF.

Conscientes de esta situación, el presente artículo pretende retar al lector a poner en cuestión todo lo que sabe hasta el momento para revisar esos momentos donde creó las bases de las cosas, las verdades y los valores que conforman su modelo docente para que se replantee sus prácticas profesionales de EF hacia formas más participativas, creativas, inclusivas y reflexivas. Para ello, partimos de la importancia de transformar los espacios propios de la EF, como pueden ser los campos polideportivos, para crear unas condiciones de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades físicas, aprender a través del movimiento.

El régimen estético de los espacios propios de la educación física

Para Rancière (2005), el régimen estético se define como el lugar “donde se redistribuyen las relaciones entre los cuerpos, las imágenes, los espacios y los tiempos” (p. 17). Si transferimos este concepto a la EF, es evidente que uno de los regímenes estéticos propios de nuestra área son los campos polideportivos, que se caracterizan por estar conformados por líneas que delimitan los espacios propios de ciertos deportes. Estos campos tienen su régimen marcado por unas normas propias de cada deporte y que constantemente están condicionando nuestros movimientos. Cuando habitamos estos espacios, lo hacemos conociendo las normas, los límites y los objetos comunes que lo conforman. Con ello, los estudiantes habitan el espacio con la ingenuidad y la percepción de que el orden de las cosas ha existido siempre de la misma manera. En este punto es donde los profesores tenemos la responsabilidad social de crear las condiciones de aprendizaje que permitan romper los regímenes estéticos hegemónicos de los espacios propios de la EF, entre los cuales predominan los campos polideportivos, para formar personas reflexivas, críticas y creativas, capaces de replantear el orden de las cosas. Es a partir del desorden, del caos, que se despierta la necesidad de volver a ordenar y se toma consciencia de aquellas creencias que teníamos y que ya no percibimos del mismo modo. ¿Cómo podemos crear las condiciones de aprendizaje que permitan romper con los regímenes estéticos de los campos polideportivos?

Rompiendo el régimen estético en torno al arte: de lo estriado a lo liso

No existe una receta para romper los regímenes estéticos. No obstante, en el presente artículo pretendo mostrar que el arte contemporáneo es una herramienta que nos permite hacerlo. ¿Por qué el arte contemporáneo? A propósito de la EF, nos interesa el arte contemporáneo principalmente por tres de sus potencialidades: la expansión del conocimiento, la rotura de los regímenes estéticos (en relación con el espacio liso y estriado) y la experiencia estética.

En relación con la expansión del conocimiento, el arte nos permite abrir formas distintas, creativas y reflexivas de comprender el mundo. Es una forma de expandir lo que ya conocemos para concebirlo desde otras perspectivas. En este caso no concebimos el arte como una técnica, como puede ser la pintura o la escultura, sino que vamos más allá. Lo que realmente nos interesa es preguntarnos qué es lo que llevó al artista a generar la obra y cuál es su razón por existir (Camnitzer, 2014). Estas cuestiones son la base para iniciar una actividad en torno al arte contemporáneo. Como docentes de EF, podemos preguntarnos: ¿cuál es el problema que quiere resolver el artista? ¿Cómo nos ayuda a repensar las formas de trabajar el currículum de EF? Estas cuestiones son el epicentro del inicio de un proceso lúdico-reflexivo-creativo para reconfigurar los regímenes estéticos de los espacios donde realizamos EF.

El régimen estético está directamente influenciado por los espacios estriados y lisos (Deleuze y Guattari, 1995). Los espacios estriados se caracterizan por ser sedentarios, cerrados, ordenados, rutinarios, inactivos y dominantes. Un ejemplo sería la ciudad, marcada por patrones que se repiten. En cambio, el espacio liso representa su antagónico: es nómada, abierto, irregular, indeterminado, caos, improvisación, movimiento, libertad y está en constante transformación. Un ejemplo sería el laberinto, un espacio sin referencias. No obstante, los espacios no se definen únicamente por ser estriados o lisos, sino que depende de la manera cómo son recorridos.

Según Deleuze y Guattari (1995), “el espacio liso no cesa de ser traducido, transvasado a un espacio estriado; y el espacio estriado es constantemente restituido, devuelto a un espacio liso” (p. 484). De esta forma, podemos recorrer estriadamente el mar, a partir de unas referencias de longitud y latitud. Del mismo modo, también podemos recorrer “lisamente” un espacio estriado como puede ser la ciudad, mediante una deriva por las calles. Si trasladamos los conceptos de estriado y liso a los espacios propios de la EF podemos evidenciar que los espacios polideportivos son espacios estriados con capacidad para transformarse en lisos. La experiencia práctica que exponemos en este artículo es un ejemplo de ello.

Cuando observamos las capas que conforman un campo polideportivo, podemos ver que el espacio estriado está formado por líneas que marcan los límites de los espacios de juego de diversos deportes, donde “las líneas, los trayectos, tienen tendencia a estar subordinados a los puntos: se va de un punto a otro” (Deleuze y Guattari, 1995, p. 487).

Los espacios estriados tienen una estructura rígida que no da pie a la creatividad. En este sentido, cuando utilizamos estos espacios en la EF, tendemos a habitarlos siguiendo unas normas, unas dinámicas conocidas. Consecuentemente, nos movemos en un espacio limitado que tiende a la homogeneización del movimiento y que niega la diversidad y la multiplicidad del movimiento. El uso que la mayoría de docentes hacen de estos espacios potencia las cualidades de lo estriado a través de prácticas basadas en unos discursos de rendimiento. Consecuentemente, se reproducen las actividades físicas encaradas únicamente al entrenamiento de habilidades deportivas, las cuales no favorecen la inclusión de todo el alumnado. Frente a esta situación, la experiencia estética (Dewey, 1934) es una oportunidad para empoderar a los estudiantes a crear ambientes lisos, frente a los estriados. Según Dewey (1934) la experiencia estética entiende que el espectador no es un sujeto pasivo que contempla una obra, sino que la obra provoca la acción del espectador para que este actúe y transforme su entorno.

Llegados a este punto, conocemos las potencialidades del arte contemporáneo para romper el régimen estético de los espacios comunes de la EF, particularmente de los campos polideportivos. Partiendo de estas bases teóricas, a continuación se muestra una experiencia práctica con 12 futuros maestros de Secundaria de la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia) que tiene la finalidad de evidenciar que podemos usar “lisamente” un campo polideportivo para favorecer nuevas formas de aprendizaje más participativas, creativas, diversas, heterogéneas, inclusivas y múltiples.

Art motion: la educación en movimiento en torno al arte contemporáneo

La expansión del conocimiento

Antes de iniciar la práctica al campo polideportivo, se muestra a los estudiantes una serie de fotografías de la obra *Orbital motion* (2016) de la artista Monika Grzymala. El principal problema que quiere solucionar la artista es la bidimensionalidad del espacio. Para dar respuesta a su inquietud, decide utilizar cintas adhesivas negras para experimentar con el dibujo tridimensional. Esta inquietud nos lleva a cuestionarnos por qué los espacios de EF suelen habitarse desde su bidimensionalidad. Esta pregunta da lugar a que los estudiantes reflexionen sobre el hecho que las actividades de EF que han realizado durante su escolarización se caracterizan por seguir unos mismos patrones y normas de juego, con lo cual los jugadores tienen poco margen para poder decidir cómo desarrollar el juego.

Con esta introducción, vamos al campo polideportivo y observamos el espacio. Tomamos consciencia de que está formado por capas dibujadas con líneas de diferentes colores que conforman un campo de voleibol, de futbol, de básquet y de hándbol. Con ello, les invito a recordar cómo solucionaba la artista la bidimensionalidad del espacio y les facilito una serie de cintas adhesivas con la única consigna de que empiecen a experimentar con el campo polideportivo.

Del espacio estriado al espacio liso

Al principio parecía que los movimientos de los estudiantes eran tímidos, sin saber muy bien lo que estaban haciendo. Pero cuando empezaron a jugar con el espacio, todo se activó.

El juego con las cintas y el espacio les permitió empezar a ver las infinitas posibilidades que tenían de crear espacios tridimensionales.

Sin ser conscientes de ello, lo que estaban haciendo los estudiantes era pasar de un espacio estriado a un espacio liso.

El espacio liso, la línea es, pues, un vector, una dirección y no una dimensión o determinación métrica. Es un espacio construido gracias a operaciones locales con cambios de dirección. Estos cambios de dirección pueden ser debidos a la propia naturaleza del trayecto, como entre los nómadas del archipiélago (espacio liso “dirigido”); pero con mayor motivo pueden ser debidos a la variabilidad de la meta o del punto a alcanzar, como entre los nómadas del desierto que van hacia una vegetación local y temporal (espacio liso “no dirigido”) (Deleuze y Guattari, 1995, p. 484).

Como hemos comentado anteriormente, el espacio liso nos abre nuevas posibilidades de movimientos cambiantes, abiertos, indeterminados, improvisados y creativos. En lo que aparentemente parece un caos de líneas, los estudiantes dejan de jugar para observar el espacio que han creado. Se crea un pequeño grupo de conversación donde algunos de ellos comentan la experiencia lúdica:

Alumno 1: Al principio, creo que todos hemos empezado poniendo cintas solos, pero luego nos hemos ido juntando con otros. Ha sido divertido.

Alumno 2: No me imaginaba que se podían hacer tantas formas con las cintas.

Alumno 3: Yo lo encuentro interesante, ¿pero y ahora qué hacemos con esto? Qué caos...

La rotura del régimen estético

A partir del espacio que crearon los estudiantes, les pregunté: “¿Con este espacio que habéis creado, a qué podemos jugar? ¿Cómo podemos trabajar alguno de los contenidos del currículum de EF?” De esta forma empezó la compleja tarea de ponerse de acuerdo en unas normas y un juego donde las únicas condiciones eran que todos jugaran y que solo disponían

del material de las cintas. Por una parte, esta dinámica evidenció que los estudiantes tenían dificultades de autogestión. Ellos mismos justificaban este hecho porque nunca se les había propuesto este tipo de dinámica durante su formación. Por otra parte, los juegos elegidos por los estudiantes evidenciaban los modelos deportivos que tenían integrados, lo cual dio lugar a hablar de las dificultades que tenían para inventar nuevos juegos que saliesen de los que comúnmente caracterizan los discursos de rendimiento.

Después de un tiempo de diálogo, decidieron reinventar el juego de los diez pases. El primer inconveniente que se encontraron era que no tenían pelota. Así que decidieron crearla con las cintas. A partir de aquí, el juego consistía en realizar diez pases entre los miembros de un equipo, de tal forma que todos los miembros del equipo tenían que tocar la pelota y lo tenían que hacer únicamente con su brazo no dominante. Respecto a las líneas, decidieron que cada vez que se encontraban una línea amarilla tenían que saltarla, cuando era una línea roja tenían que pasarla por debajo y con una línea negra tenían que seguirla en cuclillas.

