

SUMARIO

EDITORIAL

- 1 La importancia de la alfabetización en la lectura de la imagen  
J. Martínez Villegas

MONOGRÁFICO

- 3 Miradas, espacios y relaciones en la Didáctica de las Artes Plásticas  
S. Bursset
- 7 «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica  
E. Bosch
- 22 Una experiencia de concienciación fundamentada en la creación de recursos educativos abiertos desde la Educación Visual y Plástica  
J. Castell
- 37 La creación artística en la educación de las personas con diversidad funcional: una investigación-acción  
M. Morón Velasco
- 53 Proyecto de acompañamiento cultural para niños: encuentros en galerías de arte  
M. J. Lobato Suero y C. Salazar-Pera
- 68 La formación artística de los docentes en el Laboratorio de las Artes de la Fundación "la Caixa" (1987-2006)  
M. A. Cirera Bergadà

HISTORIA Y  
EPISTEMOLOGÍA

- 82 Trabajo de campo. Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico  
D. Llancavil Llancavil

ARTÍCULOS

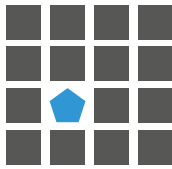
- 97 Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE  
P. Fernández Martín
- 126 *Mindfulness* y educación: formación de los instructores de *mindfulness* en educación secundaria  
I. López Secanell y M. Beta Lerma

INNOVACIÓN Y  
EXPERIENCIAS

- 144 Aplicació de la metodologia de projectes de treball de llengua en els graus de mestre/a d'Educació Infantil i Primària  
F. Rodrigo Segura y J. Méndez Cabrera
- 159 Una propuesta didáctica etnopluriculturalista de enseñanza de literatura a través de tradición oral en la clase de español como LE  
M. I. Asensio Pastor

RESEÑAS

- 176 *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*  
V. Marín Marín
- 180 *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados.* (Andrés Calero, 2017)  
M<sup>a</sup> P. Núñez Delgado



EDITORIAL

## La importancia de la alfabetización en la lectura de la imagen

**Juan MARTÍNEZ VILLEGAS**

Universitat de Barcelona

juan.martinez@ub.edu

Martínez Villegas, J. (2019) La importancia de la alfabetización en la lectura de la imagen. *Didacticae*, 6, 1-2.

Se han formulado variadas definiciones del alcance del término Alfabetización Visual como disciplina. La primera fue acuñada por John Debes en 1968:

La alfabetización visual se refiere a un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el normal aprendizaje del ser humano. Una vez desarrolladas, estas competencias, permiten a una persona alfabetizada visualmente el poder discriminar e interpretar las acciones visuales, los objetos, los símbolos, naturales o los provocados por el hombre, que se encuentran en su medio ambiente. A través del uso creativo de estas competencias, una persona es capaz de comunicarse con los demás. A través del uso concreto y consciente de estas competencias, una persona también es capaz de comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual.

Teniendo en cuenta que es una definición enmarcada en una época aún analógica, vemos que su sentido sigue vigente. Pero no es la única, las aproximaciones al término podrían clasificarse en tres grupos de habilidades: conjunto de competencias que se pueden alcanzar integrando las propias experiencias sensoriales; habilidad para comprender y producir mensajes visuales; y la de interpretar y generar mensajes a través de la imagen, pudiendo comunicar ideas y conceptos.

El consumo de imágenes ha cambiado mucho desde entonces. Los rápidos avances tecnológicos en información y comunicación traen consigo el uso cotidiano de terminales y ordenadores de forma constante. La presencia de varias pantallas simultáneas es lo habitual. La democratización de la producción de imágenes fotográficas y video-gráficas y su exhibición de forma inmediata facilita la propagación y “viralización” de millones de imágenes por segundo. Se podría decir que vivimos “apantallados” en un flujo constante de imágenes que no cesa nunca. Su omnipresencia cotidiana y poder de seducción se ha ido multiplicando a unos niveles inimaginables entonces.

La dependencia que genera esta dinámica conlleva, entre otros desafíos, ampliar nuestra capacidad de lectura visual y sobre todo la de niños y jóvenes, que se ven expuestos de forma permanente a imágenes de todos los ámbitos. Este material inmaterial no es inocuo: constituye parte del imaginario y contribuye a la construcción de la percepción de la realidad. Sin mirada crítica, este flujo se cuele sin filtro alguno; entrenar esa mirada implica un gran reto educativo que afecta a todas las etapas.

A lo largo de la Historia, las imágenes - con sus diferentes intencionalidades y funciones -, han forjado el imaginario colectivo y han sido

vehículo para el ejercicio del poder en todas las culturas. Es obvio que en la actualidad estamos mejor preparados para interpretar el mensaje contenido en una imagen que en la Edad Media, pero el flujo es exponencialmente mayor. Un 42-45 % de la población mundial (más de 3.000 millones de usuarios) se conecta a diario a las redes sociales. Un ser humano de cada cuatro consume Facebook cada día. Solo en España, 25.5 millones de personas utilizan las redes sociales. Instagram es la red social que más atrae a los jóvenes entre 15 y 23 años, igual que Youtube. Estas plataformas han integrado las opciones de fotografía y vídeo de forma simple, adaptándose al momento actual. Facilitan la elaboración, reproducción y circulación de imágenes propias o ajenas de forma muy rápida. La línea de separación entre “realidad” y “realidad virtual” (o lo que ocurre en las pantallas o proyecciones) es cada vez más difusa.

Desde el terreno de lo sensible, el pintor de formación filosófica Marek Sobczyk, en su ensayo *De la fatiga de lo visible*, escribe:

El individuo actual es un ser sometido y dependiente de su entorno visual: publicitario, informativo, cultural, sociológico... Depende de un exceso temporal que lo aplasta directa-

mente. La imagen avanza pasivamente hacia el individuo, pero no se da ya una resistencia exploradora (crítica) en la que el individuo avanza hacia la imagen. La experiencia de la realidad tiende a convertirse en espectáculo. De hecho es justo la imagen lo que en nuestros días constituye el vehículo más directo de nuestro conocimiento, de nuestra educación, y nuestra relación con el mundo depende en gran parte de ella. (2011, p. 157)

Esta reflexión invita, desde la educación, a poner en práctica metodologías que transmitan el gusto por entrenar la visión. Esto es, recuperar esa actitud de “resistencia exploradora” que reclama Sobczyk. Dar herramientas variadas y transversales para ampliar la alfabetización del lenguaje visual desde varios focos. Despertar la curiosidad por una mirada fascinada y activa; crítica, sensible y analítica, para que “el individuo avance hacia la imagen” y no al contrario.

### Referencias:

- Debes, J. (1968). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961-964.
- Sobczyk, M. (2011). *De la fatiga de lo visible*. Valencia, España. Correspondencias Pre-textos. Universidad Politécnica de Valencia.





MONOGRÁFICO

Miradas, espacios y relaciones  
en la Didáctica de las Artes Plásticas

## MIRADAS, ESPACIOS Y RELACIONES EN LA DIDÁCTICA DE LAS ARTES PLÁSTICAS

**Silvia BURSET**

Universitat de Barcelona  
sburset@ub.edu

Hablar sobre la Didáctica de las Artes Plásticas significa mucho más que delimitar objetivos, contenidos, competencias, metodologías y resultados de aprendizaje, a partir de las interrelaciones que se establecen entre los ámbitos de la educación y el arte. Cabe decir que la didáctica, *per se*, puede definirse como una manera de enfocar y regular los procesos de enseñanza-aprendizaje entre todos los agentes implicados en un contexto determinado; de modo que, indudablemente se generan múltiples miradas situadas en diferentes espacios para establecer relaciones de conocimiento. Este, el conocimiento, entendido en el amplio significado del término y asociado a las acciones de sentir y pensar (si es posible separarlas...). En una entrevista, le preguntaban al filósofo Rafael Argullol si a las personas nos mueven pensamientos o emociones, a lo que él respondió de manera brillante que los pensamientos son emociones enfriadas y las emociones pensamientos sin domesticar.

De este modo, y arguyendo al pensamiento y a la emoción como un binomio indisoluble, la pedagogía de las artes plásticas se nutre de acciones y proyectos desde emociones enfriadas y pensamientos sin domesticar, tanto desde la práctica reflexiva de la propia actuación docente, como desde la investigación e indagación de nuevos enfoques conectados con la realidad circunstancial y el momento vivido.

En el presente monográfico se presentan cinco artículos en los que se pone en valor, el porqué y el para qué de la Didáctica de las Artes Plásticas a través de la argumentación y análisis de, efectivamente, diversas miradas, relaciones y contextos. Todo ello entendiendo que tal y como apuntan Calderón y Hernández (2019) el aprendizaje es siempre múltiple, rizomático y tiene lugar en polifonía con y en diferentes espacios, fuentes e interlocutores puesto que no es un acto individual ni únicamente cognitivo sino que se sitúa en lo social.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento - CompartirIgual 4.0 Internacional.

Desde esta perspectiva, resulta interesante observar que, en la Didáctica de las Artes Plásticas, estas no se erigen como contenidos en sí mismos, sino que posibilitan espacios de experimentación y reflexión para “contaminar” otros ambientes u otras, llamadas tradicionalmente, disciplinas.

En el primer artículo, Emma Bosch presenta una mirada que incide en los núcleos conceptuales de la educación visual y plástica en el contexto de la formación inicial de maestros. Tales núcleos son las llamadas “metaclases”, que las define como clases autoreferenciales que evidencian las estrategias didácticas de la docente en las sesiones de la asignatura. La autora, a partir de tres propuestas desarrolladas en el aula, muestra cómo la práctica reflexiva no deja de ser un proceso de investigación en la que la experiencia docente se combina con fundamentos teóricos para dar sentido a los mismos a la par que ampliarlos, restringirlos o incluso transgredirlos. Así, la actuación de la docente resulta ser el objeto de estudio de su alumnado bajo la mirada de diferentes prismas o enfoques con contenidos de cariz procedimental o conceptual, como es, por ejemplo, el controvertido tema de la evaluación. En virtud de ello, en el artículo se vislumbra que la evaluación es el eje vertebrador de los objetivos, contenidos y competencias, y además regula los procesos de aprendizaje para consolidarlos a través de un posicionamiento metodológico. Hoy en día, tal y como apunta Francisco Esteban (2019), un buen número de metodologías están asentadas en la defensa de la seguridad y protección del estudiante; no obstante, es preciso que la formación universitaria eduque a buscadores de sensaciones y centre la mirada en cuestiones arriesgadas. El apartado “Mis zapatos me identifican: vivirlo en la propia piel” es un buen ejemplo de cómo la docente conduce a los estudiantes hacia las bases epistemológicas de la asignatura desde lo disruptivo y el vértigo del momento vivido.

El trabajo de Júlia Castell también refleja una nueva manera de aproximarse a la Didáctica de las Artes Plásticas centrada en una experiencia también en el ámbito universitario que se fundamenta en la creación de recursos educativos abiertos, con el objetivo de desarrollar las competencias digitales de los futuros docentes en el tratamiento de la imagen digital. El argumento de Castell se focaliza sobre todo en que el recurso educativo abierto va más allá de ser una fuente de consulta para aprender o saber más, puesto que también se concibe como un espacio democrático y de relaciones para contribuir al avance del conocimiento, así como un camino para acceder al mismo, crearlo y modificarlo hacia la construcción de una política educativa abierta. Este enfoque podemos concebirlo como Amparo Fernández y Javier Paricio (2019) definen un entorno de aprendizaje, que son espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento. La idea de entorno de aprendizaje toma una dimensión más avanzada a través de *comunidades de práctica* en las que primero participan de forma periférica y dependiente, para ir ganando centralidad y autonomía en sus decisiones y acciones.

En otro espacio, con otra mirada y asistiendo a la creación de otras relaciones, se presenta la investigación de Mar Morón. En el artículo de Morón, se expone la necesidad de atender y entender a las personas con diversidad funcional en el camino de mejorar las habilidades de autorregulación, auto-conocimiento, de percepción, control y eficacia gracias a los procesos de creación artística. En consecuencia, la práctica educativa se considera un eje de formación para llegar a ser objeto de transformación. Por ello, se precisa que el docente actúe como modelo, y en ese sentido,

y parafraseando a Jacques Rancière (2003), sea un maestro emancipador más que explicador. En este contexto, el arte resulta un espacio ideal para convertir y proyectar un mundo de fantasías en la realidad con la intención de transformarla, vivirla y sentirla de un modo diferente, y tal como expone la autora los procesos artísticos posibilitan un espacio de acercamiento al inconsciente, a sensaciones y pensamientos que emergen en la proyección artística. Morón, como muestra de lo expuesto, describe experiencias desde la investigación-acción, y citando a Stenhouse (1998), valora la figura del profesor como investigador de su propia práctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los tres artículos a los que hemos hecho referencia hasta ahora ponen el acento en los contextos de educación formal en los que los agentes se relacionan de modos diversos en diferentes situaciones. Ahora, los dos últimos artículos del presente monográfico se contextualizan en espacios de educación no formal.

El primero describe un proyecto de acompañamiento cultural en galerías de arte que no disponen de gabinete pedagógico o atención específica a niños y niñas de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Las autoras, M<sup>a</sup> José Lobato y Carmen Salazar, describen la experiencia fundamentada en la *Investigación Educativa Basada en las Artes*, en las que se establecen interrelaciones entre las personas y las construcciones artísticas, tanto desde lo personal como desde lo colectivo. De acuerdo con esto, los estudiantes universitarios, en el marco del aprendizaje-servicio (ApS), se relacionan con niños y familias en el espacio de galerías de arte para contribuir a la aproximación y goce de las manifestaciones culturales. Tal como dice Anne Bamford (2009), la educación artística tiene como objetivo transmitir la relación cultural a los jóvenes y contribuir a su formación emocional y cognitiva.

Y para finalizar, el artículo que cierra el monográfico viene de la mano de Assumpta Cire-ra, que describe de manera analítica y detallada cómo fue la formación de formadores de acuerdo con la mirada que ofrecía El Laboratorio de las Artes (LdLA) de la Fundación "la Caixa" en el período de 1987-2006, a través de diversos proyectos y recursos dirigidos a maestros y profesores. La mirada a la que aludimos se basaba en una metodología desde la interdisciplinariedad, dando espacio a la experimentación, el diálogo, la reflexión, la participación activa para desarrollar una experiencia vital relacionándose con el entorno. La creación de recursos como las maletas pedagógicas, las publicaciones didácticas, así como los cursos, seminarios, talleres, tertulias de arte y sesiones de trabajo, contribuyeron a que la educación formal y la educación no formal dialogasen para no solo crear espacios de saber, sino para tejer una relación, tal y como apuntábamos al principio, desde lo social. La autora argumenta cómo el LdLA puede resultar un referente de máxima actualidad puesto que el programa aportó una visión integradora e integral de la educación a través del arte, traspasando el límite de las disciplinas.

En la breve descripción de cada artículo que compone el monográfico hemos reiterado los términos miradas, espacios y relaciones; cinco miradas en diferentes espacios para crear relaciones entre los agentes implicados, entre los ámbitos, entre lo que sea, cuando sea y con quien sea. Además, no hay que olvidar que *todo conocimiento es un producto de las esperanzas y de los miedos humanos, de las pasiones y del ingenio* (Egan y Judson, 2018).

## Referencias bibliográficas

- Argullol, R. (13 de septiembre de 2011). Vivir bien es conseguir que el mañana tenga envidia de hoy. Artículo en periódico. La Vanguardia: La Contra.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuaw! El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Calderón, N., y Hernández, F. (2019). *La investigación artística: Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Egan, K., y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: Herramientas cognitivas para el aula*. Madrid: Narcea.
- Esteban, F. (2019). *La universidad light: Un análisis de nuestra formación universitaria* (1ª ed.). Barcelona: Paidós Educación.
- Fernández, A., y Paricio, J. (2019). Entornos de aprendizaje como espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. (1ª ed. pp. 197-216). Madrid: Narcea.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (2ª ed.). Barcelona: Laertes.



MONOGRÁFICO

Miradas, espacios y relaciones  
en la Didáctica de las Artes Plásticas

## «METACLASES» PARA LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Recepción: 14/02/2019 | Revisión: 18/04/2019 | Aceptación: 22/05/2019

**Emma BOSCH**

Universitat de Barcelona

emmabosch@ub.edu

**Resumen:** Uno de los objetivos de la asignatura *Educación Visual y Plástica en Primaria* de los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria es «identificar los núcleos conceptuales del área de la Educación Artística». Este artículo presenta tres ejemplos que persiguen alcanzar dicho objetivo a través de lo que podría llamarse *metaclase* (clases en las que se evidencia el diseño de la propia clase).

**Palabras clave:** educación visual y plástica; *metaclase*, práctica reflexiva, formación del profesorado.

«METACLASSES» FOR THE DIDACTICS OF  
VISUAL EDUCATION

**Abstract:** One of the objectives of the syllabus of the Arts Education in Primary Schools subject of the degree in Primary Education is «to identify the conceptual issues in the Artistic Education Area». This text presents three examples implemented in order to achieve this objective through what could be called a *metaclass* (a class in which the design of the class itself is made explicit).

**Keywords:** arts education; *metaclass*, reflective praxis, teacher training.

«METACLASSES» PER A LA DIDÀCTICA DE  
L'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

**Resum:** Un dels objectius de l'assignatura *Educació Visual i Plàstica a Primària* dels estudis de Grau de Mestre en Educació Primària és «identificar els nuclis conceptuals de l'àrea de l'Educació Artística». Aquest article presenta tres exemples que persegueixen aconseguir aquest objectiu a través del que podria anomenar-se *metaclasse* (clases en les que s'evidencia el disseny de la pròpia classe).

**Paraules clau:** educació visual i plàstica; *metaclasse*, pràctica reflexiva, formació del professorat.



## Introducción

En los estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, la única asignatura obligatoria del área de Expresión Plástica es la llamada *Educación Visual y Plástica en Primaria*. Se trata de una asignatura de 6 créditos que se imparte en el primer semestre del segundo curso de carrera. El número de sesiones, de dos horas de duración, oscila entre 24 y 26. Uno de los objetivos de la asignatura que se contemplan en el Plan Docente dice así: «Identificar los núcleos conceptuales del área de la Educación Artística». Este objetivo es suficientemente complejo como para dedicarle pocas sesiones, así que en mi programa intento que los alumnos lo practiquen, si puede usarse ese verbo, a lo largo de todo el curso gracias a lo que podría calificarse como *metaclases*.

Antes de proseguir, quisiera advertir que este artículo no presenta los resultados de una investigación educativa al uso. El lector no encontrará en este texto la estructura habitual de las presentaciones de resultados de un diseño de investigación: marco teórico, metodología, discusión de resultados y conclusiones. Este texto es el resultado de valorar y analizar la práctica reflexiva que he llevado a cabo en el taller de Didáctica de la Educación Visual y Plástica en la formación inicial de maestros. La función de este texto es, por tanto, compartir con otros docentes del ámbito de las Didácticas Aplicadas una manera de hacer que he ido sistematizando a lo largo de los últimos años.

## Pintando manzanas

Antes de describir en qué consisten las *metaclases*, me gustaría explicar una anécdota de mi época de estudiante de Bachillerato. La he titulado *Historia de la manzana y los plátanos*. Uno de los ejercicios que tuvimos que hacer en el instituto era pintar una manzana del natural. La profesora había colocado diversas manzanas en los centros de las islas de mesas y los alumnos debíamos pintarlas usando témperas. Yo no tuve tiempo de acabar el trabajo en el aula, por lo que tuve que llevármelo a casa para poder terminarlo. Unos deberes complicados porque no pude llevarme el modelo a casa. Lo de «pintar manzanas» parece que no se me daba muy bien y después de unos cuantos intentos fallidos (Figura 1 Izq.) decidí cambiar de fruta. En la cocina encontré unos plátanos y decidí usarlos. El día de la entrega presenté lo que, en mi opinión de entonces, era un «maravilloso bodegón» (Figura 1 Dcha). Cuando la profesora vio mi trabajo, lo suspendió. Parece ser que no se trataba de pintar «una fruta» del natural, sino de observar cómo la luz incidía en la piel de la manzana, estudiar las diferentes tonalidades de rojos e intentar plasmar esa riqueza cromática en el papel, practicando la mezcla de colores de una paleta cromática armónica con témpera. Parece ser que un plátano no ofrecía la misma riqueza tonal que una manzana. El contraste del amarillo y del negro era demasiado duro. La verdad es que a mí no me habían quedado nada claros esos objetivos. Y no recuerdo que la profesora los evidenciara en ningún momento. De todas maneras, el suspenso no me afectó mucho. Yo estaba muy orgullosa de mis plátanos y siempre pensé que había suspendido porque, al haber realizado la tarea en casa, no se creía que los hubiera pintado yo.



Figura 1. Izq. Intentos fallidos de pintar una manzana. Dcha. Plátanos pintados con témpera. Fuente: propia.

¿Por qué cuento esta anécdota? Porque uno de mis propósitos en la formación de futuros maestros de Primaria es que los estudiantes tengan muy claros los objetivos de aprendizaje. Quiero que mis alumnos sepan el porqué de lo que ocurre en el aula. Pueden tener conciencia de esos objetivos antes, durante o después de realizar las diferentes actividades; eso no importa. Pero, en algún momento del proceso, deben conocer el sentido de lo que ocurre en el aula. Y, generalmente, ese sentido deben descubrirlo ellos mismos. Eso sí, con mi guía. Para ayudar a los alumnos a identificar los porqués, los sentidos, los significados de las actividades, uso como método las *metaclases*.

## 1. Las *metaclases*

La palabra *metaclase* no aparece en el diccionario. En Wikipedia puede encontrarse una definición, difícil de entender para los no expertos en informática, que está relacionada con la programación. Yo la uso de manera similar a la palabra «metaficción». Una obra metaficcional es aquella que hace evidente al lector que la obra que lee o que visiona es una ficción.

En esta línea, una *metaclase* es una clase autorreferencial porque evidencia las estrategias didácticas de la propia clase. Es una clase en la que queda al descubierto el diseño de la propia clase y las decisiones tomadas para su preparación. Decisiones sobre la situación espacial del mobiliario (mesas y sillas en forma de U, circular, con diversas islas...); sobre el cómo se presentan las actividades (describiendo con detalle el guión de la sesión, lanzando una pregunta, mostrando un maletín cerrado y elucubrando sobre su contenido, explicando un cuento...); sobre el diseño de los materiales utilizados (ya sean presentaciones en PowerPoint, pósters, libros, juegos...); sobre las restricciones que se han marcado (temáticas, formales, agrupación de los estudiantes...); sobre el planteamiento de la evaluación (cuáles han de ser los ítems y criterios de evaluación, los agentes evaluadores, el tipo de retroacción...).

Son muchos los contenidos, conceptos, temas, etc. que puede abordar una actividad de enseñanza-aprendizaje y con las *metaclases* los alumnos serán conscientes de esos conceptos y procesos y, en consecuencia, les otorgarán sentido y significado. Además, sacarlos a la luz y debatir sobre ellos, desarrolla el espíritu crítico de los alumnos.

Para ejemplificar esta «metodología» presentaré a continuación tres ejemplos de diferente nivel de sencillez o dificultad.

### 1.1 *Dibujomatón*: la importancia de las consignas

El primer día de clase los alumnos rellenan una ficha en la que deben anotar sus datos personales y otra información como: estudios de procedencia, experiencia laboral, relación con niños, idiomas que pueden leer, máquinas de las que pueden disponer, dominio de programas informáticos y aficiones relacionadas con el área.

En el extremo superior derecho de la ficha hay dos recuadros: uno para que los estudiantes hagan un autorretrato y otro para colocar una fotografía. Les digo que a cambio del «esfuerzo» que supone dibujar, yo les haré la fotografía que necesito para identificarlos mejor. Mientras los estudiantes van cumplimentando las fichas, les voy llamando uno por uno para retratarlos. Ese momento de «intimidad» sirve, además, como primer contacto para empezar a conocerlos.

El dibujo, que deben realizar en el recuadro, debe responder a la consigna: «*Haced un dibujo, que cuando yo lo vea, os pueda reconocer*». La única restricción que hay es que no pueden usar ni una fotografía de referencia, ni tampoco un espejo para mirarse (Figura 2).

Esta frase es lo único que digo. Si me preguntan: ¿o sea, nos hacemos un autorretrato? Yo repito lo ya dicho. Porque decir que hagan un dibujo en que yo los reconozca permite estilos gráficos diversos (más o menos realistas, más o menos sintéticos) pero mi consigna sólo puede responderse con representaciones figurativas ya que, al ser el primer día de clase, yo no los conozco y, por tanto, no sé sus aficiones, gustos, personalidad. No sé si les encanta la música, o si juegan a básquet, si se apellidan Olmos o si son personas muy dinámicas... Así que cualquier dibujo simbólico que haga referencia a esas características no perceptibles a la vista (una nota musical, una pelota de básquet, unos árboles, una espiral, etc.) no servirían como autorretrato.

En la segunda clase se evidencia que las palabras que se usan para definir y delimitar las consignas de una actividad son muy importantes. Explico a los estudiantes que si yo hubiera dicho: «Haced un autorretrato en el recuadro», tendría que aceptar dibujos abstractos o simbólicos. Y esas notas, pelotas, árboles, espirales... no me hubieran servido para identificar a los estudiantes, ni tampoco para hacer el juego de emparejamiento que deben realizar los alumnos entre los dibujos de la ficha y las fotografías y que me permite introducir en el aula el tema del dibujo. Este pequeño ejercicio provocará una fructífera discusión que tratará temas tan diversos como la importancia de observar con detenimiento, la variedad de estilos gráficos para representar un referente, el valor comunicativo del dibujo, la valoración y evaluación acorde a las consignas, la sorpresa del efecto espejo de los autorretratos, la influencia del formato en la creación de imágenes, las posibilidades y limitaciones de las herramientas utilizadas, el uso significativo del color, etc. Aunque, sobre todo, el *Dibujomatón* servirá para empezar a romper falsas creencias sobre qué es dibujar y quiénes saben dibujar.