Luego les propuse cambiar de juego y decidieron hacer una yincana para aprovechar los distintos espacios que se habían creado. Decidieron plantear tres juegos. El primer juego era un partido de voleibol sentados con una de las líneas amarillas que quedaron suspendidas en el aire.

En el segundo juego decidieron trabajar la habilidad óculo-manual y la interdisciplinariedad con las matemáticas a partir de un lanzamiento a una diana con números que alguien había dibujado en una cortina. Los estudiantes se ponían de espaldas a la diana y un compañero suyo les decía una operación matemática. Los estudiantes tenían que pensar el resultado, girarse y lanzar la pelota hacia la solución correcta que se encontraba en la diana.

Por último, decidieron hacer un juego de puntería. Partiendo de dos equipos, uno de ellos se situaba en línea al fondo de la pista con distintas bolas hechas con cinta adhesiva. El otro equipo tenía que pasar corriendo delante de él (respetando una distancia) e intentando no ser tocados por las bolas de sus rivales.

A modo de conclusión

En el presente artículo hemos mostrado una experiencia de EF en torno al arte contemporáneo. La finalidad era romper con las prácticas ancladas en discursos de rendimiento para imaginar nuevas formas más participativas, creativas, reflexivas, críticas e inclusivas de llevar a la práctica la EF.

Como hemos explicado en este artículo, las condiciones de aprendizaje que generamos a través del espacio son clave para generar el cambio de nuestras prácticas profesionales. En el área de EF normalmente nos movemos y actuamos en espacios estriados, los cuales neutralizan la creatividad de los estudiantes. En este sentido, se evidencia la importancia de combinar lo estriado con lo liso y crear las condiciones para que los estudiantes sean los creadores de los espacios lisos, donde emergen principalmente la creatividad y la inclusión. A propósito de este concepto, lo liso nos permite invitar a los estudiantes a ser creadores de su propio espacio, lo cual crea un sentimiento de pertinencia en él. Abandonamos así viejas tendencias, donde el profesor era el agente activo del aprendizaje, para adoptar nuevas formas de aprendizaje, donde el estudiante es el protagonista de su propia formación. La experiencia práctica ha evidenciado que esto favorece la creatividad, la autogestión y la reflexión crítica de los estudiantes frente a los viejos modelos de aprendizaje que tenían integrados.

Con relación al espacio, se ha evidenciado que el arte contemporáneo nos permite imaginar nuevas perspectivas de crear espacios lisos frente a los estriados. Además se reafirma como una herramienta que, como docentes, tenemos a nuestra mano para expandir el conocimiento y aprender a reconfigurar nuestras formas de habitar los espacios propios de la EF alterando el régimen estético que los caracteriza y facilitando acciones que favorezcan las experiencias estéticas de los estudiantes. Los artistas contemporáneos son expertos en crear narraciones a través de los espacios que conectan con nuestros intereses. Es por ello que la educación tiene mucho que aprender del arte, así como el arte de la educación.

La utilización del arte contemporáneo en las prácticas de EF resulta una innovación en el ámbito académico. Es por ello que es necesario seguir investigando en esta línea con la finalidad de responder a la responsabilidad social que tenemos como docentes: la creación de unas condiciones de aprendizaje inclusivas, donde todo estudiante, sin excepción, pueda aprender de forma reflexiva, crítica y creativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMNITZER, LUIS (2014). *Pensar en torno al arte y a través de él*. En *What, How & for Whom*, Marina, G., Raqs Media Collective, Camnitzer, L., Trevor Paglen, T., Appelbaum, J., Moten, F., Harney, S. & Tamás, G. M. Un saber realmente útil (pp. 113-121). Madrid, España: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- COTERÓN, JAVIER; SANCHEZ, GALO (2013). *Expresión Corporal en EF: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos*. Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación, 24, 117-122.
- DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FÉLIX (1995). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- DEWEY, JOHN (1934). *El arte como experiencia*. Madrid, España: Paidós.
- FOUCAULT, MICHEL (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- LARROSA, JORGE (2002). *Experiencia y pasión*. En Larrosa, Jorge (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp.165-178). Barcelona, España: Laertes.
- MOLINA, JOAN PERE; ANTOLÍN, LUIS (2008). *Las competencias básicas en EF: una valoración crítica*. Cultura, Ciencia y Deporte, 3 (8), 81-86.
- MORENO, ALBERTO; CAMPOS, MARLEN; ALMONACID, ALEJANDRO. (2012). *Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento*. Estudios pedagógicos, 13-26.
- RANCIÈRE, JACQUES (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona, España: Museu d'Art Contemporani de Barcelona-Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- TINNING, RICHARD. (1996). *Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado*. Revista de Educación. (311), 123-134.

València i els nostres clàssics: Apunts per a repensar la ciutat en contextos diversos de formació lectoliterària

Jeroni Méndez Cabrera

Profesor de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-Esp nia
jmendez@florida-uni.es

Francesc Rodrigo Segura

Profesor de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-Esp nia
frodrigo@florida-uni.es

RESUM

A partir d'una pr ctica de mediación educativa duta a terme durant els darrers cinc anys en els Graus d'Educación de Florida Universitària, consistent en una ruta literària en la qual l'alumnat ha de repensar-rellegir llocs urbans, elements patrimonials i diferents textos de la nostra tradición literària —i centrant-nos sols en alguns pertanyents al Segle d'Or valencià— des d'una perspectiva did ctica i pedag gica, el present treball pretén reflexionar al voltant de les possibilitats que presenten alguns espais de la ciutat de València com a complexitat de contextos diversos d'aprenentatge actiu i conscienciaci n ciutadana, en un marc de refer ncia teórico-pragm tic d'educación literària, sociologia urbana i did ctica de les ciències socials.

PARAULES CLAU:

Educación, ciutat, literatura, did ctica, pedagogia, patrimoni.

ABSTRACT

Based on an educational mediation practice carried out during the last five years in the Education Degrees of Florida University, consisting of a literary route in which students must rethink urban areas, heritage elements and different texts of our literary tradition —and focusing only on some belonging to the Valencian XVth century— from a training and pedagogical perspective, this paper aims to ruminate on the possibilities presented by some spaces in the city of Valencia as a complexity of diverse contexts of active learning and citizen awareness, within a framework of theoretical-pragmatic reference of literary education, urban sociology and didactics of the social sciences.

KEYWORDS:

Education, city, literature, didactics, pedagogy, heritage.

La ciutat en flux: els llocs urbans de socialització com a espais de formació en relació a la vida cultural

La consideració dels contextos informals de comunicació i relació amb els altres com a llocs d'interès sociològic no és cosa nova. Ja Henry Lefebvre (1970) va parlar sobre les tabernes com a llocs de processos socials ben rellevants per a la comprensió de la vida quotidiana de les ciutats. Lefebvre, en el marc de la seua teoria de producció de l'espai, presentava els establiments de begudes com a centre de vida social, on es produeixen activitats múltiples: encontres significatius, jocs diversos, informacions i actes significants d'interacció. En una extrapolació didàctica, és sabut que els contextos informals de vida urbana poden esdevenir també contextos de formació i aprenentatge. Les noves relacions que els estudiants universitaris estableixen en experiències de ciutat viscuda (Martínez Bonafé, 2010) també permeten una determinada producció de l'espai, atenent a les noves relacions que s'hi estableixen, de caràcter epistemològic, estètic, literari i social; i atesa la pluralitat de textos i contextos a què poden acarar el seu propi *intertext lector* (Mendoza, 2001); si és que trobem, pel que fa al cas, l'adequada connexió entre ciutat i clàssics literaris a través del coneixement i la vivència en comú del patrimoni històric.

Georg Simmel (1950) associava la ciutat amb una proliferació inacabable de noves relacions i sociabilitats inèdites. El risc, segons aquest autor, és que la multiplicitat de sensacions i estímuls en l'espai social diari pot suscitar, per part de l'habitant de la metròpoli, un augment de la insensibilitat als fets ocorreguts a altres persones, i la consegüent actitud d'aïllament i d'indiferència. En les experiències didàctiques que volen aprofitar la ciutat com a conjunt d'estímuls d'aprenentatge, una mínima planificació i selecció d'aquests estímuls és el que permet — deixant un marge per a l'imprevist i l'espontaneïtat de la vida urbana— una predisposició animosa cap a l'entorn i l'alteritat. Això afavoreix la fluïdesa conscient de relacions de sentit, sense prejudicis, amb un enfocament clarament comunicatiu i mitjançant la integració de continguts de diferents disciplines. Aquest plantejament es concreta, en el nostre cas, en un itinerari o trajectòria en forma de ruta per la ciutat que és alhora físic, geogràfic, literari i subjectiu, és a dir, *geopoètic* (Bataller, 2016), on es vincula la lectura de textos literaris a diferents ubicacions de la ciutat, que poden ser carrers emblemàtics, edificis històrics o elements patrimonials d'especial rellevància, sotmesos a investigació prèvia. La ruta presenta també un alt component d'interacció civil: els participants es relacionen entre ells i amb la resta d'agents socials i educatius, tant amb el docent en el rol de guia i orientador com amb els vianants que circulen pels diferents espais i ambients.

Emmarcada en els estudis sociològics, la denominada ecologia urbana —i pensem en l'Escola de Chicago a partir de Park (1915)— es preocupa de detectar la influència de l'espai urbà ambiental sobre les experiències i organització de la vida dels habitants de la ciutat. Segons Park (1915), l'*espacialització* s'associa a l'*especialització* i, així, la ciutat es divideix en diferents àrees i veïnats; una partició que correspon a la divisió del treball i a determinats codis culturals: àrees residencials, de negocis, industrials, barriades, comunitats immigrants, *ghettos*, àrees d'oci, etc. En aquesta tessella de contextos, cada individu pot tindre rols socials diversos en àrees urbanes diferents. I és aquesta idea el que anima a repensar el rol docent més enllà de les aules: el mestre o professor de literatura es transfigura en passejant i explorador per la ciutat, un acompanyant que interactua i reflexiona gràcies a la seua relació individual i alhora compartida a través dels espais que transita amb els seus estudiants; els quals espais es troben relacionats amb uns altres indrets, habitats o visitats per altres individus, els quals poden tindre al seu torn vinculacions amb la vida cultural de la ciutat en llocs diferents, etc.