En esa segunda clase, también se comenta que, en el caso de que esos autorretratos tuvieran que ser evaluados, aquellos dibujos que no denotaran la apariencia física de su autor (independientemente de la mayor o menor fidelidad al referente) deberían ser «penalizados»

porque no cumplen la consigna. Hay que decir que para llegar a esta frase «Haced un dibujo que cuando lo vea os pueda reconocer» ha sido necesario ir puliéndola a lo largo de los años (realizo este ejercicio desde el curso 2005-2006) para conseguir el efecto deseado.

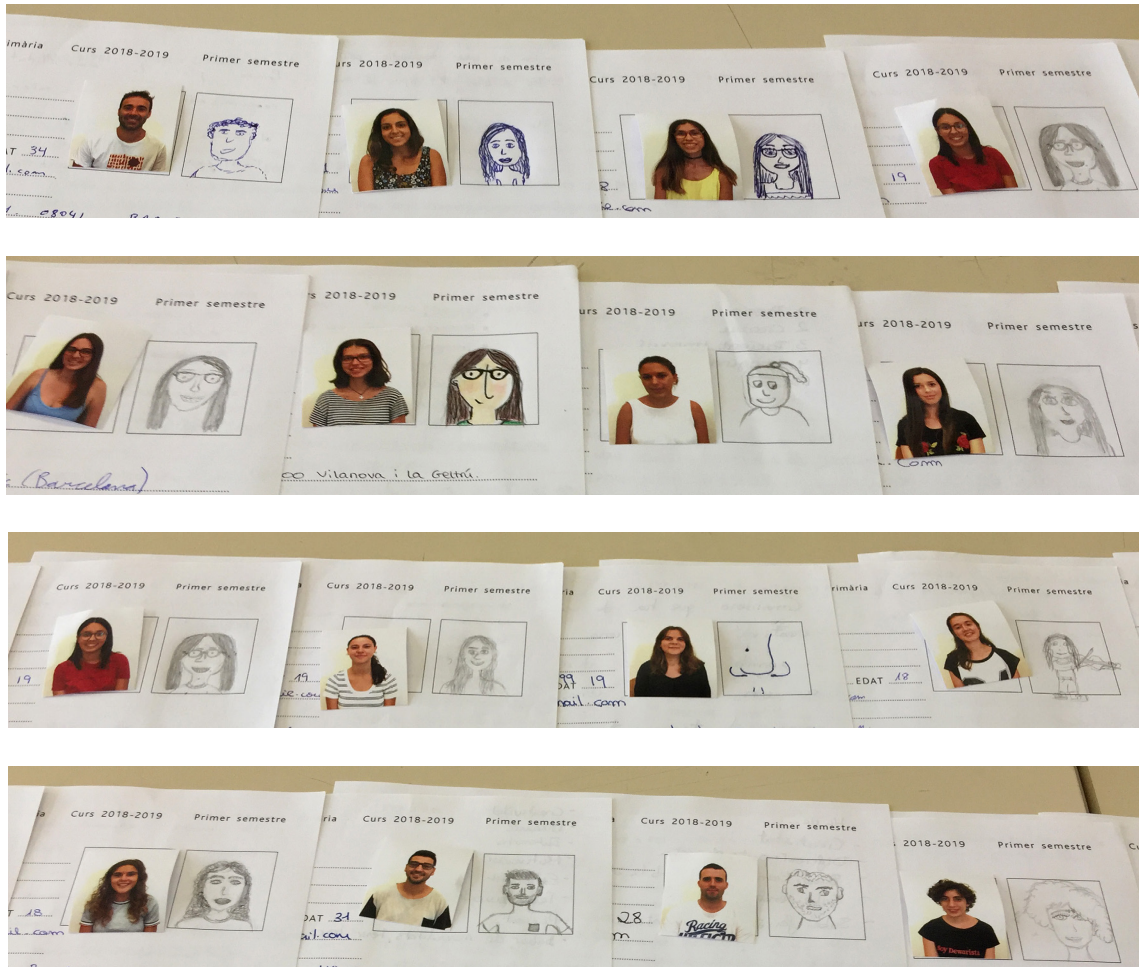


Figura 2. Retratos y autorretratos (*Dibujomatón*) emparejados. Fuente: propia.

Bosch, E. (2019). «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 7-21.

### 1.2 *Il Posto dei Giochi* 3 versus *Mágico Mundo Animal 2*: ver o no ver referentes

Otro ejemplo de *metaclase* es el que llevé a cabo durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 en la asignatura optativa *Juguetes y otros Objetos* de la Mención en Educación Visual y Plástica del Grado de Maestro de Educación Primaria. Después de que los estudiantes realizaran dos actividades usando cartón como material principal y después de haber entregado una memoria descriptivo-reflexiva, en clase, entre todos, analizamos las dos actividades.

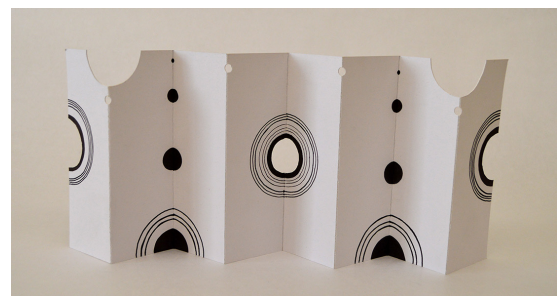
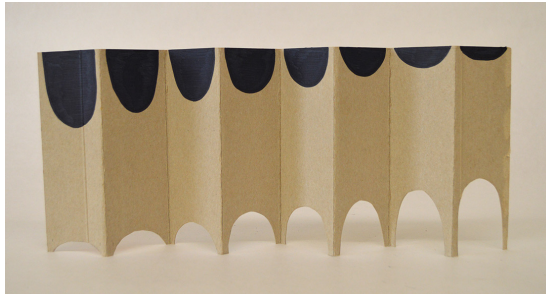
La primera actividad, *Il Posto dei Giochi 3*, consistía en crear la maqueta de una mampara de cartón para que los niños pudieran jugar con ella. Las instrucciones se dieron en forma de *briefing* usando el mismo texto que aparece en la página web de la editorial Corraini y que describe las características de *Il Posto dei Giochi* que diseñó Enzo Mari y produjo Danese en 1967 y que



la empresa comercializa desde el 2008 en una versión a color. Una de las principales directrices que se dio a los estudiantes era que no podían mirar en Internet ninguna imagen de mamparas o biombos y menos la diseñada por Mari. Debían crear su propuesta solamente a partir del texto descriptivo-publicitario de la empresa que lo comercializa actualmente sin mirar referente alguno.

La mampara debía tener ocho paneles pintados o estampados con una sola tinta negra y debían estar troquelados con formas abstractas. Cada panel era de 31 x 90 cm. Para construir la maqueta (que, por supuesto, debía ser proporcional) era necesario hacer bocetos previos. Los estudiantes debían entregar la maqueta, una hoja de promoción con el mismo texto del *briefing* y un fotomontaje de su mampara con niños jugando, además de una hoja con imágenes del proceso creativo llevado a cabo. En la segunda edición de esta actividad, el fotomontaje se realizaba en colaboración con la docente de la asignatura *Imagen Digital y Aprendizaje*, por lo que los resultados fueron más profesionales.

Los trabajos se expusieron para ser evaluados por el grupo-clase. Para ello, se consensuaron los ítems de evaluación, así como la distribución en las mesas del aula de las mamparas y de las hojas informativas. Una vez acabada la actividad pudo verse *Il posto dei Giochi* original y el de la segunda edición (en color) para contrastar resultados. Por último, se pidió a los alumnos confeccionar un texto descriptivo-reflexivo sobre los trabajos realizados en la asignatura conectando los conceptos: Juego, Cartón y Educación Visual y Plástica.





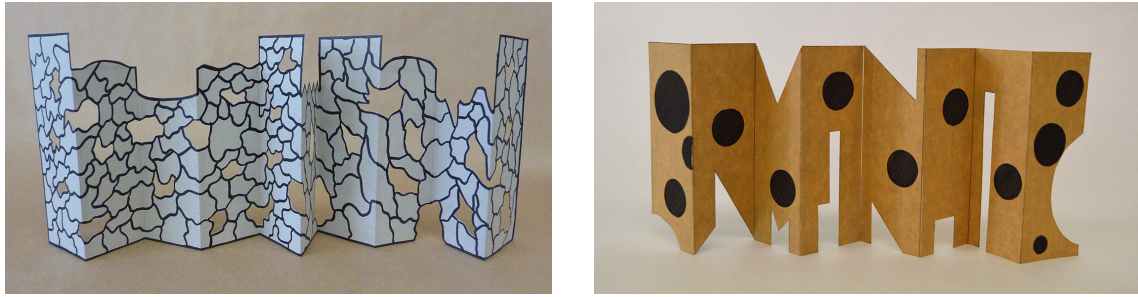


Figura 3. Maquetas de *Il Posto dei Giochi 3* realizadas por los estudiantes. Fuente: propia.

La segunda actividad llevaba por título *Mágico mundo animal 2* y consistió en crear primero un animal con piezas de cartón y papel de regalo estampado no figurativo para, finalmente, construir monstruos de forma colectiva usando las piezas de los animales creados por los estudiantes. El animal se diseña y construye después de estudiar cómo están confeccionados los animales del juego *Mágico mundo animal* de Junzo Terada (2011) y después de observar un animal de juguete recibido al azar.

Antes de explicar en qué consistía la actividad, cada alumno recibió el contenido de uno de los 20 sobres de Terada y, sin mirar las instrucciones que en él aparecen, intentó montar el animal (oso, gato, gallo, cocodrilo, ciervo, perro, elefante, rana, erizo, hipopótamo, canguro, león, mono, pulpo, pingüino, cerdo, foca, nutria...). Una vez construidas todas las figuras, se expusieron en una gran mesa. El grupo-clase decidió cuál era la mejor manera de exponer los animales: la cantidad de obras por mesa, la distancia entre ellas, si debían estar de perfil o de tres cuartos, etc. Una vez distribuidas las figuras, los alumnos observaron las obras con detenimiento y se comentó cómo estaban realizadas: si los animales estaban de pie o sentados, el número de piezas que los componían, cómo eran los encajes, etc.

Después de este análisis pormenorizado, se propuso a los estudiantes ampliar el juego y construir un animal al estilo Terada con cartón, presentándolo también en un sobre con las instrucciones de montaje. Pero, ¿cómo empezar? Los alumnos sugirieron mirar imágenes de animales, pero yo les advertí que un referente plano no daba suficiente información para crear una pieza tridimensional... Hay quien propuso ir al zoológico, pero esa visita tendría que haberse programado con antelación... Siempre hay un alumno que sugiere usar animales de juguete... ¡Como estos! –exclamo abriendo un baúl lleno de figuras.

Los estudiantes tienen que coger, con los ojos cerrados, dos animales del cofre y escoger el que desean realizar. Para diseñarlo, deben usar el mínimo de piezas posible. El tamaño del animal lo determina la medida del sobre en el que se presenta, por lo que la pieza más grande debe ser tan grande como permita el sobre (23,5 x 18 cm). Se trata de un trabajo individual y como restricción del proceso creativo no se permite hacer bocetos previos (para descubrir otra forma de pensar alternativa al dibujo). Para realizar las figuras hay que dibujar las piezas directamente en el cartón e ir montando pequeñas maquetas previas. Las piezas definitivas se escanean y la figura se fotografía sobre un fondo blanco para poder montar el sobre que contendrá las piezas. En la segunda edición, el diseño del sobre también se realizó en colaboración con la docente de *Imagen Digital y Aprendizaje* mejorando los resultados del primer año.

En el momento en que, junto a los alumnos, fotografío el animal, aprovecho para comentar la pieza y hablar del trabajo llevado a cabo. Después, cada alumno se autoevalúa siguiendo una rúbrica consensuada y también evalúa el animal de un compañero. Una vez valorados los trabajos, los alumnos construyen monstruos combinando las piezas que desean para crear un animalario realmente «mágico».



Figura 4. Creaciones para *Mágico mundo animal 2* realizadas por los estudiantes. Fuente: propia.

Al terminar esas dos actividades, los alumnos debían escribir un texto en el que describieran los dos procesos creativos, reflexionaran y ampliaran información según sus intereses. El texto tenía que enlazar estos tres temas: «Juegos y juguetes creados por artistas y diseñadores», «Cartón» y «Educación Visual y Plástica en la escuela». Algunas posibilidades para afrontar la ampliación requerida podía ser: analizar experiencias realizadas con cartón en las aulas de Primaria, diseñar nuevas actividades, buscar otros juegos y juguetes creados por diseñadores y artistas, criticar constructivamente los ejercicios realizados en el aula, etc.



Durante las sesiones siempre intento que los estudiantes sean conscientes de que todo influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje (actitud, espacio, materiales, instrucciones...). La sesión de *metaclase* consistió en comparar las actividades realizadas y evidenciar todos esos aspectos. Así lo explica la alumna (VaM, 2012-2013:8) que realizó el informe de ese día:

«Pasamos a la zona de la pizarra donde la maestra había colocado todas las sillas (...) ¿qué haríamos hoy? Analizar la secuencia de actividades del bloque que acabamos de hacer para reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos. Entre todos llenamos la rejilla que había (...) en la pizarra mediante una conversación exploratoria de la maestra y las aportaciones de los alumnos».

Y así se hizo. Entre todos fuimos llenando los espacios dedicados a los materiales y herramientas utilizados, describimos la metodología seguida, listamos las consignas y restricciones, identificamos los conocimientos adquiridos y las estrategias aplicadas, y compartimos algunas reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos (Figuras 5 y 6).

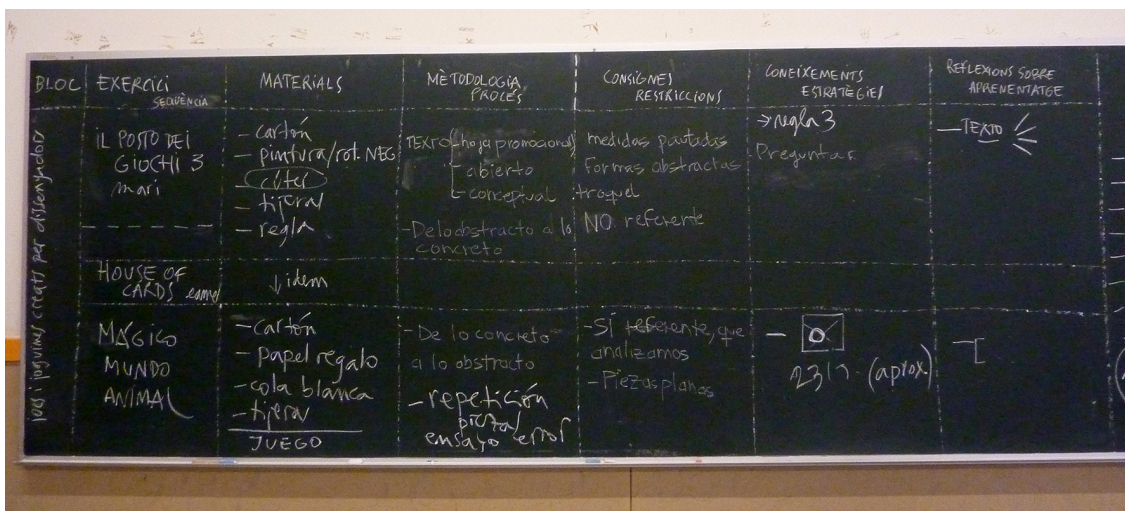


Figura 5. Proceso de construcción en la pizarra del cuadro comparativo. Fuente propia.

He aquí algunos ejemplos de estas evidencias en palabras de esa misma estudiante.

Respecto a las consignas dadas:

«algunos alumnos manifestaron que les había costado entender las instrucciones a causa del (...) idioma de la hoja promocional o bien porque éstas eran poco precisas y sin imágenes que ayudaran a su interpretación. Emma nos hizo ver que la había diseñado así para que cada uno imaginara e hiciera una interpretación personal del juego, no la del autor (...) el objetivo que buscaba la maestra se consiguió porque todas las mamparas eran muy diferentes y muy imaginativas».

Respecto a ver o no referentes antes de realizar la actividad:

«me sorprendió mucho que una alumna se quejara que en el segundo ejercicio la maestra hubiera utilizado como referente el mismo juego que habíamos de crear en lugar de mostrarnos un juego de encajes similar que no fuera de animales. Creo que era la misma chica que se quejaba de que en el primer ejercicio no había referentes y ahora se quejaba porque sí los había».

Respecto al proceso creativo:

«pudimos reflexionar sobre el proceso creativo entendido como proceso donde pensamos-haciendo y hacemos-pensando, donde se estimula el pensamiento a través de la búsqueda de nuevas ideas en torno

Bosch, E. (2019). «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 7-21.

a un foco creativo gracias a las aportaciones individuales o colectivas y que precisa de entrenamiento. El ejercicio 1 cumplía con estas características, ya que la idea original de cada pareja había ido evolucionando a partir de accidentes o de nuevas ideas. Respecto al ejercicio 2 (...) usamos la técnica del ensayo-error (...) donde la repetición forma parte del proceso para aprender mediante la experimentación y la reflexión».

Y respecto a la metodología utilizada:

«Emma nos pidió disculpas por no habernos sabido motivar, pero algunos de nosotros también aceptamos que habíamos sido poco receptivos y que estábamos acostumbrados a que nos lo dieran todo muy pautado. Nos quejamos de que el sistema educativo está basado en seguir el libro de texto y que se da muy poca importancia a la participación y reflexión de los niños, pero también protestamos cuando nos intentan enseñar de otra manera (...) deberíamos hacer una reflexión autocrítica...».

ANÁLISIS COMPARATIVO EJERCICIOS CARTÓN (2012-2013)					
EJERCICIO	MATERIAL	METODOLOGÍA PROCESO	CONSIGNAS Y RESTRICCIONES	CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS	REFLEXIONES SOBRE APRENDIZAJES
<b>Il posto dei Giochi 3</b> Enzo MARI	-Cartón -Cúter -Regla -Pintura -Rotulador	-Enunciado textual (conceptual). -De lo abstracto a lo concreto. -No se ve el referente. -Definición del diseño a partir de bocetos. -Hoja promocional de presentación >>> Hoja promocional como trabajo final.	-Objeto reducido proporcionalmente según unas medidas dadas. -Formas abstractas. -Intervención gráfica (1 tinta) + Troquel. -Objeto que promueva el juego imaginativo.	-¿Cómo construir un objeto coherente de 10 partes? -¿Cómo hacer rectángulos proporcionales? (regla de 3) -¿Cómo utilizar el cúter? -¿Cómo doblar cartón? -¿Cómo hacer un fotomontaje? (...)	-¿Por qué un mismo enunciado da soluciones tan diferentes? -¿Cómo afectan las restricciones y las consignas en el proceso de creación? -¿Cómo afectan las intervenciones del maestro en el proceso creativo y en el resultado? -¿Referencia a cómo se ha desarrollado la actividad en el otro grupo? (...)
<b>Mágico Mundo Animal 2</b> Junzo TERADA	-Cartón -Tijeras -Regla -Papel de regalo -Cola -Pincel	-Enunciado visual. -Se ve el referente y se analiza. -Centrado en la manipulación (pensar haciendo maquetas (sin boceto previo). -Ayuda tridimensional (animal de juguete) -Sobre de presentación = Sobre trabajo final.	-Medida objeto a partir de la pieza más grande posible. -La pieza se debe poner de pie. -Formas figurativas (se tiene que reconocer el animal). -Aplicación color estampado.	-¿Cómo construir un objeto tridimensional a partir de piezas bidimensionales? -¿Cómo hacer los encajes de las piezas? -¿Cómo conseguir un animal tan grande que quepa en un sobre de medidas determinadas? -¿Cómo hacer que se reconozca el animal? (...)	-Repetir es una acción habitual en el proceso de creación. -Trabajo por ensayo y error. -¿Cómo afecta el tiempo del que disponemos en la realización de un ejercicio? (...)

Figura 6. Cuadro comparativo de las dos actividades resultado de la discusión del grupo-clase. Fuente: propia.

### 1.3 Mis zapatos me identifican: vivirlo en la propia piel

El tercer ejemplo de *metaclase* podría calificarse de experiencia «irrepetible», por la controversia que se generó en el aula cuando los alumnos descubrieron el «sentido del ejercicio». La actividad surge en el curso 2010-2011 a partir del debate que se origina en el aula después de leer «¿Plástica o manualidades? Educar a través de la expresión artística» de Civit y Colell (2005). Durante la sesión, se evidencia que la mayoría de los estudiantes identifican la Educación Visual y Plástica con la Libre Expresión por lo que, al finalizar el debate, propongo un trabajo que los alumnos deben realizar en casa. Se trata de un trabajo fotográfico que lleva por título *Mis zapatos me identifican*. Esa es la única consigna. El formato de presentación es totalmente libre, pero la obra debe responder a ese epígrafe.

Semanas después, cuando los alumnos entregaron sus trabajos (Figura 7), los expusimos en la mesa larga del fondo de la clase que usamos para hacer las puestas en común y les propuse que los separaran en tres grupos según la siguiente valoración: «muy bien», «bien» y «regular». Ese fue el inicio de una apasionada y fructífera discusión de dos horas en las que se puso en tela de juicio la Libre Expresión. Se discutió sobre cómo se suelen afrontar los trabajos libres, nos cuestionamos para quién se realizan, intentamos determinar qué se aprende con ellos, y definir cuál es el papel del docente, cuáles son los criterios de evaluación, si es necesario evaluar todo lo que se hace en el aula, además de muchos otros temas esenciales relacionados con el área (Figuras 8 y 9).

Bosch, E. (2019). «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 7-21.



Figura 7. Trabajos de los alumnos que responden al título *Mis zapatos me identifican*. Fuente: propia.



Durante la puesta en común, gracias al análisis, críticas y reflexiones sobre el desarrollo y evaluación de la actividad, se fue revelando el objetivo principal de *Mis zapatos me identifican*, que no era otro que sentar las bases de la asignatura *Didáctica de la Educación Visual y Plástica*. Es entonces cuando los estudiantes conocieron mi posicionamiento ante la materia, que responde a intentar resolver de manera creativa retos propuestos en los que el «hacer» no tiene sentido sin el «pensar» y en el que la función del docente es guiar y acompañar el aprendizaje de sus alumnos a través de unas actividades que han sido diseñadas para alcanzar unos objetivos de aprendizaje determinados y cuyo proceso y resultados pueden y deben ser evaluados.

Bosch, E. (2019). «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 7-21.



Figuras 8 y 9. Debate sobre el sentido de la actividad *Mis zapatos me identifican*. Fuente: propia.

Los alumnos se resistieron a aceptar que la actividad «sólo» hubiera servido para «eso», por lo que, insistieron en preguntar si su trabajo puntuaba o no (se suele confundir la evaluación con la calificación). Ante la dificultad de convencerlos de que «eso» era de vital importancia, les comuniqué el sentido de la actividad a través de una carta, para que pudieran asimilar con más calma la dimensión de la experiencia.

Actividades como esta pueden provocar confusión, consternación, enojo... y esta, sin duda, la provocó. De todos modos, hubo quienes valoraron positivamente la experiencia. Valga como ejemplo la siguiente cita de una estudiante (2010-2011\_Ma):

*«no me sentí en absoluto engañada, puede ser porque no sintiera perdidos ni el tiempo ni el esfuerzo empleados. A estas alturas he aprendido que en la vida no podemos esperar una retribución por todo lo que hacemos, ni siquiera por parte de nuestros seres queridos. Lo que hagamos pasará a formar parte de nosotros y es algo que nos ayudará a comprendernos mejor. Tampoco pretendo hacer una apología de tu método, y además puedo entender que muchos compañeros se sintieran molestos, pero creo que la lección que hemos aprendido perdurará en nuestra memoria muchísimo tiempo más que el recuerdo de unos simples números añadidos a nuestro expediente académico. En resumen, eficaz lo ha sido, y mucho».*

A pesar de la valoración positiva de «mi método», solo llevé a cabo esta experiencia una vez. La razón es simple. Algunos estudiantes se sintieron realmente molestos, engañados, estafados... y un cuatrimestre no es tiempo suficiente para poder reconstruir de nuevo una relación que, en mi opinión, debe basarse en la confianza mutua. En este contexto, no son factibles experimentos como este, por lo que esta práctica sería irrepitable. Aunque, como dice la alumna, el método fue eficaz porque la *«lección que hemos aprendido perdurará en nuestra memoria»*. De todos modos, siempre que es posible, comparto y analizo con los estudiantes la descripción de esta experiencia que se publicó con el título «Pensar y hacer o ¿hacer y pensar? Las competencias metadisciplinarias desde la Didáctica de la Educación Visual y Plástica» (Bosch, 2011). Y, en años posteriores, he puesto en práctica pequeñas actividades que van en esta misma línea aunque no son de la envergadura de *Mis zapatos me identifican*.

## 2. Evidencias de la eficacia de las *metaclases*

Retomando el objetivo definido al inicio del presente artículo y que las *metaclases* deberían ayudar a alcanzar, ¿cómo pueden los alumnos demostrar que han identificado los núcleos conceptuales del área de la Educación Artística? La solución no puede ser otra que dando respuesta a los porqués, los cómo y los para qué planteados durante todo el curso en forma de preguntas directas, en los debates en los que se discute a partir de lecturas o de visionado de films, en las disecciones de las actividades (como la explicada previamente), y en los trabajos escritos y mapas conceptuales, ya sean realizados de forma individual, como colectivamente. Aunque, más que dando respuesta, la mejor evidencia que puede dar un alumno es dudando y haciéndose todavía más preguntas sobre esos porqués, los cómo y los para qué.