En aquest sentit, Amos Hawley (1986), des del funcionalisme, va centrar-se en la interdependència dels espais socials de la ciutat, procés que mena a l'equilibri del sistema urbà i al consens entre els seus residents. Les interrelacions en la ciutat s'estructuren pel temps i l'espai i, d'aquesta forma, les necessitats socials s'organitzen a través de rutines, les quals s'ajusten a les diferents àrees específiques de la ciutat: segons aquest autor, les funcions socials molt relacionades es troben concentrades o distribuïdes en localitzacions pròximes, condició per a l'eficiència de les activitats urbanes de qualsevol tipus.

Walter Benjamin (1997), de l'Escola de Frankfurt, a partir de la caracterització dels indrets de la vida urbana, com els espais culturals, defineix el *flâneur*, a partir de Charles Baudelaire, com aquell ciutadà errant que es capbussa en el flux dels espais quotidians propis de les ciutats a través d'un recorregut no planificat en forma de deriva. La idea de deriva, tal i com s'entén en contextos formatius (Estrela y Martínez, 2012), té efectivament els seus orígens en la concepció decimonònica de *flâneur*, plantejada per Baudelaire en *Le Peintre de la vie moderne* (1863), com un artista (pintor-poeta) que viu i recorre la

metròpoli moderna; una concepció que recuperarien posteriorment els treballs de Benjamin sobre el poeta francès, qui el defineix com una mena d'observador ociós urbanita, que es perd entre la multitud, passeja i es deixa endur per la corrent inspiradora de la ciutat.

Així, a partir del qüestionament del procés de legitimació del saber, plantejat per autors postestructuralistes com —sobretot— Lyotard (1979), podem parlar de la ciutat com a text i de les maneres diverses d'imaginar (llegir, interpretar) els llocs urbans des d'aquesta perspectiva que el *flâneur*, en veritat, ja plantejava com a resultat de la seua especial sensibilitat per a la creació en moviment per carrers, places i avingudes. Les *narratives* que permeten un determinat discurs sobre la ciutat esdevenen formes d'expressió diverses i alhora complementàries i permeten l'assimilació–construcció dels sabers des de perspectives transdisciplinàries.

Per la seua banda, l'antropòleg Arjun Appadurai (1990) va presentar el concepte de “*scapes*”, un conjunt de paisatges socials o llocs *fluents* i de formes irregulars, en els quals els actors socials poden *navegar*, experimentant-los però també construint-los, basant aquesta construcció parcialment en la percepció d'allò que aquests paisatges ofereixen. A partir d'aquests, és possible identificar múltiples mons imaginaris al voltant de la idea–experiència de ciutat, desenvolupats per individus i grups socials. En aquest sentit, filòsofs actuals com Patricia Noguera destaquen la relació entre la manera d'habitar un territori i la construcció de sentits culturals i expressions estètiques per part de determinats agents col·lectius: “... *los territorios son en el momento en que significan algo para alguien, es decir, en el momento en que un grupo social, una «comunidad» o un grupo con intereses comunes, escribe sobre la tierra sus formas de morar...*” (Noguera, 2004: 118). Igualment, Deyan Sudjic, en el seu famós assaig sobre el llenguatge de les ciutats, afirma que “*Cities are shaped either by those who have a vision of what they might be, or by those who see an opportunity*” (Sudjic, 2016: 97).

Eyerman (1999) matisa que, en la ciutat global en què vivim actualment, els moviments socials han d'articular-se tenint en compte els moviments culturals, de manera que impliquen una mirament cap als recursos culturals disponibles i als seus modes d'utilització pels ciutadans. En aquesta línia, els estudiants de Magisteri que participen d'una ruta literària entenen l'espai urbà com a recurs cultural i l'utilitzen per al foment de la lectura des d'un enfocament didàctic de la ciutat. Una ciutat està feta pels seus ciutadans i —en certa mesura— pel seus visitants, dins de les possibilitats interpretatives, de gaudi personal i cultural, que pot oferir-los: “*A real city offers its citizens the freedom to be what they want to be*”, diu Sudjic (2016: 1). De la mateixa manera, una ciutat ha d'oferir als seus ciutadans i ciutadanes opcions suficients per a la lectura literària en llibertat, i prou opcions per garantir el coneixement i fruïció de les obres literàries més representatives de la seua tradició cultural (ço és, lingüística).

València (re)llegida: els clàssics medievals en contextos de socialització urbana i promoció patrimonial

La relació significant amb el patrimoni històric des del punt de vista de la promoció–recuperació de la ciutat en contextos de socialització en virtut de l'aprenentatge competencial en la vida urbana, presenta una implicació sobre la lectura literària: els clàssics nostrats (els del segle XV) esdevenen lectures en la vida i per a la vida (Caro, 2019), recitats en espais urbans concrets; s'actualitzen en el moment de la lectura gràcies al context patrimonial que els embolcalla i es projecten cap al futur dels lectors com a textos de referència que representen temàtiques; es vinculen així a les seues destreses comunicatives i actitudinals, i alhora impliquen, davant de certs corrents globalitzadors que alienen la consciència cívica, una resistència cultural a favor dels valors democràtics que l'Humanisme sempre ha defensat (Ordine, 2017).

De bestreta, existeixen unes conseqüències formatives i de gaudi que deriven de la lectura dels nostres clàssics literaris en qualsevol context: atesa la riquesa lingüística dels textos, les obres medievals faciliten l'adquisició de lèxic i afavoreixen la consciència de la diacronia lingüística; permeten un enfocament lúdic de la lectura: el lèxic i alguns recursos retòrics possibiliten l'exercici lector com a joc i descobriment; són models per escriure amb sensibilitat i vehemència sobre temàtiques universals; permeten reflexionar al voltant de la condició humana; atenen als diferents esdeveniments històrics, a la multiculturalitat, a la condició de la dona, etc.; tot afavorint la percepció de la literatura com a font de plaer i d'aprenentatge. A més a més, segons Ibarra i Ballester (2017), les rutes literàries com a metodologia per a la formació

del professorat, permeten conèixer i valorar obres, autors i espais com a part del patrimoni cultural de la humanitat; despertar la motivació del futur docent pel coneixement de la literatura, la llengua, la cultura i l'entorn com a part imprescindible de la seua identitat; adquirir i desenvolupar competències com ara la comunicativa, lectora, literària, intercultural, social i ciutadana; percebre la necessària relació entre la didàctica de la literatura i del patrimoni; fomentar el treball cooperatiu; incorporar el component afectiu, emocional i sensorial als processos d'ensenyament-aprenentatge; impulsar el disseny de propostes didàctiques per als diferents nivells educatius; afavorir el tractament integrador de continguts com a base de l'aprenentatge significatiu; mostrar possibilitats de superació d'enfocaments tradicionals, generalment memorístics, en l'ensenyament de la llengua, literatura, geografia i història; a més de l'afavoriment d'una certa consciència cívica.

Una ruta literària per a mestres: #itinerariedi

Després d'una distribució consensuada dels espais urbans de caire patrimonial que conformen la ruta pel centre històric de la ciutat de València, l'alumnat elabora, per equips de 5-6 membres, una proposta didàctica que assumeix l'espai corresponent, atesa una breu contextualització històrica i literària, com a lloc literari per a la programació de diverses activitats destinades a l'etapa d'educació infantil. La principal d'aquestes activitats es durà a terme durant l'itinerari, mitjançant una dinàmica de mediació, representació o *performance* en el lloc indicat; i l'alumnat en farà un procés de documentació a través de xarxes socials com Instagram, on publicarà fotografies de l'experiència amb el *hashtag* #itinerariedi. És necessari comptar amb un treball de planificació i recerca previ a l'aula que tinga en compte les lectures literàries vinculades a cada espai. Així, quan posteriorment es visiten els llocs proposats, les propostes de lectura s'actualitzaran, es recontextualitzaran i seran causa de nous significats interpretatius, del que resulta una major motivació entre l'alumnat, que reconeixerà punts d'ancoratge en el seu procés d'aprenentatge i anirà construint el sentit de la lectura de manera progressiva.

Així, una de les propostes de mediació literària en la ciutat enclou una activitat que relaciona l'actual Plaça de l'Ajuntament de València, on se situava l'antic convent de Sant Francesc, demolit cap a 1891, amb la producció literària de Joan Roís de Corella, autor vinculat amb aquest convent, representant de l'estil literari conegut com a valenciana prosa i autor, entre altres obres, d'un dels poemes més emblemàtics de les lletres valencianes, musicalitzat pel cantautor Raimon, màxim exponent de la Nova Cançó: "Balada de la garsa i l'esmerla" (Martínez, 1994). Un text poètic que descriu el diàleg amorós entre dos ocells, que representen al poeta i la seua estimada, i que els estudiants de magisteri van decidir recitar davant els participants de la ruta mitjançant una breu introducció a manera de contextualització històrica i una lectura dramatitzada al bell mig d'aquesta plaça, acompanyats de música medieval reproduïda a través de YouTube amb telèfon mòbil.



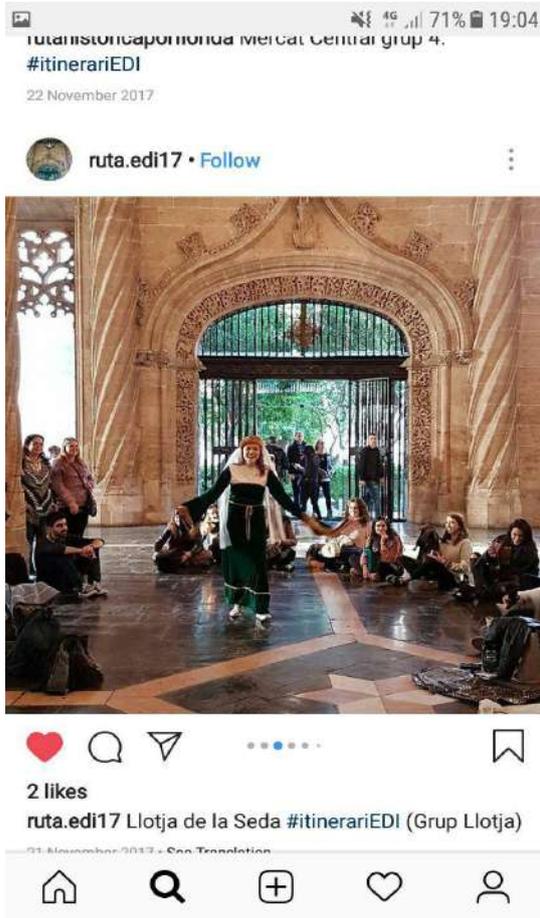
La lectura literària (en paper o en pantalla) es produeix als carrers, a les places, a edificis històrics com la Llotja de la Seda, davant de tothom, amb la voluntat de compartir els fragments i poemes seleccionats en veu alta, en ocasions acompanyats de música. L'acte de lectura es recontextualitza i la comprensió-interpretació dels textos medievals és inseparable de la vivència de l'espai.