Entre los escritos que deben confeccionar los estudiantes en los que deben presentar sus dudas y preguntas y demostrar que están en el camino de lograr dicho objetivo, me gustaría destacar dos: los informes de las sesiones y la memoria de la figura docente de Educación Visual y Plástica.

Los informes descriptivo-reflexivos y de ampliación de cada sesión que hacen dos alumnos y que me entregan una semana después de la clase me dan muchas pistas para saber si se han captado algunos de los núcleos conceptuales tratados ese día. En esos informes, los alumnos deben describir con detalle todo lo ocurrido en el aula y comentar, criticar y valorar tanto los contenidos como la metodología utilizada. Además, deben ampliar su informe como deseen, ya sea conectando con otros temas, presentando posibles adaptaciones, etc. Cuando recibo el texto, lo corrijo y lo envío a todos los estudiantes el día después de haberlo recibido, por lo que la retroacción es inmediata. La suma de todos esos informes conforman una memoria colectiva del curso. Serán los propios alumnos quienes, de forma anónima, valoren y evalúen los informes (coevaluación) incluido el suyo propio (autoevaluación). De este modo, la retroalimentación que recibe el estudiante es múltiple y muy enriquecedora. El recibir el informe una semana después de la clase me permite reaccionar con rapidez y atender cualquier necesidad detectada, corregir malos entendidos, aclarar conceptos, etc.

La memoria de la figura docente de Educación Visual y Plástica es el trabajo final de curso. En este texto, cuyo formato de presentación es libre, los estudiantes deben valorar diversos modelos docentes: los vistos y comentados en clase procedentes de libros ilustrados, cómics y películas; los maestros y profesores autores de artículos y capítulos de libro que han leído en casa como deberes; así como los profesores del área de toda su etapa escolar incluida su profesora actual (o sea, yo). Además, deben proyectar el modelo docente de Plástica que desearían ser ellos en el futuro. La calidad y profundidad de sus reflexiones son excelentes evidencias para saber si el alumno ha identificado los temas esenciales de la asignatura.

## Conclusión

Leer sobre didáctica y analizar las actuaciones docentes de maestros y profesores de arte de diversas fuentes bibliográficas y cinematográficas ayuda enormemente al futuro maestro en su formación. Pero aún es más efectivo proponerle que analice, comente y ponga en tela de juicio la práctica docente de su actual docente. No es habitual que este se exponga delante de sus alumnos y les pregunte continuamente por el sentido de los ejercicios propuestos, por la manera cómo se han diseñado, que opinen sobre los referentes utilizados, y sobre el orden de las diferentes prácticas que conforman las secuencias didácticas, etc. Esta exhibición invita a los alumnos a que cuestionen todo lo que ocurre en el aula, les ayuda a desarrollar su espíritu crítico y a poner en práctica –aunque sea de manera teórica, valga la incongruencia– los conocimientos que van adquiriendo en una situación real. Esta exposición pública comporta entender los procesos de enseñanza-aprendizaje como una acción colectiva, comunitaria, en la que todos los participantes se benefician, ya que la crítica constructiva ha de ayudar también al docente, como buen profesional reflexivo que debería ser (Schön, 1992), a corregir y mejorar su docencia.

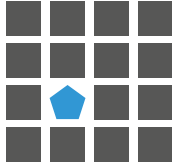
Hacer evidente el diseño de la clase en *metacleses* debería darse también en las escuelas de Primaria. Los escolares deberían conocer el sentido de los ejercicios que realizan, el porqué de las actividades que hacen, y el porqué se han planteado así. Y, por supuesto, también en los

institutos... Así, a nadie se le ocurriría pintar unos plátanos cuando el objetivo era observar cómo la luz incidía en la piel de una manzana roja, estudiar las diferentes tonalidades de rojos e intentar plasmar esa riqueza cromática en el papel, practicando la mezcla de colores con témpera... Yo trabajo para que a mis alumnos no les pase nada parecido y, espero, que a los alumnos de mis alumnos tampoco les ocurra.

### Referencias bibliográficas

- Bosch, E. (2011). Pensar y hacer o ¿hacer y pensar? Las competencias metadisciplinarias desde la didáctica de la educación visual y plástica. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 45-49.
- Civit, L., y Colell, S. (2005). ¿Plástica o manualidades? Educar a través de la expresión plástica. *Aula de Innovación Educativa*, 138, 45-49.
- Schön, D.A. (1992) [1991]. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.





MONOGRÁFICO

Miradas, espacios y relaciones  
en la Didáctica de las Artes Plásticas

# UNA EXPERIENCIA DE CONCIENCIACIÓN FUNDAMENTADA EN LA CREACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS DESDE LA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Recepción: 16/02/2019 | Revisión: 06/03/2019 | Aceptación: 25/05/2019

Júlia CASTELL VILLANUEVA

Universitat de Barcelona  
julia.castell@ub.edu

**Resumen:** En esta primera década del siglo XXI, el impacto de las políticas en abierto y su repercusión en los sistemas educativos de todo el mundo se han convertido en un tema de interés gracias a los esfuerzos y el liderazgo de diversas organizaciones y proyectos que promueven el aprendizaje a través de contenidos abiertos. *OER Commons*, *The Saylor Foundation*, *Wikieducator*, *Europeana*, *Learning Resource Exchange (LRE)*, *Procomún* o *Khan Academy* son solo algunos ejemplos significativos actuales de esta tendencia. La educación en abierto debería estar más cerca que nunca de conseguir esa oportunidad estratégica que representa y que permitiría mejorar definitivamente la calidad de la educación. Pero parece que su implementación no acaba de generalizarse, como podemos comprobar en este contexto de Educación Superior. El presente artículo parte de la experiencia realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona entre el alumnado de la asignatura *Imagen Digital y Aprendizaje* (6 ECTS) de la mención de Educación Visual y Plástica para reflexionar sobre la creación de recursos educativos abiertos.

**Palabras clave:** contenido abierto; educación visual y plástica; imagen digital; Recursos Educativos Abiertos; TIC.

*AN AWARENESS-RAISING EXPERIENCE IN ARTS  
EDUCATION BASED ON THE CREATION OF OPEN  
EDUCATIONAL RESOURCES*

*UNA EXPERIÈNCIA DE CONSCIENCIACIÓ FONAMENTADA  
EN LA CREACIÓ DE RECURSOS EDUCATIUS OBERTS DES  
DE L'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA*

**Abstract:** *In this first decade of the 21st century, the impact of open policies and their effects on the education systems around the world has become a topic of interest thanks to the efforts and leadership of various organizations and projects promoting learning through open content. OER Commons, The Saylor Foundation, Wikieducator, Europeana, Learning Resource Exchange (LRE), Procomún or Khan Academy are just a few current significant examples of this trend. Open education should be closer than ever to achieving the strategic opportunity that it represents, and which would definitely improve the quality of education. But it seems that its implementation is not just generalized, as we can see in this context of higher education. This article is based on the experience carried out in the Faculty of Education of the University of Barcelona with the students of the subject Digital Image and Learning (6 ECTS) of the Arts Education speciality to reflect on this issue.*

**Resum:** *En aquesta primera dècada del segle XXI, l'impacte de les polítiques en obert i la seva repercussió en els sistemes educatius d'arreu s'han convertit en un tema d'interès gràcies als esforços i el lideratge de diverses organitzacions i projectes que promouen l'aprenentatge a través de continguts oberts. OER Commons, The Saylor Foundation, Wikieducator, Europeana, Learning Resource Exchange (LRE), Procomún o Khan Academy són només alguns dels exemples significatius actuals d'aquesta tendència. L'educació en obert hauria d'estar més a prop que mai d'aconseguir aquesta oportunitat estratègica que representa i que permetria millorar definitivament la qualitat de l'educació. Però sembla que la seva implementació no acaba de generalitzar-se, com podem comprovar en aquest context d'Educació Superior. Aquest article parteix de l'experiència realitzada a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona entre l'alumnat de l'assignatura Imatge Digital i Aprenentatge (6 ECTS) de la menció d'Educació Visual i Plàstica per a reflexionar sobre la creació de recursos educatius oberts.*

**Keywords:** *open sources; Plastic and Visual Arts; digital image; Open Educational Resources; ICT.*

**Paraules clau:** *contingut obert; educació visual i plàstica; imatge digital; Recursos Educatius Oberts; TIC.*

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Internacional.

## Introducción

El siglo XXI ha comportado cambios significativos para nuestra sociedad que han provocado una nueva forma de entender el mundo y, consecuentemente, una nueva forma de entender la educación. La educación actual parece configurarse como una educación a largo plazo que nos acompañará durante toda la vida y que nos permitirá ir adaptándonos a los constantes cambios que irán aconteciendo, contribuyendo así a generar un nuevo modelo de desarrollo social. La *Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO*, desde su posición como institución mundial observadora de estas transformaciones, parece orientarnos con su liderazgo hacia un debate de políticas públicas, instándolos a replantear la educación en términos de globalización y políticas abiertas. La UNESCO (2015a) ve en el acceso universal a una educación de calidad un elemento esencial para la construcción de la paz, el desarrollo sostenible de la sociedad y la economía, y el diálogo intercultural. En este nuevo contexto mundial de aprendizaje, se requieren nuevas prácticas y nuevos puntos de vista, y los «Recursos Educativos Abiertos» (REA) —en inglés *Open Educational Resource* (OER) — deberían configurarse como un elemento catalizador de esta transformación educativa (UNESCO, 2015b). Pero, a pesar de conformarse como una especie de potente «arma» por la que todos deberíamos apostar abiertamente, que debería cambiar el panorama educativo y, por ende, cambiar el mundo en las próximas décadas, parece que esta idea no acaba de penetrar con suficiente profundidad en el sistema educativo.

### 1. Un poco de historia para contextualizar la importancia de los *Recursos Educativos Abiertos (REA) / Open Educational Resources (OER)*

Aunque anteriormente se habían realizado otras experiencias y encuentros internacionales significativos<sup>1</sup>, no sería hasta el *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, celebrada en el año 2002, cuando se empezase a abordar más profundamente el tema de las políticas educativas abiertas. Fue precisamente en este foro donde surgió el término «Recurso Educativo Abierto» / «*Open Educational Resource*» —en adelante referenciado con la abreviatura REA/OER— definiéndolo como:

El suministro abierto de recursos educativos a través de tecnologías de la información y la comunicación, para ser consultados, empleados y adaptados por una comunidad de usuarios con fines no-comerciales (UNESCO, 2002:24)

Este término presentó en su origen, y sigue presentando aún ahora, cierta confusión, al encontrar otros términos homólogos para hacer referencia a lo que consideramos recursos

---

<sup>1</sup> La *Budapest Open Access Initiative* en 2001, que pretendía acelerar el esfuerzo internacional para conseguir el acceso libre en internet (*open access*) a los artículos de investigación en todos los campos académicos. En 2003 se proclama también la *Declaración de Berlín* sobre Acceso Abierto al Conocimiento en Ciencias y Humanidades que advierte sobre la necesidad de sistemas de certificación de esta nueva manera de intercambio educativo. La que probablemente representa la primera gran acción significativa en materia educativa en abierto fue la *OpenCourseWare*, de la mano del *Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)* que, con la publicación de contenidos docentes en abierto a través de la red, acabaría popularizando en poco tiempo los famosos *MOOC (Massive Online Open Courses)*.

educativos abiertos —como por *ejemplo* «recursos didácticos online», «materiales educativos en red», «materiales de aprendizaje abiertos», etc. —. Sin embargo, estos recursos, con mayores o menores matices, siempre deben ser considerados materiales cuyo acceso a través de la red es global, abierto y sin restricciones económicas, administrativas o técnicas. El significado «abierto» en relación a los materiales RAE/OER propone liberar cualquier limitación para convertirse en contenido libre totalmente abierto, es decir, en recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación de dominio público o que han sido liberados bajo alguna de las diferentes licencias de propiedad intelectual que permiten su libre uso y reproducción por parte de terceros. Por ello, la definición inicial realizada por la UNESCO fue posteriormente matizada y ampliada haciendo referencia a los RAE/OER como:

Cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, *streaming* de videos, aplicaciones multimedia, *podcasts* y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia. (UNESCO, 2015b: 4)

Aunque quizá la definición más utilizada para definir a los RAE/OER es la que se refiere a este tipo de materiales como:

Recursos de aprendizaje digitales que se ofrecen en línea (aunque a veces en forma impresa) libre y abiertamente a profesores, educadores, estudiantes y otros estudiantes independientes para que puedan ser utilizados, compartidos, combinados, adaptados y ampliados en un contexto de enseñanza, aprendizaje e investigación. Incluyen contenido de aprendizaje, herramientas de software para desarrollar, usar y distribuir, y recursos de implementación como licencias abiertas. El contenido de aprendizaje es material educativo de una amplia variedad, desde cursos completos hasta unidades más pequeñas como diagramas o preguntas de prueba. Puede incluir texto, imágenes, audio, video, simulaciones, juegos, portales, y similares (Hylén *et al.*, 2012:18)

La *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*, por su parte, define los recursos educativos abiertos como «materiales digitalizados ofrecidos libremente y abiertamente para profesores, alumnos y autodidactas a fin de que sean usados y reutilizados para enseñar, mientras se aprende y se investiga». Estos recursos digitales incluyen «contenidos educativos, el software de desarrollo, el uso y la distribución del contenido, y la implementación de recursos tales como las licencias abiertas» (OECD, 2009:14). Y en esta misma línea, la *Declaración de Educación Abierta de Ciudad del Cabo*, celebrada en el año 2007, añade a esta definición la idea de que la educación abierta no se limita solo a la utilización de recursos educativos abiertos, sino también a las tecnologías abiertas que facilitan un aprendizaje colaborativo, flexible y en el hecho de compartir prácticas de enseñanza.