Un altre exemple aposta per la interacció amb l'entorn, amb l'espai públic, amb la creació d'una determinada estètica del moviment, una dinàmica de comprensió de textos *corporeïtzada*, a favor d'un enfocament lúdic. Es tracta d'una activitat que parteix de la lectura, al Carrer de Cavallers, d'un fragment del poema "Scachs d'amor" de Francesc de Castellví, Bernat Fenollar i Narcís Vinyoles (Ferrando, 1978). Es divideixen els participants en dos equips i per rols que corresponen a les peces dels escacs; es decideix qui farà de rei o reina i es planteja protegir aquest membre de l'equip davant el contacte físic dels participants de l'equip contrari fins a arribar a una zona de protecció marcada al mateix carrer, promovent així, a partir de la lectura literària, un joc de cooperació i habilitats motrius.



L'alumnat pren consciència en el seu rol de mediador i ocupa els espais públics per a l'explicació didàctica, la lectura literària i la reflexió pedagògica, en interacció amb el patrimoni històric i també natural de la ciutat (a l'esquerra, Porta de l'Almoïna de la Seu de València; a la dreta, jardins del Palau de la Generalitat).

En tercer lloc, trobem un treball que inclou la resignificació didàctica d'un element arquitectònic: la porta romànica de la Catedral de València, coneguda com la Porta de l'Almoïna. Per sobre de l'arcada d'aquesta porta es troben esculpits un total de set parells de caps ornamentals, corresponents als nobles matrimonis lleidatans que, segons la tradició, van ajudar Jaume I a repoblar la ciutat després de la reconquesta. Els estudiants fan esment de la llegenda que l'historiador Pere Antoni Beuter inclou en la seua *Segona part de la crònica general d'Espanya* (1550): els matrimonis van portar de Lleida tres-centes donzelles que haurien de casar-se amb els soldats que van participar en la conquesta de València al costat del monarca. Ho fan a partir de la lectura de l'obra *Cròniques d'un rei*, de Víctor Gómez Labrado (Labrado, 2008). D'aquesta manera, els estudiants plantegen un joc educatiu tipus *trivial* sobre els elements arquitectònics, la història i la llegenda d'aquesta porta de la Seu, a partir del text de Labrado, que recrea les aventures dels primers valencians i el rei en Jaume com a adaptació per a un públic infantil, reescriuint la història des de la perspectiva mítica que va sorgir a la fi de l'Edat mitjana amb l'aportació historiogràfica del cavaller Pere Tomic i que es va popularitzar amb els escrits de Beuter, Gaspar Escolano i altres historiadors de l'Edat Moderna.



Les dinàmiques d'interacció amb l'espai esdevenen performatives. Es viu el patrimoni a través de l'experiència geopoètica, afavorint que uns altres agents socials dialoguen espontàniament amb l'alumnat per al foment del patrimoni i la història de la ciutat. A la dreta, dramatització pública a la Llotja per part dels estudiants; a l'esquerra, l'antic rector de l'Església de Sant Joan del Mercat (d'esquenes) interromp sortosament la dinàmica prevista en la ruta per explicar la iconografia religiosa de l'edifici, possibilitant així la lectura col·lectiva de diferents codis artístics.

Consideracions per part de l'alumnat de magisteri

Algunes reflexions posteriors a l'experiència, realitzades per part de l'alumnat pertanyent a quart curs del Grau de Mestre/a d'Educació Infantil de Florida Universitària, permeten observar com s'estableix de manera conscient el vincle entre la formació didàctica i la visió pedagògica, volgutament experiencial, de la ciutat. En aquest sentit, es tracta d'observacions del darrer curs 2018-2019, on la perspectiva de mestres en formació apercep el centre urbà de València com a conjunt intricat d'al·licients per a l'aprenentatge des d'un punt de vista lectoliterari, històric i també competencial (Caro, 2004), atès el caràcter de vivència de l'itinerari realitzat. Aportem a continuació alguns fragments reveladors d'aquestes conclusions, incloses en diferents memòries escrites dels estudiants:

-Les rutes literàries ens donen l'oportunitat de conèixer la geografia de la ciutat en la qual vivim, la història i la cultura literària; a més a més, tan sols fa unes dècades que estan realitzant-se aquest tipus de propostes de treball. El que s'ha comprovat és que si fem activitats o propostes de treball fora de les aules l'alumnat es troba amb major disposició de participar de forma activa, a interactuar més amb els companys i companyes i amb els docents.

-Per a realitzar la ruta històrica hem triat la Porta de l'Almoina de la Catedral de València. Vàrem prendre aquesta decisió ja que és un lloc emblemàtic de la història de València i perquè, malgrat haver-la vist innumbrables vegades i haver passat per la seua porta, en poques ocasions ens havíem parat a analitzar-la, estudiar-la, saber el seu significat, el perquè del seu nom, etc. Finalment, pretenem ensenyar de forma dinàmica als xiquets i xiquetes l'època medieval i que recorden la seua història cada vegada que passen per

davant. A més, en trobar-se enterrat, com hem dit abans, el poeta Ausiàs March dins de la Catedral, doncs també hem introduït una mica de literatura d'aquest famós i reconegut poeta valencià.

-La metodologia dels itineraris didàctics es basa en una educació per a la pròpia vida real, desenvolupant el principi de viure-la, participar i impregnar-se d'aquesta, de forma que es facilite la construcció del coneixement i es desenvolupen actituds crítiques i responsables en l'alumnat.

-(...) l'adquisició de la competència literària està determinada per factors sociològics, històrics i estètics. Fet que implica que per a aprendre literatura adequadament cal ser conscient de la forma de vida i dels canvis socials produïts. Així, les rutes literàries són una clara i adequada opció per a treballar literatura al mateix temps que s'està analitzant, observant i detallant la societat a la qual aquesta literatura pertany; arrimant així a l'alumnat a experiències comunicatives reals i integrades en el procés d'ensenyança-aprenentatge.

A manera de conclusions

La complexitat urbana es pot recrear en pràctiques de mediació que pretenen promoure la consciència cívica des del punt de vista de l'educació literària i la didàctica de les ciències socials. En aquest marc, la idea de clàssic literari s'actualitza de manera geopoètica, cartogràficament vivencial, i s'hi realitza un itinerari per la ciutat de València que esdevé un conjunt orgànic i canviant (pel que té d'experiència individual i alhora compartida) d'estímuls diversos per a la formació de docents: noves formes de pensar i viure la ciutat apareixen com a noves estètiques que resignifiquen els carrers i les places, els edificis i els monuments, els textos poètics i la relació amb els altres.

Aquest plantejament, més enllà de la interpretació unívoca en la lectura dels nostres clàssics, suposa l'apropiació dels significats literaris per part dels participants de l'experiència a través de la interacció amb els llocs que constitueixen l'itinerari (que es formatiu i alhora didàcticament creatiu); així, la lectura dels textos de la nostra tradició literària es revaloritza en contextos de vida urbana i es creen noves formes d'entendre el fet literari, en les quals l'entorn social esdevé determinant i promou el plaer de la lectura. Sense això, l'apreciació i comprensió del patrimoni cultural tampoc assumiria noves perspectives, ja que el seu valor es construeix en l'esfera social, i allò social sorgeix, en primera instància, de la identificació individual a nivell emocional i intel·lectual amb la col·lectivitat.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, ARJUN (1990). *Disjuncture and difference in the global cultural economy*. En M. Featherstone (ed.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage.

BALLESTER, JOSEP (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

BATALLER, ALEXANDRE (2016). *Espais i llocs literaris, conceptes de mediació literària: aplicació als casos de C. Sánchez-Cutillas i M.Vicent*. eHumanista/IVITRA, 10, 188-207.

BENJAMIN, WALTER (1997) [1973]. *Charles Baudelaire: A Lyric Poet in the Era of High Capitalism*. London-New York. Verso Books.

CARO VALVERDE, MARÍA TERESA (2014). *La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias*, *Educatio Siglo XXI*, vol. 32, 3, 31-50. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/j/210961>

CARO VALVERDE, MARÍA TERESA (2019). *El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal*. *Tejuelo* 29, 245-274. Disponible en: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>

ESTRELA, MAR I MARTÍNEZ, JAUME (2012). *Pasos que (nos) construyen: Nuevas formas de documentar la ciudad a través de la deriva*. *Revista Educación física y deporte*, 31-1, 905-911.

EYERMAN, RON (1999). *Moving Culture*. En M. Featherstone; S. Lash, Scott (eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 116-137). London: Sage.

FERRANDO, ANTONI (1978). *Narcís Vinyoles i la seua obra*. València: Universitat de València.

HARVEY, DAVID (1985). *Consciousness and The Urban Experience: Studies in the History and Theory of Capitalist Urbanization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

HAWLEY, AMOS (1986). *Human Ecology: A Theoretical Essay*, Chicago, University of Chicago Press.

IBARRA, NOELIA I BALLESTER, JOSEP (2017). *Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, v. 31 (3). Disponible en: <http://www.redalyc.org/jats-Repo/274/27453789004/index.html>

LABRADO, VÍCTOR (2008). *Cròniques d'un rei*. Alzira: Bromera.

LEFÈBVRE, HENRY (1970). *Du rural à l'urbain*. Paris: Éditions Anthropos.

LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.

MARTÍNEZ, TOMÀS (ED.) (1994). *Joan Roís de Corella. Rims i proses*. Barcelona: edicions 62.

MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (2010). *La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad*. En J. Gimeno (coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Madrid: Morata.

MENDOZA, ANTONIO (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

NOGUERA, ANA PATRICIA (2004). *El reencantamiento del mundo*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.

ORDINE, NUCCIO (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acanalado.

PARK, ROBERT (1915). *The City. Suggestions for the Investigation of Human Behaviour in The City*. *American Journal of Sociology*, 20, 577-612.

SIMMEL, GEORG (1950) [1905]. *The Metropolis and Mental Life*. En K. Wolff, *The Sociology of Georg Simmel* (pp. 409-24). New York: The Free Press.

SUDJIC, DEYAN (2016). *The Language of Cities*. Penguin Books.

RESEÑA DE LIBROS.
RESENYA DE LLIBRES.



L'afany vital d'estimar i escriure.