Como podemos apreciar en estas definiciones, el concepto RAE/OER va más allá de los propios materiales y amplía el término a todo tipo de recursos, incluyendo programas, recursos y técnicas. Por tanto, podemos decir que podemos encontrar recursos educativos abiertos en todo el espectro educativo, mutando y diversificando su forma de presentación para favorecer un mejor y más rápido desarrollo de una educación universal sin límites ni restricciones. Ya no se trata solo de contenidos, sino también de programas y de cualquier otro material o recurso tecnológico que permita o comporte un acceso libre a la educación.



En noviembre de 2013, la fundación filantrópica americana *William and Flora Hewlett Foundation*, publicó un «libro blanco» (William and Flora Hewlett Foundation, 2013) que representa una hoja de ruta de referencia mundial para transformar la enseñanza y el aprendizaje a través de un movimiento a pequeña escala que afecte directamente la práctica de la educación en todos sus niveles. Esta fundación propone liberar cualquier limitación para convertir los recursos educativos en contenido abierto, permitiendo libertad total de uso y reproducción por parte de cualquier persona.

### **1.1 Entrando en contexto: la problemática de la propiedad intelectual en la creación de Recursos Educativos Abiertos (REA/OER)**

Uno de los grandes problemas que condiciona el uso de materiales en abierto resulta precisamente el complejo mundo de los derechos de autoría de las imágenes que varía, además, en función del tipo de uso o la legislación del país en el que se aplique. Los REA/OER se presentaban como recursos educativos con una licencia que facilitaba su reutilización, y potencial adaptación, sin tener que solicitar autorización previa al titular de dichos derechos (UNESCO, 2015b). Por eso, más allá de los indiscutibles derechos morales de autoría — que son irrenunciables e inalienables y protegen la identidad y su reputación—, la aparición de las licencias abiertas generaron con su nacimiento un gran revuelo en el confuso marco legal de los derechos patrimoniales o de explotación relacionados con propiedad intelectual, los permisos y licencias (dominio público, derecho de divulgación, derecho de modificación, derechos de retirada, derecho a la integridad de la obra, etc.).

Un estudio promovido por *COMMUNIA* —una red europea de abogados y activistas en materia de propiedad intelectual en el ámbito de la educación que reclama la reforma de los derechos de autoría en un contexto educativo— evidencia las enormes desigualdades en cuanto a la forma en que se puede acceder a los materiales y cómo utilizarlos para la enseñanza y el aprendizaje de calidad. Así, por ejemplo, en países como España, Francia o Dinamarca, no se puede reproducir libremente un vídeo de *YouTube* en clase, pero sí en Alemania o el Reino Unido (Nobre, 2017). Otro estudio europeo sobre la repercusión de la *Directiva 2001/29/CE* y los derechos de autor en la comunidad educativa (*European Union*, 2016) apunta que más del 60% de los educadores y estudiantes encuestados, ante los obstáculos relacionados con derechos de autoría, evitan utilizar dichos materiales digitales por temor a las repercusiones legales. En España, las excepciones se consideraban demasiado complicadas para poder utilizarlos eficazmente con fines pedagógicos, por lo que los encuestados mayoritariamente se muestran a favor de un uso no autorizado aunque, en realidad, las cifras indican que experimentan menos obstáculos en comparación con la media europea.

Los recursos educativos deberían siempre ser compartidos a través de licencias que faciliten un uso y disipe cualquier duda sobre posibles restricciones de autoría, por lo que el uso de licencias abiertas sin duda se presenta como una buena iniciativa. Existen diferentes tipos de licencias, pero quizá la más conocida o visible actualmente sean las licencias *Creative Commons*

que, para Labastida e Iglesias (2006), parecen haberse convertido en un estándar *de facto* en Internet. El proyecto *Creative Commons* en España se inició en febrero del año 2003, dos años después de su nacimiento en Estados Unidos, con la intención de ofrecer una manera simple y estandarizada de otorgar permiso al público para compartir y usar un trabajo creativo bajo términos y condiciones diversos. Es precisamente esta libertad de acceso su máximo atractivo, ya que no solo representa la posibilidad de hacer realidad el viejo sueño de una educación libre y de calidad para todas las personas, sino que también puede funcionar como un nuevo revulsivo en nuestro panorama educativo tecnificado e innovador. Las licencias abiertas facilitan el uso y distribución de los REA/OER, permitiendo a cualquier persona, en cualquier momento, reutilizar o revisar el material, dándole nueva vida al original, mejorándolo. Esta potencialidad responde a lo se conoce como el «**modelo de las 4R**» (Reutilizar- Revisar- Remezclar- Redistribuir) que fue revisado y modificado a su vez, años más tarde, añadiendo el derecho a hacer y poseer copias a este modelo para transformarlo así en el «**modelo mejorado de las 5R**» (Wiley, 2016).



Figura 1. Categorización que conforma el modelo mejorado de las 4R de Wiley.  
Fuente: Entrada en el blog de Wiley, 12 de febrero de 2016.

Las recomendaciones recogidas en el «modelo mejorado de las 5R» están pensadas para alargar el ciclo de vida útil de los recursos educativos abiertos. Escoger un formato que facilite su uso y reedición permite que puedan producirse mejoras —tanto en su contenido como en su presentación— que hagan, por ejemplo, que el recurso pueda traducirse a otros idiomas, que pueda adaptarse mejor a otras plataformas tecnológicas o que se creen versiones alternativas con accesibilidad mejorada para llegar a conectar con el mayor número de personas posibles.

## 1.2 Algunas iniciativas destacadas centradas en los Recursos Educativos Abiertos (REA/OER)

Desde un punto de vista pedagógico, los REA/OER intentan proveer recursos de calidad que se adapten perfectamente al cambio educativo que se está produciendo en estas últimas décadas, que viene condicionado por un cambio de rol de cada representante del contexto educativo y en el que, un nuevo alumnado, más activo y creativo, parece ser el protagonista. Esta proactividad

debería comportar un uso más rápido y personalizado de los materiales, pero para que este uso sea realmente efectivo y consiga llegar al máximo de personas, debe estar bien organizado y fácilmente localizable. De otra manera un retorno a la comunidad para continuar con un buen funcionamiento de la rueda educativa abierta resultaría mucho más lento y complejo. Es importante, por tanto, favorecer el uso de repositorios ya que, como apunta Wiley (2000), es la mejor manera de asegurar un buen acceso a este tipo de materiales. No obstante, existen también otras vías que facilitan la búsqueda y recuperación de recursos educativos abiertos —además de favorecer su preservación y aumentar la visibilidad— como pueden ser los portales temáticos, las comunidades virtuales, las revistas abiertas, las redes sociales, entre otros (D'Antoni, 2006).

En esta línea, destacamos algunas iniciativas importantes a tener en cuenta, creadas específicamente con la finalidad de permitir más fácilmente la localización de recursos educativos abiertos, más allá de otro tipo de iniciativas compilatorias de material educativo que permiten utilizar libremente materiales con finalidad educativa —pero que no necesariamente presentan una identificación de permisos licenciada específica— como el *Banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación*, la red *XTEC*, *Edumet*, *Educarm*, *Educastur*, *EducarEx*, etc. En este punto debemos recordar que, aunque un recurso educativo no presente ningún tipo de licencia, no significa que pueda utilizarse libremente sin autorización, por lo que la utilización de repositorios y buscadores especializados en recursos abiertos resulta fundamental en este sentido para facilitar el acceso a materiales realmente abiertos.

En el año 2006, la *Open University* del Reino Unido junto a la *William and Flora Hewlett Foundation*, desarrolló un proyecto para establecer un repositorio abierto, el *OpenLearn*, que acabaría convirtiéndose en una comunidad internacional de investigación centrada en el impacto de los recursos educativos abiertos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este mismo año surge la comunidad *WikiEducator*, promovida por la *Commonwealth of Learning*, que actualmente difunde recursos educativos bajo un modelo de gobierno comunitario coordinado por el *Open Community Council*. El *OER Commons* (2007) surgió como biblioteca digital para facilitar el uso, evaluación y mejora de materiales REA/OER a través de un sistema inicial de etiquetaje y calificación con metadatos, que realizan docentes, estudiantes y personas expertas en la materia. Su lucha por conseguir estándares de calidad llevó a sus responsables a crear el *Institute for the Study of Knowledge Management in Education (ISKME)* para mejorar la práctica del uso de contenidos de aprendizaje de código abierto con una pedagogía basada en la investigación centrada en el aprendizaje participativo para docentes y estudiantes. La *Open Education Consortium (OEC)*, una red mundial de instituciones y organizaciones comprometidas con la educación abierta y su impacto en la educación global e inclusiva, trabaja activamente en el desarrollo de políticas abiertas y de sensibilización, creando modelos de educación abierta sostenibles que permitan la colaboración e innovación internacional para conseguir el empoderamiento a través de la educación y diferentes iniciativas de concienciación y difusión como la *Open Education Week*, la *Open Education Global conference*, y los *Open Education Awards for Excellence*. El *Learning Resource Exchange (LRE)*, un servicio creado por la *European Schoolnet* —fundado en 1997 para ayudar a las escuelas en su transformación tecnológica— funciona como una red de repositorios

de contenido de aprendizaje apoyada por 34 países de la Comunidad Europea que permite intercambiar recursos de aprendizaje de alta calidad a docentes de diferentes países. La biblioteca en línea, **OER Commons**, creada en 2007 por el *Institute for the Study of Knowledge Management in Education*, permite el acceso a materiales educativos libres, facilitando el uso, evaluación y mejora de los recursos y la colaboración entre docentes. La **CK-12 Foundation** (2007) intenta conseguir un libre acceso a contenidos educativos de alta calidad y personalizables en múltiples modalidades en la educación secundaria obligatoria americana. El portal **Open Education Europa** (2013), que forma parte de la iniciativa *Opening Up Education*, reúne recursos educativos en distintos idiomas para facilitar su uso entre estudiantes, docentes y personal investigador. La **Saylor Academy** se dedica a crear cursos abiertos universitarios y profesionalizadores con certificación basados en una estructura libre que organiza, a través de la plataforma libre *Moodle*, utilizando materiales REA/OER que recopila y/o crea con licencias *Creative Commons*. La red social de colaboración para docentes **Curriki** fomenta la colaboración de experiencias abiertas en todo el mundo que son evaluadas en el aula y revisadas por pares para asegurar su eficacia. **WikididacTICa**, creada de forma colaborativa por docentes, presenta recursos digitales, experiencias y prácticas innovadoras, con contenido abierto educativo disponible bajo licencia *Creative Commons*. **Khan Academy**, una iniciativa personal de Salman Khan, que empezó a colgar vídeos en la plataforma *Youtube* y acabó convirtiéndose, gracias a la *Fundación Bill y Melinda Gates*, en una asociación sin ánimo de lucro a nivel mundial, produce contenidos educativos en forma de vídeos relacionados con el currículo escolar y distribuidos de forma totalmente gratuita.

Centrado en un contexto de Educación Superior, en 2011 aparece la **Open Education Resource Universitas (OERu)** una red mundial de instituciones educativas financiada por la UNESCO y la *Fundación REA* para facilitar el acceso a cursos gratuitos en línea para estudiantes de todo el mundo que intenta que los estudiantes que utilizan recursos educativos abiertos puedan obtener créditos académicos reconocidos en educación formal. La **OpenUpEd**, por su parte, es una iniciativa MOOC lanzada en 2013 por iniciativa de la Comisión Europea en la que participan entre otras universidades la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

En territorio español, las universidades son las instituciones que presentan una mayor implicación en el desarrollo y apoyo de los repositorios como afirma Abadal (Abadal *et al.*, 2013), especialmente gracias al trabajo realizado por los **Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)** conocido originariamente como *Learning Resources Centres (LRCs)*, un servicio internacional de biblioteca presencial y digital que, además de ofrecer los servicios habituales que le son propios, dispone de centros de producción que permiten crear materiales docentes propios a la comunidad educativa, fomentando la apertura de materiales y recursos en abierto, accesibles, libres, inmediatos, gratuitos e innovadores.

Otras iniciativas destacadas en el ámbito educativo son: el **Proyecto EDIA (Educativo, Digital, Interactivo y Abierto)** del **Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios (CeDeC)**, creado en 2009 como organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. **Procomún (2014)** es un espacio destinado a usos educativos y

de aprendizaje dentro del cual encontramos un repositorio de recursos educativos en abierto clasificado de forma estandarizada (LOM-ES) para un uso directo El *Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía (IEDA)* también cuenta con un repositorio con cientos de materiales. Y el *Portal Ceibal* recoge igualmente recursos para Educación Primaria, Secundaria y Superior, tanto para el uso del alumnado como del propio docente.

Estos son solo algunos ejemplos de dónde podemos dirigirnos para buscar REA/OER, aunque podemos encontrar también contenidos educativos libres en otras iniciativas como *Archive.org*, la *Biblioteca Digital Mundial de la UNESCO*, el directorio internacional de repositorios en acceso abierto *OpenDOAR*, el portal *Europeana*, *Hispana*, etc.

## **2. Una experiencia tangible en educación superior: el respeto de la autoría en la generación y producción de imágenes digitales para la creación de Recursos Educativos Abiertos (REA/OER)**

En la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, realizamos una experiencia durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 con el alumnado de la asignatura obligatoria 363199 *Imagen Digital y aprendizaje* (6 ECTS) de la mención de Visual y Plástica del grado de Educación Primaria. El desarrollo de la experiencia, realizada durante toda la duración del curso, gira en torno a los objetivos de la asignatura, que se estructuran en base a conocimientos; habilidades y destrezas; y a las actitudes, valores y normas relacionadas con el uso del potencial de las tecnologías digitales en la educación visual y plástica. La asignatura, que está destinada principalmente a mejorar las competencias digitales de los futuros docentes, siempre desde un punto de vista creativo que aporta el tratamiento de la imagen digital, utiliza activamente recursos y herramienta libres para trabajar con la imagen digital; y profundiza en su implementación en un contexto educativo real al servicio del aprendizaje significativo. Al ser una asignatura de la mención de Visual y Plástica, se presta especial atención a dos elementos: el propio proceso creativo en relación a la gran carga visual que presentan los recursos educativos en la actualidad y la potencialidad de que dichos recursos puedan llegar a convertirse en recursos educativos abiertos. En el proceso creativo de producción de estos recursos no se olvida tampoco, como apunta Cruz (2011), que también resulta importante centrarse en las propias competencias digitales durante el proceso de producción de estos recursos educativos. Estas incluyen la utilización de ordenadores, el conocimiento de los programas, la ética sobre el plagio y una actitud positiva. En esta asignatura se trabaja, por tanto, en base a las siguientes competencias transversales:

- Identificación de necesidades informativas aprendiendo a refinar las búsquedas y analizando, procesando, valorando, usando y comunicando de manera eficaz, crítica y creativa.
- Fomento de un correcto uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir conocimiento.
- Orientación en la planificación, organización y gestión de procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Favoreciendo la iniciativa, el espíritu emprendedor y la capacidad de generar nuevas ideas y acciones.

Además, se tienen en cuenta una serie de competencias específicas que acaban de precisar el marco de acción sobre el que se fundamenta el desarrollo de la asignatura:

- Diseño y desarrollo proyectos educativos, unidades de programación, entornos, actividades y materiales, incluidos los digitales, que permitan adaptar el currículum en la diversidad del alumnado y promover la calidad de los contextos en los cuales se desarrolla el proceso educativo, de forma que se garantice el bienestar.
- Integración de las tecnologías de la información y comunicación a las actividades de enseñanza y aprendizaje guiado y autónomo.

## **2.1 Un estudio prospectivo sobre el conocimiento del alumnado en materia de políticas educativas abiertas**

Como paso introductorio al inicio de la asignatura, procedimos a realizar un sondeo prospectivo el primer día de curso en el que, entre otras preguntas relacionadas con la materia objeto de estudio de la asignatura, se hacía especial incidencia en diferentes cuestiones relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y el uso y conocimiento directo e indirecto de diferentes recursos y materiales considerados «abiertos».

El objetivo general del sondeo era conocer el nivel de conocimiento de los Recursos Educativos en Abierto, específicamente relacionado con la competencia digital específica en el ámbito de los estudios de Magisterio que tiene el alumnado del último curso del Grado de Educación Infantil, justo antes de abandonar el ámbito universitario e incorporarse al mundo laboral.

El sondeo de tipo exploratorio, temporalmente transversal y cronológicamente prospectivo, utiliza un diseño no experimental capaz de mostrar la realidad sin intervención directa, permitiéndonos conocer y describir con mayor precisión un fenómeno concreto de tipo educativos en una circunstancia temporal determinada. El grupo muestra estaba formado por 70 personas, dividido en dos momentos temporales diferentes: el grupo-clase del curso 2015-2016 (n=38 alumnos) y el curso 2016-2017 (n=32 alumnos). Se utilizó el cuestionario como herramienta de recogida de datos, un instrumento creado *ad-hoc* para ser aplicado de forma manual en las mismas aulas en las que se impartía la docencia habitual de la asignatura. Los datos obtenidos, tratados anónimamente mediante códigos de identificación para preservar el anonimato del estudiantado, se procesaron posteriormente de forma cuantitativa a través del uso de categorías inducida y se realizó un análisis de dichos datos de manera estadística utilizando el programa libre de análisis predictivo *GNU PSPP 1.0.1 (v.303)*. Los resultados estadísticos descriptivos de la muestra realizada (13% hombres, 87% mujeres) nos indican un leve porcentaje superior en el conocimiento de recursos REA/OER por parte de las mujeres (57,2% hombres frente 60,4% mujeres). Esta diferencia no resulta especialmente significativa para diferenciar el resto de resultados por sexos; por tanto, las cifras se presentan en un concepto globalizador sin diferencias de género.

La gran mayoría de los alumnos, en materia tecnológica, se consideran usuarios básicos en un 49,1%. Un 43,6% se consideran usuarios de tipo medio y tan solo un 7,3% se consideran usuarios avanzados, tal y como se puede ver gráficamente a continuación: (Gráfico 1). Y en relación a los conocimientos sobre REA/OER, más de la mitad, es decir un 69,1% afirma no conocer las siglas ni saber a qué hacen referencia, un 20% conocen las siglas y afirman saber algo al respecto y el 10,9% restante, además de conocer las siglas sabe explicar qué son los recursos educativos abiertos. (Gráfico 2)



Gráfico 1. Porcentaje de autocategorización sobre conocimientos informáticos. Fuente: Elaboración propia.



Gráfico 2. Porcentaje de nivel de conocimiento sobre Recursos Educativos Abiertos. Fuente: Elaboración propia.

Sorprendentemente, al preguntarles sobre sus hábitos cotidianos en el uso informático, hacen referencia en muchos casos a sistemas operativos y herramientas de software libre como *Ubuntu*, *Firefox*, *Audacity*, *Gimp* o *Libre Office*, sin ser conscientes de su carácter «libre» o «abierto». Este elevado porcentaje de desconocimiento en temas de educación abierta nos alerta sobre las negativas consecuencias de la inercia de lo cotidiano y, especialmente, sobre la falta reflexiva en los procesos educativos que comporta que la rueda de generación de nuevos materiales de acceso abierto se detenga, y con ella el impacto de las políticas educativas abiertas y el acceso universal al conocimiento. La deficiencia detectada resulta ciertamente sorprendente en Educación Superior ya que, por su próxima condición de docentes, deberían estar informados de las políticas educativas abiertas y de sus ventajas educativas para poder funcionar como faros replicantes de conocimiento. Pero como apunta Conole (2010), las nuevas propuestas pedagógicas y el uso innovador de las tecnologías parecen ofrecer muchas promesas, sin embargo, en realidad continúan existiendo pocas evidencias de que esté sucediendo de forma generalizada.

Un estudio de mayores dimensiones realizado en un periodo cronológico similar (2013-2015), enmarcado en el proyecto *OER Research Hub* y desarrollado por un equipo de investigación del *Institute of Educational Technology de la Open University* en el Reino Unido encabezado por De los Arcos *et al.* (2015), demostró que el uso de los REA/OER representa una oportunidad excepcional en educación formal al mejorar sustancialmente el nivel de satisfacción de los estudiantes ya que les permite obtener mejores resultados en las evaluaciones. La implementación y uso de los REA/OER pueden mejorar el rendimiento educativo de los alumnos, pero a menudo



lo hacen de forma indirecta a través de un incremento de la confianza, satisfacción e interés de los estudiantes por el tema. Por su parte, los educadores que utilizan material abierto suelen manifestarse altamente satisfechos, y buscan y comparten asiduamente este tipo de materiales, convirtiéndose en defensores activos de su uso, haciendo que su uso crezca de forma constante y sostenida. Sin embargo, tan solo el 12,4% de los docentes crean recursos educativos publicados con licencias *Creative Commons* y, tanto para el profesorado como para el alumnado, continúan siendo desconocidos y escasamente utilizados de forma generalizada los repositorios REA/OER.

## **2.2 La importancia imbricada del tratamiento de la imagen digital y el dominio de las TIC en un contexto abierto**

Los «nuevos medios de comunicación», desde el punto de vista de su técnica y de su manipulación, según apunta Deloche (2002), son portadores de un indiscutible potencial de transformación de lo real y obligan a abrir un nuevo debate: la manipulación de la imagen. Para este autor, el «*ciberespacio*» y el «*cibermundo*» no son más que productos de una nueva mutación que incrementa el poder del hombre sobre sí mismo y sobre las cosas. Para dominar estos medios propone desarrollar algunas estrategias basadas en el conocimiento y el control técnico de la imagen y de sus efectos, seleccionándolas y utilizando todo su potencial, construyendo una ética de las nuevas imágenes ya que esta es un mediador universal que actúa remitiéndose a lo sensible para poder dominar la civilización de las imágenes.

Es importante ser consciente de que se vivimos sometidos a un nuevo concepto visual. Dada la ausencia de poder y de autoridad, como apunta Kress (2005) se insiste en la enseñanza de principios de valoración, análisis y comparación, por lo que resulta esencial proporcionar medios basados en principios para valorar afirmaciones hechas sobre la verdad y la autoridad. Los procesos y ambientes de representación y la conciencia del diseño, tanto en su producción y articulación como en la interpretación resultan cruciales en este proceso.

La presencia de las TIC ha producido profundos cambios en el contexto educativo al revolucionar los métodos y técnicas creativas tradicionales, sometidos a una constante mutación tecnológica imparable. Estos cambios, además de influir en la forma de enseñar con los medios, han proporcionado nuevas técnicas que permiten optimizar y flexibilizar la información y el acceso a esta. Sin duda, «el aprendizaje no se encuentra en función del medio» (Cabero, 2001:308), pero una buena interacción del medio, con los contenidos y materiales de información, con todos los participantes, sin duda lo propicia. La información que podemos encontrar en Internet es, como afirman Area y Ribeiro (2012:14), «abundante, multimedia, fragmentada y construida socialmente en entornos tecnológicos» por lo que se presenta necesaria una nueva alfabetización que nos capacite para actuar autónomamente, de forma crítica, al movernos en el medio digital. La alfabetización visual es uno de los raseros fundamentales de la educación ya que como afirma Dondis (1990:207) «debemos reflexionar, observar en profundidad lo que experimentamos, ver cómo otros logran sus propósitos y ensayarlos nosotros mismos». El tiempo de experimentación, la participación y el análisis de lo compartido es necesario para unir la intención con los resultados,

tanto en el modo verbal como en el visual. Las imágenes, además de tener un significado por sí mismas, transmiten significado por su distribución en el espacio, tanto en relación a su ubicación precisa como en relación al diálogo que se establece con otros elementos próximos, ya sean visuales o textuales (Kress y van Leeuwen, 1996).

En la concepción de la asignatura la idea de generar conciencia sobre un uso y consumo respetuoso de recursos educativos aparece siempre latente y estrechamente imbricada al propio proceso artístico y al desarrollo competencial digital. Como afirma Richard Stallman, las actividades relacionadas con la educación (incluidas las escuelas de todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad) tienen el deber moral de enseñar únicamente programas libres:

Enseñar a los alumnos a utilizar software libre y a participar en la comunidad del software libre es una lección cívica llevada a la práctica. También les enseña que el modelo a imitar es el del servicio público y no el de los grandes magnates. Las escuelas de todos los niveles deben utilizar software libre (Stallman, 2003).

Durante el desarrollo de la asignatura se les va instando a utilizar programas libres, alternativos a los convencionales programas comerciales como podemos ver detallado a continuación:

- **GIMP - GNU Image Manipulation Program:** programa de edición de imágenes digitales en forma de mapa de bits, alternativa a la versión comercial Photoshop.
- **INKSCAPE Draw Freely:** programa de edición de vectores gráficos, alternativa a las versiones comerciales Adobe Illustrator o CorelDRAW.
- **SCRIBUS Open Source Desktop Publishing:** programa de autoedición para la creación de publicaciones, alternativa libre a las versiones comerciales Adobe PageMaker, QuarkXPress o Adobe InDesign.