Francesc Rodrigo Segura

Profesor de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
frodrigo@florida-uni.es

CARN DE FICCIONS

ANNA CHOVER

Pròleg d'Isabel Robles

Il·lustracions de Txemacantopus



onadaedicions.com
• POESIA, 45 •

Autora: Anna Chover Lafarga

Títol: Carn de ficcions

Ciutat: Benircarl 

Editorial: Onada Edicions

Col·lecció: Poesia

Número: 45

Any: 2017

Pàgines: 83

Anna Chover és doctora en Filologia Hispànica per la Universitat de València, amb una tesi doctoral sobre l'eroticisme i la diversitat sexual en les narradores cubanes dels anys 90. Com a docent ha exercit en diferents centres: Universitat de València, la Jaume I o els Graus de Magisteri de Florida Universitària. Ha sigut sempre lectora i escriptora, també de relats curts. Amb *Carn de ficcions* enceta la seua trajectòria poètica.

L'obra es tracta d'un poemari format per 49 poemes que s'estructura en quatre parts: I. *Anagnòrosi* (12 poemes), II. *Cos batent* (11), III. *El desencant* (14) i IV. *La renaixença* (12).

Es tracta d'un poemari molt interessant, no debades l'autora aborda un dels temes més apassionants de la història de la poesia: l'amor eròtic o, més profundament, la relació entre la realitat i el desig. I així els seus versos entronquen amb tota una tradició de poetes que l'han abordada amb diferents tons i maneres. Des dels grans clàssics de la Generació del 27, com Federico García Lorca o Luis Cernuda, recordeu el seu magnífic llibre *La realidad y el deseo*. Tot passant pels grans poetes de la nostra llengua com Joan Vinyoli o Vicent Andrés Estellés, a qui l'autora ret homenatge amb el seu relat curt eròtic *El coixinet* o Joan Vinyoli.

Cal destacar, tal i com afirma Isabel Robles en el pròleg, el llibre és “una magnífica mostra de llibertat, que naix des del cos i des del ser i enriqueix el nostre panorama de la poesia eròtica on el jo poètic, el subjecte que desitja, fantasieja, experimenta i declara els seus pensaments i sentiments més íntims sense complexos, és una dona. ... El poemari eixampla una tradició ja existent, amb veu pròpia, de dones que amb plena llibertat reivindiquen la seua condició i que han trencat una tradició masculina de molts segles”. Perquè, afortunadament, des de fa ja temps les dones tenen “la llibertat de dir, amb metàfores o sense metàfores; la llibertat de passar de la sensualitat de la tebior del vers suggeridor, al vers que crema, mot a mot”. (Encarna Sant-Celoni, pròleg de *Èrotiques i despentinades. Un recorregut per la poesia catalana amb veu de dona*. 2008).

I així, com es desprèn de la lectura del llibre, els versos d'Anna Chover són versos que –mot a mot–, imatge a imatge– convoquen el desig i l'encenen, són versos que cremen. No espereu l'amor romàntic, no, trobem el sexe pur i pla, el desig carnal, dit amb un to directe i desinhibit, fora metàfores del romanticisme empalagós, ja que l'autora empra paraules col·loquials per a contar les apetències i la satisfacció del cos.

Però, compte, el llibre no és un anecdotari banal o millor dit, no és pornografia descriptiva, ací rau el major encert de l'autora, doncs, poc a poc, el jo poètic avança en un camí transformador, amb un llenguatge més reflexiu i un estil més subtil per, com fa tota bona poesia, endinsar-se en els camins del ser. D'aquesta manera l'autora escriu el seu alfabet íntim i personal amb la calligrafia subtil de desig. Una prova d'aquesta argumentació la trobem en el poema que tanca la tercera part del llibre:

Penitent,
busque vora mar
la calma que em falta,
però el blau, sediciós,
em torna el batec inexhaurible del desig.

Cap al vespre, davant la immensitat,
només resta de mi
la silueta silent d'una dona
a l'aguait
del trepig de la foscor.

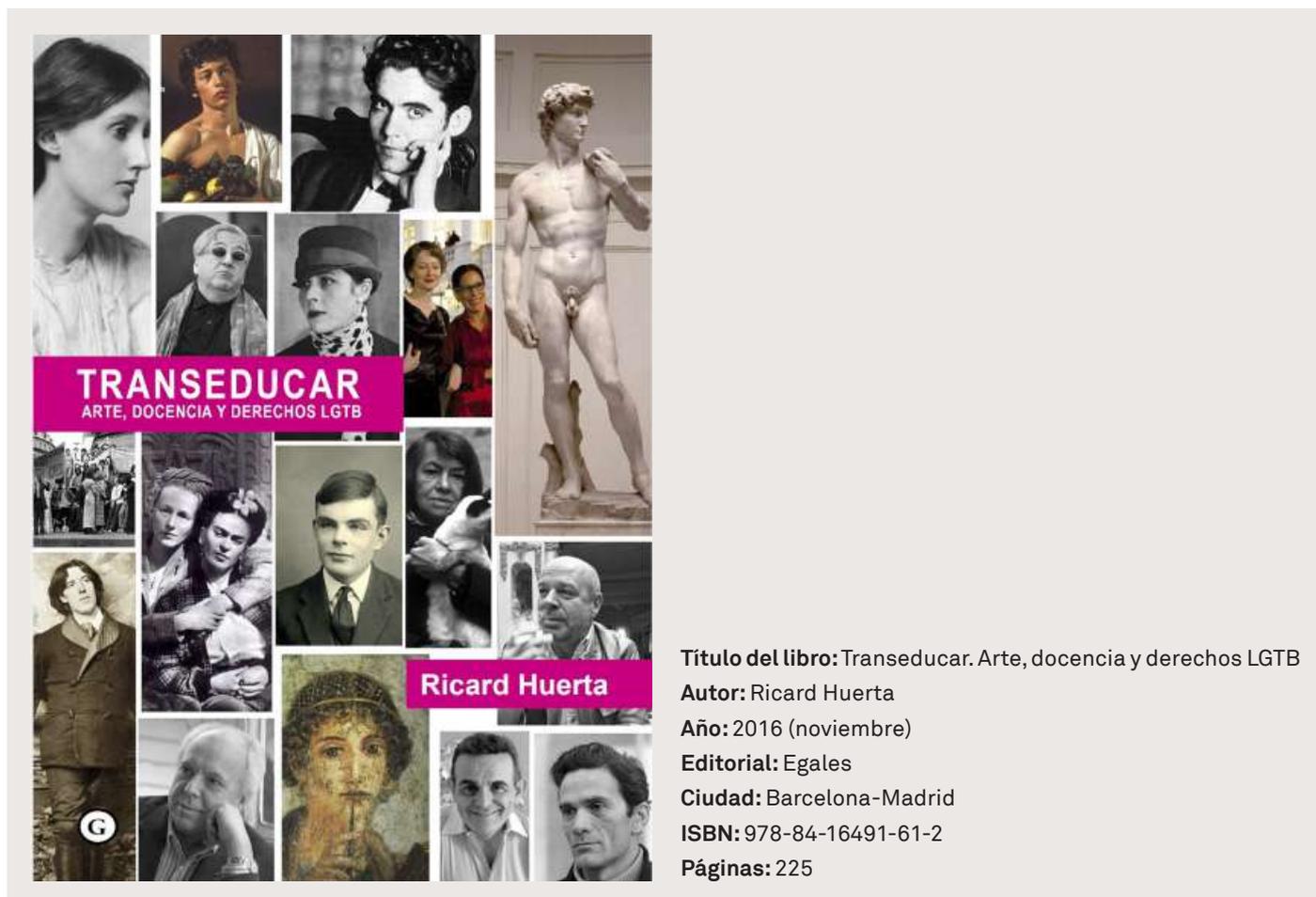
Com veiem, la imatge d'una dona davant la immensitat travessada pel batec incansable del desig. Considere que aquest és el gran mèrit del llibre: l'autora documenta en els seus versos el procés difícil i constant que condueix al descobriment de què allò que dona validesa a la vida ja no són els ideals que es busquen, sinó l'experiència conflictiva, la recerca d'un camí que trenca el romanticisme idealista. I així comprovem que, en el conflicte entre la realitat i el desig (entre la ficció i la carn), hi ha una dona front al mar a l'aguait del trepig de la foscor.

Una dona que s'endinsa en el camí poètic a través d'una saviesa personal, sovint irònica i directa, de vegades amarga, però sempre intel·ligent i subtil per ser capaç de transformar en matèria poètica aquestes realitats o ficcions eròtiques, aquest viatge interior. Perquè, com els bons i les bones poetes, intueix que en el llarg viatge de l'existència, no hi ha regrés ni tornada possible, sols cal estar a l'aguait del temps, sols cal viatjar i escriure amb passió de tot allò que aprenem en l'itinerari vital i poètic.

El papel esencial del colectivo docente para respetar a la diversidad

Ricard Huerta

Director del Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (IUCIE)
 Universitat de València.
 ricard.huerta@uv.es



Título del libro: Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB
Autor: Ricard Huerta
Año: 2016 (noviembre)
Editorial: Egales
Ciudad: Barcelona-Madrid
ISBN: 978-84-16491-61-2
Páginas: 225

El libro *Transeducar* afronta uno de los grandes retos que debe asumir la sociedad actual: la educación en las libertades individuales y colectivas. Teniendo en cuenta que dicho reto supone incorporar la diversidad sexual en tanto que logro y opción de vida, en este trabajo animamos al colectivo docente a tomar conciencia de su papel. La educación de las personas genera un mecanismo grandioso, y conocer sus particularidades supone poner en marcha un campo de análisis extremadamente complejo. Intentamos abarcar aquellos matices que se ubican en el terreno de la educación en artes, acercándonos a contextos educativos más amplios o generales. Por lo que se refiere a la diversidad sexual como cuestión social, somos partidarios de elaborar un discurso acorde con la realidad de los derechos humanos. Queda mucho camino por recorrer, y esperamos que esta contribución sirva para ampliar las miras de una sociedad que está avanzando hacia una mayor exigencia en el ámbito de los derechos personales y sociales. El término *transeducar*, neologismo que da nombre al volumen, se enmarca dentro de esta dinámica de adecuación de las artes y lo educativo hacia las zonas porosas que nos permitirán encuentros y efervescencias, traspasando fronteras, atendiendo a los espacios fronterizos, transitando por territorios poco explorados hasta ahora.

El arte ofrece numerosas posibilidades de acción. Entendiendo la educación artística como una geografía plural y porosa que atiende a la relación entre los individuos y su entorno, queremos incorporar los valores que transmiten las artes al conjunto de experiencias sensibles que nos mueven a mejorar. Artistas de todas las épocas de la historia tuvieron que someter su sexualidad al rigor que exigían el poder religioso y los esquemas machistas dominantes. Víctimas de una hipocresía social altamente sofisticada, pero en el fondo brutalmente tosca, artistas de todos los tiempos han sufrido por no poder expresar libremente sus afectos y sus deseos.

Actualmente podemos elaborar lecturas desprejuiciadas de la obra de David Hockney, Pierre et Gilles o Nan Goldin sin tener que evitar su trama sexual, algo que nos ayuda a comprender mucho mejor sus peculiares discursos creativos. Podemos hablar al alumnado de personajes como Michelangelo Buonarroti, Leonardo da Vinci, Tiziano, Keith Haring, Andy Warhol, Pepe Espaliú, Wolfgang Tillmans, Nan Goldin, Pepe Miralles, Cabello/Carceller, Gilbert & George, Félix González-Torres o Carlos Motta, sin vernos obligados a ocultar su orientación sexual.

Intentar comprender a estos artistas y no tener en cuenta su implicación en la lucha por los derechos LGTB es muy complicado. Esconder dicha realidad resulta anacrónico. Cuesta entender por qué motivo en algunos catálogos, libros o exposiciones sobre Francis Bacon, Robert Rauschenberg, Jasper Johns, Jackson Pollock, o Cy Twombly se insista en ocultar su opción sexual, de manera que perdemos buena parte de la perspectiva que plantean y nos alejamos de sus posibles y enriquecedoras lecturas.

Si ocultamos a nuestro alumnado estas realidades sobre la vida y la obra de grandes artistas, estamos perpetuando un registro de actitudes homofóbicas y recalcitrantes. Si seguimos escondiendo esta hermosa realidad somos cómplices de una ocultación malsana y frustrante. Hablar sin miedo de las cuestiones de la vida y del arte significa ejercer los derechos y las libertades por las que tantas personas han luchado a lo largo de la historia. Quien intente ocultar estas cuestiones en sus clases pierde de vista que la estética propia de la diversidad sexual está al alcance de nuestro alumnado en muchos elementos de la cultura popular y de los medios de comunicación, además de contar con una gran difusión a través de las redes sociales, un espacio que tanto controlan los jóvenes. Los videoclips de Miley Cyrus, Elton John, Ricky Martin, Lady Gaga, Madonna, Pet Shop Boys, Conchita Wurst, Culture Club, George Michael, Freddie Mercury, y tantos otros, constituyen una realidad muy cercana a las generaciones que ya han admitido que la diversidad forma parte de su cultura. ¿Por qué motivo no nos acercamos también en nuestras aulas a estas muestras de la cultura popular para analizar las imágenes que representan? ¿Es por la misma razón que no estamos revisando en clase films tan recomendables como *Rara* (Pepa San Martín, 2016), *Moonlight* (Barry Jenkins, 2016), *Freeheld* (Peter Sollett, 2015), *Girlhood* (Céline Sciamma, 2014), *Philomena* (Stephen Frears, 2013), *Contracorriente* (Javier Fuentes-León, 2009), *Milk* (Gus Van Sant, 2008), *Brokeback Mountain* (Ang Lee, 2005), *C.R.A.Z.Y.* (Jean-Marc Vallée, 2005), *El banquete de boda* (Ang Lee, 1993) o *La calumnia* (William Wyler, 1961)?, ¿O acaso no resultan fascinantes las filmografías de directores como Ventura Pons, Pedro Almodóvar, Pier Paolo Pasolini, Rainer Werner Fassbinder, Billy Wilder o Jerek Jarman?

Nuestra mirada y nuestra reacción como creadores y usuarios de imágenes son la clave de esta apertura al conocimiento y la interacción. Pero es sobre todo nuestro posicionamiento como docentes lo que debe motivarnos. Desde las teorías queer y los feminismos se han elaborado nuevos discursos en relación con el cuerpo y los espacios por los que transita. Estamos empezando a poner en duda el esquema

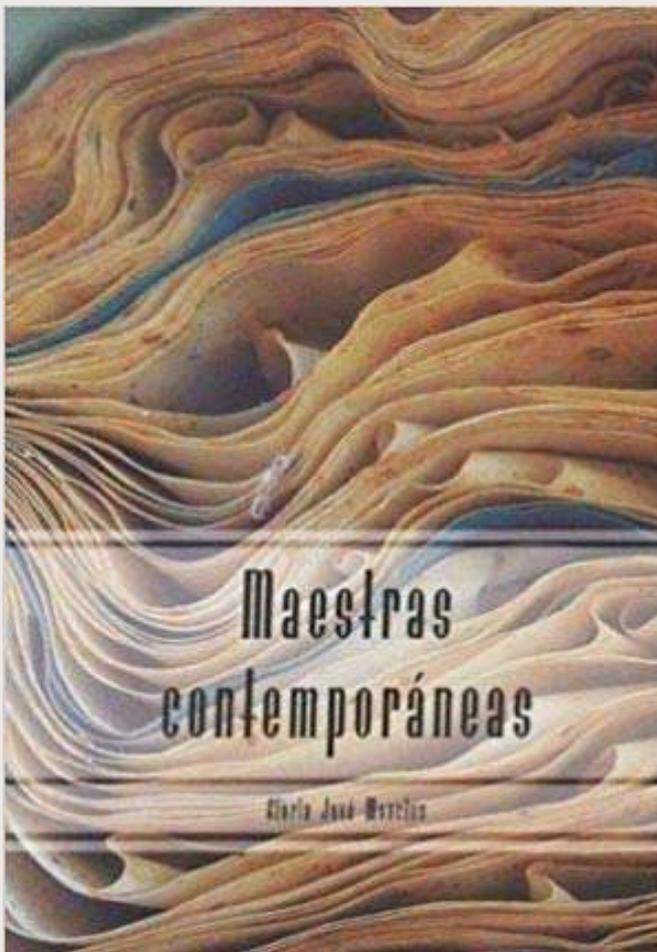
masculinizante con el que se ha articulado nuestra sociedad durante siglos. La visibilización y la crítica de dicho engranaje heteronormativo propicia nuevas miradas sin tabúes, lo cual repercute positivamente en un empoderamiento desde las posturas más críticas y desde los postulados más atrevidos. Lo que está ocurriendo en muchos ámbitos de las libertades sexuales y de los comportamientos sociales ha significado un derrumbamiento de muchos límites y postulados que antes parecían intocables. Durante siglos de represión numerosos artistas tuvieron que callar sus voces, o bien sufrieron las peores calamidades por no acatar las normas.

Sin embargo hoy en día estamos en condiciones de plantear académicamente elementos relacionados con el deseo y con las frustraciones, hablando de las obras de creadores homosexuales o transexuales sin tener que evitar su trama vital. Podemos preguntar al alumnado si conocen la diferencia entre sexo y género. Entonces les hablaremos de la obra de grandes artistas de todas las épocas, incidiendo en aquellos que por ser homosexuales tuvieron que sufrir humillaciones y persecuciones. Intentar comprender a estos artistas sin tener en cuenta su orientación supone fracasar estrepitosamente en las lecturas que podamos hacer de sus obras. Todo resulta confuso si se miente al respecto. Esconder estas realidades resulta anacrónico, pero sobre todo resulta empobrecedor. Evidenciamos de manera preocupante que siguen sin estar presentes en las clases numerosos elementos visuales de gran potencia. Todavía no se han introducido en las clases las imágenes que desde las artes han venido afianzándose en el imaginario popular de la diversidad sexual. El libro *Transeducar Arte, docencia y derechos lgtb* apunta hacia una mayor aceptación de todas las diversidades, especialmente las que afectan a los colectivos que más han luchado en las últimas décadas por conseguir los derechos que les pertenecen.

Maestras contemporaneas

M^a Dolores Soto González

Profesora de la Unidad de Educación
Florida Universitària. Valencia-España
lsoto@florida-uni.es



Título del libro: Maestras Contemporaneas

Editores: Glòria Jové Monclús

Año: 2017

Editorial: Edicions de la Universitat de Lleida

Ciudad: Lleida

ISBN: 978-84-9144-057-4

Páginas: 184

Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo deja rastros tal y como se puede sentir a lo largo del trayecto de lectura de *Maestras Contemporáneas*.

Las artes, tal como nos muestra en el libro Glòria Jové, tienen la facultad de mejorar la vida de las personas y las comunidades. Además de estimular el desarrollo emocional e intelectual a través de su lenguaje como punto para entender y cuestionar el mundo de la educación.

Durante la lectura se desempaña como contribuye el arte a la formación de las futuras maestras contemporáneas, aportándoles un desarrollo integral, contribuyendo a su formación y sensibilizándolas a la realidad educativa que les rodea, respetando e incluyendo la diversidad, con capacidades para establecer relaciones democráticas y participativas.

Durante la narración de las experiencias la autora genera una reflexión colectiva a través del arte que contribuye a una educación de calidad completa, brindando herramientas metodológicas y conceptuales para que los y las futuras docentes puedan generar prácticas educativas contemporáneas.

Glòria evidencia que cuando la educación se encuentra con el arte, se abre un mundo brindando la posibilidad de desarrollar el potencial humano. Una educación a través del arte bien pensada y realizada, ayudando a sus estudiantes a enriquecer sus vivencias educativas, motivándoles a utilizar de manera creativa todos los recursos que tienen a su alcance y a formular propuestas creativas que favorecen de su desarrollo completo.

Los recorridos que se observan en *Maestras Contemporáneas* involucran a muchas personas en las distantes fases del camino desde el diseño, la distribución, pasando por la planificación y desarrollo, su ejecución con la participación de todos y todas.

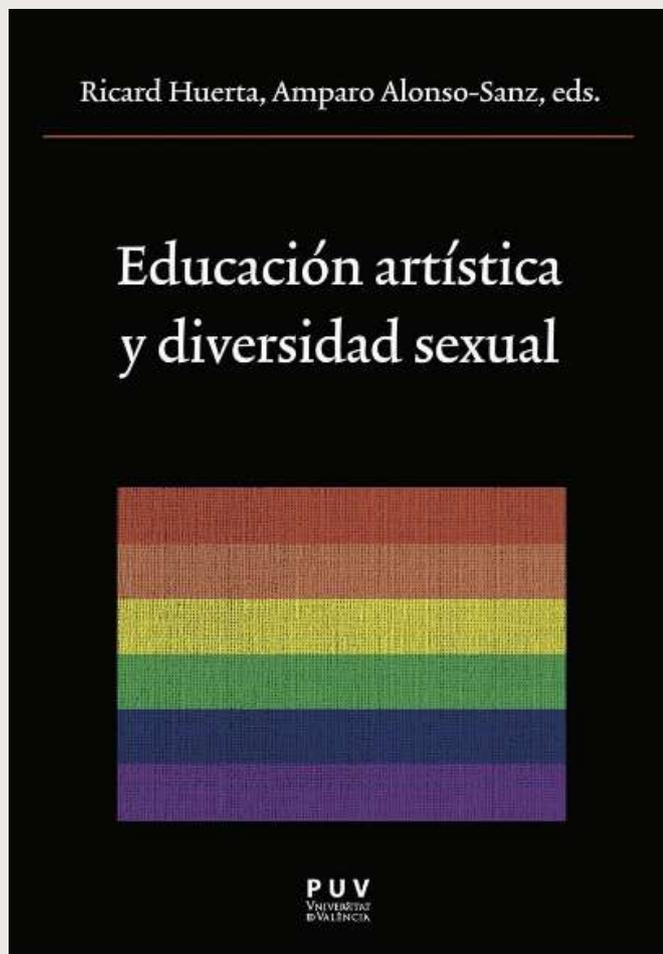
Se reflexiona a lo largo del trayecto del libro sobre conceptos clave, ilustrándolo con experiencias reales y actividades colectivas dirigidas a la aplicación de unos contenidos. Glòria nos invita a traspasar las paredes del hecho educativo a través del arte con el objetivo de generar líneas de acción y reflexión a favor de una mejora de la calidad educativa.

Tal y como nos dice la autora “los procesos que implican la comunicación con manifestaciones artísticas y culturales nos ayudan a devenir maestras reflexivas, creativas y críticas, comprometidas con la cultura y la educación”.

Acercar la diversidad sexual al territorio de la educación en artes

Ricard Huerta

Director del Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (IUCIE)
 Universitat de València.
 ricard.huerta@uv.es



Título del libro: Educación Artística y Diversidad Sexual

Editores: Ricard Huerta y Amparo Alonso-Sanz

Año: 2015

Editorial: PUV Publicacions de la Universitat de València

Ciudad: València

ISBN: 978-84-370-9707-7

Páginas: 194

Hablar de diversidad sexual en educación supone romper varias barreras que actualmente siguen imperando. Los prejuicios y los miedos acompañan a la falta de valentía con que se aborda la temática, lo cual provoca una situación de invisibilidad que favorece la ocultación de los deseos y el desprecio a las opciones del profesorado y el alumnado. El temor a hablar abiertamente de estas cuestiones fomenta la infelicidad de muchas personas. Además, el silencio es un fatal aliado de infinidad de acciones violentas contra las personas y los colectivos LGTB. La heteronormatividad vigente y la falta de medidas alternativas obstruyen cualquier intento de plantear nuevos horizontes. Si bien desde el arte son numerosas las voces que reclaman una mayor visibilidad de la diversidad sexual, en el terreno de la educación artística el repertorio sigue siendo insuficiente.

Diversidad sexual no son una pareja de términos que siempre escuchemos unidos. Principalmente porque el concepto sexual, aunque ha evolucionado sobre la base de los sucesivos esquemas sociales, comúnmente ha formado parte de lo que entendemos como tabú. También lo sexual se asocia a lo prohibido, lo obscuro, lo íntimo y personal, impidiendo cualquiera de estas particularidades que se sitúe entre lo común, se visibilice o forme parte de la cotidianidad de todas y todos, y mucho menos de lo diverso. Sin embargo el concepto diversidad tampoco ha sido tratado por igual en los diferentes esquemas sociales.

Si un ámbito de conocimiento puede erigirse como portador de la defensa de las minorías, ese es sin lugar a dudas el entorno del Arte. Esto es así porque desde las manifestaciones artísticas contemporáneas se lucha mediante creaciones reivindicativas de los derechos de la mujer, los inmigrantes, las culturas oprimidas o cualquier tipo de realidad invisibilizada. Y en ese sentido, por supuesto también el arte como herramienta de transformación social ha sido protagonista del cambio de mirada hacia los derechos del colectivo de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, e intersexuales (LGBTIQ), sin perder de vista la realidad queer. En consecuencia, la Educación Artística, encargada de transmitir los saberes vinculados a las artes visuales, la estética y la cultura visual, debe recoger toda esta multiplicidad de perspectivas tanto en el espacio dedicado a la investigación como en el territorio de la enseñanza.

Con este esfuerzo queremos impulsar la defensa de los derechos humanos y el respeto hacia las diferencias. De no hacerlo así nos convertimos en cómplices de la homofobia. Para reflexionar sobre ello presentamos este volumen con aportaciones de especialistas en diversos ámbitos, quienes proponen sugerentes escenarios mucho más creativos y actuales para abordar la diversidad sexual en el terreno educativo. Se recogen aquí algunas de las aportaciones más destacadas del congreso celebrado en la Universitat de València bajo el título Educación Artística y Diversidad Sexual EDADIS.

El volumen se estructura en dos partes. Por un lado la titulada “Teorías y cuerpos”, con tres aportaciones más vinculadas a la reflexión y al emplazamiento del marco teórico. Posteriormente se presenta el apartado “Experiencias y espacios” en el que se recogen visiones particulares de acciones llevadas a cabo en entornos educativos de todos los niveles. De este modo, en el primer apartado tenemos los textos de Ricard Huerta (Universitat de València) “Educación artística, derechos humanos y diversidad sexual”, de Jordi Planella (Universitat Oberta de Catalunya) “De cuerpos, carnes y pedagogías. Travesías corporales en la educación actual” y el de Germán Navarro Espinach (Universidad de Zaragoza) titulado “Las imágenes de la diversidad sexual en la Edad Media”.

En el apartado “Experiencias y espacios” Liliane Inés Cuesta Davignon (Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí) nos habla de “La educación en la diversidad de género y sexual desde los museos. Un caso práctico”, mientras que Jesús Generelo (Secretario General de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales, FELGTB) expone el “Proyecto Red Educa: la bola de nieve de la visibilidad”. Trasladándonos a las experiencias internacionales, Julio Lossio Quichiz (Director Revista Crónicas de la Diversidad, Perú) nos habla de “Arte y cultura en una revista gay”, mientras que Gilberto Scaramuzzo (Università Roma Tre) explica “Il corpo e l'arte di esprimere sé e di in-tendere l'altro” y Pawel Leszkowicz (Adam Mickiewicz University in Poznan) repasa la problemática “Queering the Fine Arts Academy, through Research, Teaching and Art Curating”. Desde la sabiduría que conlleva la experiencia en educación secundaria, Víctor Parral Sánchez describe “Nueve años de diversidad afectivo-sexual e identidad de género en el aula de plástica”. Ya de lleno en la interpretación del mundo de las imágenes infantiles, Amparo Alonso-Sanz y Paloma Rueda (Universitat de València) describen “La sexualidad de los personajes de series televisivas infantiles. Interpretaciones de futuros maestros”, y siguiendo con la educación superior de alumnado universitario, hablando al mismo tiempo de cuestiones personales y profesionales del profesorado, Juan Vicente Aliaga (Universitat Politècnica

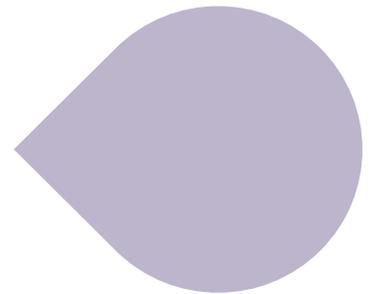
de València) plantea la cuestión “¿Deseducando? Experiencias de desobediencia sexual en el Estado Español”, al tiempo que Pepe Miralles (Universitat Politècnica de València) reflexiona sobre si “El profesor no receta bibliografía”. Para finalizar, Romà de la Calle, Guillem Cervera y María Tinoco nos hablan de la atrevida muestra “El aula invertida. Una exposición en la Fundación La Posta”.

Haber publicado *Educación Artística y Diversidad Sexual* supone dar un primer paso en el intento de normalizar una situación a la que todavía le faltan muchos matices por perfilar. En cualquier caso, el esfuerzo vale la pena. Luchar por aquello en lo que se cree siempre resulta motivador y satisfactorio.

CONCLUSIONES.
CONCLUSIONS.



Educación para cambiar la mirada.



Vicenta Verdugo Martí

Profesora de la Unidad de Educación-
Florida Universit aria. Valencia-Esp a a
vverdugo@florida-uni.es

Las IV Jornadas Internacionales de Diversidad, plantearon como núcleo central *educar para cambiar la mirada* y en ese cambio hacia una nueva forma de mirar la educación, hacia una nueva forma de entenderla y practicarla se articularon desde una perspectiva transversal tres ejes que abordaron cuestiones fundamentales para la educación en la sociedad actual si queremos educar para una sociedad **más humana**, donde la diversidad y la diferencia formen parte del universo cotidiano de la normalidad. Una educación que posibilite a la ciudadanía en tiempos de incertidumbres, como los actuales, impugnar una globalidad profundamente discriminatoria por su etnocentrismo, androcentrismo y ultraliberalismo económico. La propuesta es radical, incluso utópica y esperanzadora en el sentido freiriano:

No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, est tica y éticamente entre todos, mujeres y hombres (...). Pero la utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos. (Freire, 1993: 116-125).

Un currículo transcultural para un mundo diverso y plural.

Centrándonos en el currículo transcultural como primer eje conformador de las Jornadas, hay que señalar que, en general, las políticas educativas adoptadas por las denominadas democracias occidentales no han sido nunca neutrales respecto a las identidades étnicas, culturales y/o religiosas de su ciudadanía. Esta es una de las causas por las que la concepción tradicional de la educación conduce a diseños curriculares que promueven una cultura oficial e ignoran la diversidad cultural, cuando no, solapadamente la discriminan. Un ejemplo lo encontramos en la actual legislación educativa, la LOMCE, que en palabras de Xavier Besal :

Es una ley en la que los fracasados son culpables de su propio fracaso, son curiosamente, los pobres, los marginados, los inmigrantes extranjeros, los gitanos..., con lo que est n diciendo a la población "sana" que, por su bien, evite los centros que escolarizan un porcentaje excesivamente grande de esa población indolente, holgazana y contaminante. (Besal , 2015:18).

Sin embargo y frente a un paradigma educativo tradicional, el desarrollo pedagógico de la diversidad, tiene sus orígenes en los movimientos de renovación pedagógica del último tercio del siglo XX. Si bien en aquellos momentos se hablaba de individualizar para compensar el fracaso del sistema educativo y para atender a la igualdad de oportunidades (Imbernon, 2002). De forma que el concepto de diversidad no ha surgido de la nada, tiene sus orígenes históricos, pedagógicos y sus prácticas educativas. Pero no podremos educar en la diversidad sin cambiar la educación, sin *educar para cambiar la mirada* y este cambio, según Imbernon (2002) tiene dos frentes fundamentales:

1. Conseguir que a través de la educación institucionalizada seamos capaces de ayudar al alumnado a crecer y desarrollarse como personas, facilitándoles la adquisición de habilidades básicas tanto cognoscitivas, como de autoconocimiento, autonomía y de socialización.
2. Facilitar que en las instituciones educativas tengan cabida y reconocimiento las diferentes capacidades, ritmos de trabajo, expectativas, estilos cognoscitivos y de aprendizaje, motivaciones, etnias, valores culturales de todas las personas más allá de su sexo y género (Imbernon, 2002: 70).

Nosotros, además, sugerimos añadir un tercer frente que se relaciona con la puesta en marcha de un currículo transcultural, con propuestas y prácticas docentes de carácter interdisciplinar, como las presentadas en las Jornadas, para que se produzca el reconocimiento de la otra, del otro, de quienes son “diferentes” con el fin de garantizar que toda la ciudadanía pueda gozar de unas mismas condiciones y expectativas. Habrá pues que seguir desarrollando una pedagogía de la resistencia, de la esperanza y de la utopía.

Construyendo a Frankenstein: la construcción cultural del cuerpo y del género.

La elección del mito de Frankenstein como título del segundo eje de las Jornadas, se relacionó con las lecturas que desde el feminismo se han hecho de esta novela de Mary Shelley. En su obra la escritora dejó hablar a su monstruo, un sujeto subalterno, radical, el Otro, un monstruo incomprensible que toma la palabra y cuenta su historia, no es casualidad que esta novela fuera escrita por una mujer en el siglo XIX. Se trata de una obra construida en torno al problema de las identidades y sus múltiples interpretaciones. Porque la condición imprescindible para construir la identidad es el reconocimiento por parte del otro/ de la otra. La criatura creada por Víctor Frankenstein se ve privada de reconocimiento incluso por parte de su creador, aunque desde el principio demostró su bondad, su necesidad de afecto y un enorme deseo de conocimiento. Él ¿o debemos llamarle ella? ignoraba que era monstruoso y no entendía el rechazo que la gente le mostraba hasta que se vio reflejado en las aguas de un estanque y observó lo diferente que era. Entendió entonces el horror que causaba a los demás por su aspecto.

De esta manera emerge, en toda su dimensión, el terrible problema de la identidad y el reconocimiento. El papel de los otros como espejo necesario para captar la propia imagen, la identidad como una construcción intersubjetiva, y, en definitiva, el reconocimiento de los otros como condición para el propio reconocimiento. Mary Shelley le da la oportunidad al monstruo de tomar la palabra y contrastar su versión con la de su creador. Ésa es la clave para avanzar en la dirección de la ética del reconocimiento: dejar hablar al otro, no hablar en su nombre, sino darle la palabra. La carencia de identidad de este atormentado monstruo es la que nos acerca a la situación de las mujeres consideradas como lo otro, como la alteridad ajena tal como puso de manifiesto Simone de Beauvoir.

Desde el análisis sobre la construcción histórica de las identidades en la sociedad occidental contemporánea, Joan Scott afirma que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basa en las diferencias que distinguen a los sexos. Es, una forma primaria de relaciones significantes de poder que se establecen entre hombres y mujeres. Para Scott el género es una construcción de carácter cultural y relacional ya que los dos géneros, mujeres y hombres, están necesariamente implicados (Scott, 1990).

Además hay que señalar que desde hace unos años conceptos teóricos como identidad/género/sexo se han ido enriqueciendo con las aportaciones de las denominadas “teorías queer”, que se desmarcan de las clasificaciones binarias del sexo y del género, planteando que las identidades son múltiples,

fragmentadas y están en permanente transformación (Barbé; Carro; Vidal, 2014). Así, un cambio importante y saludable es el de aceptar la diversidad como forma de romper con el binomio hombre-mujer para transformar realmente las relaciones de género y las etiquetas que constriñen y condicionan el comportamiento de las personas y su manera de estar y entender el mundo.

En conclusión, de la mano de Frankenstein, el monstruo producto del genio de la escritora Mary Shelley se debatieron cuestiones relacionadas con la construcción cultural de los cuerpos y de las identidades de género, sobre las formas de relación entre las personas, porque nacer hombre o mujer es definitorio en cuanto a la manera de ser, en cuanto a las enseñanzas recibidas en la familia y la escuela, en cuanto a las expectativas de futuro y en cuanto a la imposición de roles preestablecidos. Se plantearon diferentes estrategias, propuestas y prácticas coeducativas para educar promoviendo el desarrollo integral y libre de las personas trascendiendo las categorizaciones del sistema sexo/género y las violencias que de ellas se derivan (Barbé; Carro; Vidal, 2014). Todo un abanico de problemáticas que influyen en la educación durante la infancia y la adolescencia, en la manera en que se desarrollan las relaciones afectivas inter-géneros e inter-personales. Se trataba pues de avanzar en *educar para cambiar la mirada* dirigiéndola hacia la ética del reconocimiento y de un mundo coeducativo, solidario y democrático.

Contextos para aprender y crear más allá de la convivencia.

La institución escolar nos proporciona espacios para la socialización y la adquisición de competencias como aprender a ser, aprender a estar y aprender a convivir, competencias fundamentales para el desarrollo como seres humanos, en el sentido ético de humanidad. Sin embargo, el vértigo de los cambios en la sociedad actual limita la capacidad de las instituciones educativas para integrar y dar respuesta a los nuevos retos, tecnologías y saberes. De tal forma que el tercer eje de las Jornadas se centró en la importancia de los contextos y espacios que, dentro y fuera de las aulas, plantean nuevas maneras de relacionarse y de generar aprendizajes, promoviendo valores de ciudadanía democrática.

Desde una perspectiva histórica de la educación el contexto y el espacio educativo ha sido motivo de preocupación prácticamente desde el mismo nacimiento de la institución escolar. Ya Rousseau planteaba la importancia de la naturaleza y el entorno como educador. Salvando el tiempo y con distintos matices también el movimiento de la Escuela Nueva, recomendaba el que la escuela estuviera situada en el campo, si bien próxima a la ciudad para el desarrollo de la cultura intelectual y artística del alumnado. No faltaron experiencias escolares al aire libre como las Escoles del Bosc de Barcelona, donde se combinaban los aprendizajes en el entorno natural con el conocimiento del medio urbano. También la Institución Libre de Enseñanza o la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, concedieron una gran importancia a los contextos de aprendizaje fuera de las aulas, a la necesidad de establecer una estrecha relación entre la escuela y la vida. Para ello transformaron radicalmente la organización del aula y los modos de enseñanza-aprendizaje: se organizaban salidas al campo, viajes por distintas partes de la geografía para estudiar aspectos arqueológicos, folklóricos, botánicos o industriales, con visitas a fábricas, cursos de arte en los museos. Metodologías que rompieron con los esquemas memorísticos de la pedagogía tradicional: “No hay nada despreciable en la educación; la vida toda debe ser un completo aprendizaje y todo el mundo no solo puede, sino que debe ser maestro” (Carbonell, 2015: 24).

Más recientes en el tiempo, en España a partir de los años 70 del siglo XX los movimientos de renovación pedagógica herederos, en muchos casos, de la educación republicana, comenzaron a promover el diálogo entre la escuela y el entorno para tender puentes entre el conocimiento que se produce dentro y fuera del aula. Se buscaba la transferencia entre la cultura escolar y la vida cotidiana, con el fin de incorporar la experiencia vivencial extraescolar a la educación formal. Desde estos planteamientos, actualmente las pedagogías innovadoras han ido poniendo en marcha experiencias educativas, como por ejemplo, a partir del entorno urbano para aprender directamente sobre el espacio de la ciudad como si esta fuera un libro abierto. Se trata de *educar para cambiar la mirada*, para descubrir y sentir lo que acontece en la ciudad. Experiencias y prácticas educativas que suponen “resignificar la educación y sacarla de los espacios formales y reglados” (Carbonell, 2015: 36).

Para concluir, podemos decir que en las IV Jornadas Internacionales de Diversidad, el objetivo central es el sentido último de la educación y su significado de: “guiar”, “conducir” “desarrollar” y “formar” lo que existe en cada persona. *Educación/educarse para cambiar la mirada*, lema de estas IV Jornadas, significa evolucionar, progresar, ir más allá de los límites que nos constriñen, porque la formación de los seres

humanos es un proceso continuo que sobrepasa nuestra propia naturaleza. La educación nos conduce al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana como un proceso vital global y permanente. Somos seres que hablamos, pensamos y necesitamos de los demás. Y en ese necesitamos como humanidad que convive se encuentra la base de la democracia que se sustenta en la educación. Es imposible la existencia de la democracia sin el derecho a la educación, sin el derecho a ejercer la libertad de pensar. Por ello, es necesario y urgente educar/educarnos en el entendimiento y en la capacidad de juzgar por nosotros mismos como antídoto frente a la intolerancia y la dominación. Porque la finalidad de la educación es humanista, ética y democrática (Lledó 2018). Así, el respeto a la dignidad de todas las personas, a su diversidad, pluralidad y diferencia exige que la educación fomente la justicia, la libertad y la paz, para ello tenemos que *cambiar la mirada* para poder idear y construir un mundo más habitable y humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBÉ I SERRA, A; CARRO, S; VIDAL, C (2014), *La construcción de las identidades de género. Actividades para trabajar con docentes y adolescentes*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BESALÚ, X (2015), “LOMCE”, *Eudcar/nos*, nº 71, p. 18.
- CARBONELL, SEBARROJA, J. (2015), *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona: Octaedro.
- FREIRE, P. (1993), *Pedagogía de la esperanza*, México: Ed. Siglo XXI.
- IMBERNON, F (COORD.) (2002), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona: Graò.
- LLEDÓ, E (2018), *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*, Madrid: Taurus.
- SCOTT, J (1990), “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en AMELANG, S. J; NASH, M (ed.), *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, pp. 23-56.

Comité científico y editorial de Rizomatrans

BOTELLA NICOLÁS, ANA MARÍA
Universidad de València. España

CAMPOS APARICIO, CARMEN
Florida Universit aria. España.

HUERTA RAMÓN, RICARD
Universidad de València. España

JOVÉ MONCLÚS, GLORIA
Universitat de Lleida. España

LLORENS TATAY, ANA CRISTINA
Florida Universit aria. España

MOLINES BORR S. SANDRA
Florida Universit aria. España

RENOVELL RICO, SONIA
Florida Universit aria. España.

SOTO GONZÁLEZ, M  DOLORES
Florida Universit aria. España.

SUÁREZ ORTEGA, MAGDALENA
Universidad De Sevilla. España

ORTEGA LEAL, PILAR
Florida Universit aria. España.

TORRES DE E A, TERESA
Universidad de Lisboa. Portugal

VERDUGO MARTÍ, VICENTA
Florida Universit aria. España.



Florida

Universitària