Como futuros docentes, tan importante como el desarrollo artístico y el dominio de las herramientas tecnológicas es el conocimiento de los condicionantes que comporta el uso de las imágenes a la hora de utilizarlas como recursos educativos —ya sea de forma exenta o como parte de un material educativo más elaborado— y su repercusión. El acercamiento al tema se plantea de forma general despejando dudas iniciales con las que podían encontrarse en su día a día como docentes sobre el tema de la propiedad intelectual y los derechos de autor, sin entrar en complicados entresijos legales. Facilitando información sobre la identificación de licencias, se genera una dinámica que facilite su integración natural a la hora de plantear la creación de nuevos materiales, proponiendo la resolución de actividades —en primera instancia de tipo instrumental y posteriormente actividades más complejas y creativas— que ejemplifican diferentes requerimientos durante el curso en base a planteamientos reales con soluciones múltiples y diversos criterios estéticos y visuales.

El alumnado aprende a ir refinando sus métodos de búsqueda informativa a medida que avanza el curso, adecuándolos a las necesidades de cada momento, pero siempre bajo la filosofía de la educación libre: desde la búsqueda directa de imágenes filtrando por tipo de licencia a través

del buscador por antonomasia *Google* hasta el uso de repositorios especializados como *Morguefile*, *Pixabay*, *Open Clip Art Library*, *Wikimedia Commons*, *WikiArt Visual Art Encyclopedia*, *Web Gallery of Art* o *Europeana*.

## Conclusiones

La *Declaración de Educación Abierta de Ciudad del Cabo* (Open Society Foundations, 2007), defendía la idea de que todos los recursos educacionales financiados con los impuestos de los contribuyentes deberían ser recursos educativos abiertos. La *Declaración de París* (UNESCO, 2012) recogía esta idea al realizar un llamamiento a todos los gobiernos para licenciar abiertamente el material educativo financiado con fondos públicos. Como docentes formadores de futuros agentes educadores, debemos colaborar en la medida de nuestras posibilidades a este llamamiento, no solo por las ventajas y beneficios que comporta para todos los actores implicados, como hemos visto, sino también por las cuestiones éticas y morales que comporta el ser partícipes de un sistema educativo público. Adoptar prácticas educacionales, construidas en torno a la creación de nuevos REA/OER, pensados para compartir y construidos con herramientas no comerciales, promueve fácilmente la cooperación, fomenta la autonomía, potencia la creatividad y la imaginación y, en definitiva, nos prepara para capacitarnos como ciudadanos críticos, independientes y solidarios en la sociedad digital que vivimos.

La experiencia de aula desarrollada durante el transcurso la asignatura trataba de poner el foco de atención en los procesos de generación —haciendo consciente al alumnado de las implicaciones del uso de la información fluctuante en internet y, especialmente de las imágenes en relación a la autoría y propiedad— de contenidos educativos propios personalizados, de calidad y para compartir, ya que como apunta Jenkins (2009) jóvenes productores al compartir evidencian prácticas de autonomía y soberanía sobre los contenidos.

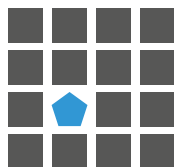
El consumidor de la mayor parte de la producción de los medios educativos «no es capaz de detectar, por emplear una analogía con la alfabetización verbal, el equivalente a una falta de ortografía, a una frase incorrectamente formulada o a un tema mal estructurado» (Dondis, 1990:26). Por ello, en una sociedad eminentemente visual, en la que la imagen capitaliza nuestra atención, tenemos la obligación como docentes de «alfabetizar visualmente». La creación de estos materiales, diseñados con criterios de coherencia estética para un uso directo y concreto en el aula resulta, además, una buena manera de concienciar sobre la importancia de las políticas abiertas, favoreciendo un uso generalizado de materiales REA/OER, con el objetivo de sumar esfuerzos en la mejora de las políticas educativas abiertas, haciendo crecer una comunidad educativa comprometida.

## Referencias bibliográficas

- Abadal, E., Ollé Castellà, C., Abad-García, F., y Melero, R. (2013). Políticas de acceso abierto a la ciencia en las universidades españolas. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(2), e007. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.2.933>
- Area, M., y Ribeiro, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Cabero, J. (Ed.). (2001). *Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Conole, G. (2010). Learning design – making practice explicit. En *ConnectEd Design Conference*, 28 de junio – 2 de julio 2010. Sydney, Australia. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/22890/2/Conole.pdf>
- Cruz, V. (2011). *Competencia para el diseño y producción de recursos digitales [objetos de aprendizaje]*. Recuperado de <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/368>
- Deloche, B. (2002). *El museo virtual. Hacia una ética de la nueva imagen*. Gijón: Trea.
- Dondis, D.A. (1990). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- D'Antoni, S. (2006). *The virtual university. Models and messages. lessons from case studies*. Paris: Unesco Publishing. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146558>
- De los Arcos, B., Farrow, R., Perryman, L.-A., Pitt, R., Weller, M., y McAndrew, P. (2015). *OER research hub data 2013-2015. Building understanding of Open Education. OER research hub*. Recuperado de <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/20151117-OER-Hub-Data-Report.pdf>
- European Union (2016). *Assessment of the impact of the European copyright framework on digitally supported education and training practices*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). Luxemburg: Publication Office of the European Union. doi: 10.2766/453732 Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1ba3488e-1d01-4055-b49c-fdb35f3babc8>
- Hylén, J., van Damme, D., Mulder, F., y D'Antoni, S. (2012). *Open Educational Resources: Analysis of responses to the OECD Country Questionnaire*. OECD Education Working Papers, 76. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rjhvtlv-en>
- Jenkins, H. (2009) *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.
- Labastida, I., e Iglesias, C. (2006). *Guía sobre gestión de derechos de autor y acceso abierto en bibliotecas, servicios de documentación y archivos*. SEDIC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32170>

- Nobre, T. (2017). *Copyright and education in Europe: 15 everyday cases in 15 countries. Final report COMMUNIA. International Association of the Digital Public Domain*. Recuperado de [https://www.communia-association.org/wp-content/uploads/2017/05/15casesin15countries\\_FinalReport.pdf](https://www.communia-association.org/wp-content/uploads/2017/05/15casesin15countries_FinalReport.pdf)
- OECD (2009). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. Mérida: Junta de Extremadura. doi: <https://doi.org/10.1787/9788469180822-es>.
- Open Society Foundations (2007). *Declaración de Ciudad del Cabo para la Educación Abierta: Abriendo la promesa de Recursos Educativos Abiertos*. Recuperado de <https://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>
- Stallman, R. (2003). *Why schools should exclusively use free software. GNU operating system*. Recuperado de <https://www.gnu.org/education/edu-schools.es.html>
- UNESCO (2002). *Forum on the impact of open courseware for Higher Education in developing countries*. Paris, 1-3 julio. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>
- UNESCO (2012). *Declaración de París sobre los REA. Congreso mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf)
- UNESCO (2015a). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO (2015b). *Guía básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232986s.pdf>
- Wiley, D. (2000). *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy*. En D. Wiley (Ed.) *The instructional use of learning objects: online version*. Recuperado de <http://reusability.org/read>
- Wiley, D. (12 de febrero de 2016). *Slow or sophisticated? Squandered or sustainable?* [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://opencontent.org/blog/archives/4443>
- William and Flora Hewlett Foundation (2013). *White paper: Open Educational Resources. Breaking the lockbox on education*. Recuperado de <https://hewlett.org/library/white-paper-open-educational-resources/>





MONOGRÁFICO

Miradas, espacios y relaciones  
en la Didáctica de las Artes Plásticas

## LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN<sup>1</sup>

Recepción: 19/02/2019 | Revisión: 04/03/2019 | Aceptación: 12/09/2019

**Mar MORÓN VELASCO**Universitat Autònoma de Barcelona  
mar.moron@uab.cat

**Resumen:** El siguiente texto presenta una investigación-acción sobre cómo los espacios de creación artística, espacios de libertad con seguridad, en un contexto educativo con niños con diversidad funcional (DF), desarrollan los componentes de una conducta auto-determinada. Una primera parte recorre dos campos de estudio que generalmente van en paralelo: la creación artística y la educación de las personas con DF para, en una segunda parte, enlazarlos en una experiencia de intervención educativa, objeto de análisis y reflexión. La investigación-acción realizada demuestra cómo la creación artística favorece que los alumnos con DF actúen de una manera autónoma, que auto-regulen sus conductas, que inicien y respondan a los acontecimientos de una manera psicológicamente hábil y, por último, que la persona actúe conscientemente.

**Palabras clave:** creación artística; diversidad funcional; investigación-acción.

**ARTISTIC CREATION IN THE EDUCATION OF PEOPLE WITH FUNCTIONAL DIVERSITY: AN ACTION-RESEARCH PROJECT**

**Abstract:** The following text presents an action-research project on how spaces of artistic creation, spaces of freedom with security, in an educational context with children with functional diversity (FD), develop the components of a self-determined behaviour. The first part covers two fields of study which generally run in parallel: the artistic creation and the education of people with FD. Secondly, it relates these people to an experience of educational intervention, object of analysis and reflection of this paper. This action-research project demonstrates how artistic creation leads students with DF to acting autonomously, to self-regulating their behaviour, to initiating and responding to events in a psychologically proficient manner and, finally, to acting consciously.

**Keywords:** artistic creation; functional diversity; action-research.

**LA CREACIÓ ARTÍSTICA EN L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES AMB DIVERSITAT FUNCIONAL: UNA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ**

**Resum:** Aquest article presenta una investigació-acció sobre com els espais de creació artística, espais de llibertat amb seguretat, en un context educatiu amb nens amb diversitat funcional (DF), desenvolupen els components d'una conducta auto-determinada. Una primera part recorre dos camps d'estudi que generalment van en paral·lel: la creació artística i l'educació de les persones amb DF per, en una segona part, enllaçar-los en una experiència d'intervenció educativa, objecte d'anàlisi i reflexió. La investigació-acció realitzada demostra com la creació artística afavoreix que els alumnes amb DF actuïn d'una manera autònoma, que auto-regulin la conducta, que iniciïn i responguin als esdeveniments d'una manera psicològicament hàbil i, per últim, que la persona actuï conscientment.

**Paraules clau:** creació artística; diversitat funcional; investigació-acció.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Internacional.

<sup>1</sup> Se puede encontrar más información sobre el tema en el capítulo del libro: Morón, M. (2012). "La importancia de la creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual". En M. Oliveira y C. Pérez (Coord.), *Encuentro. Artes por la integración*, pp. 75-87. A Coruña: Diputación de Galicia. Dipòsit legal. C 1564-2012

## Introducción

En el título de este texto, *La creación artística en la educación de las personas con diversidad funcional: una investigación-acción*, aparecen dos ámbitos educativos generales: por un lado, la educación de las Artes y, por otro, la educación de las personas con necesidades específicas. Aparecen también dos temáticas: la creación artística y las personas con diversidad funcional. Primeramente, el texto recorre una presentación teórica de estos temas para pasar a la parte empírica de este estudio: una investigación-acción llevada a cabo con 5 niños y una niña con diversidad funcional<sup>2</sup> (DF).

Generalmente, encontramos estos dos ámbitos educativos separados: la educación artística y la educación de las personas con diversidad funcional<sup>3</sup>. Con este texto, intento romper ese camino paralelo para exponer conexiones entre ambos mundos y de qué manera se complementan, con el objetivo de mejorar la educación de un colectivo, a veces, en riesgo de exclusión social, y que merece las mismas oportunidades: las personas que necesitan de unos soportes específicos para alcanzar una buena calidad de vida.

Desde la posición de maestra e investigadora<sup>4</sup>, muestro el proceso y los resultados de esta investigación. Es un estudio sobre cómo las personas con diversidad funcional son capaces de adquirir unas competencias personales y sociales a través de espacios donde crear artísticamente de manera libre y segura, para conseguir ser personas auto-determinadas. Vamos describiendo cómo las personas son capaces de mejorar sus habilidades de auto-regulación, de auto-conocimiento, de percepción de control y eficacia, de establecer objetivos, de resolución de problemas, etc. (Weh-meyer, 2001) a partir de un proyecto de intervención educativa (con unas características que más tarde enumeraremos) basado en la creación artística.

El modelo de investigación-acción nos ha permitido conceptualizar la práctica como espacio de aplicación de la teoría, reflexionar sobre esa práctica y acabar teorizando sobre ella. La práctica educativa es considerada como punto de partida, como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, finalmente, como objeto de transformación. La práctica educativa se convierte en un lugar desde donde reflexionar para mejorar la educación: la escuela como laboratorio.

### 1. La educación: la creación artística

La primera intersección entre los dos ámbitos de trabajo de esta investigación es la educación. Educar comporta, para todas las personas, el esfuerzo de activar o potenciar todo aquello que la persona podrá dar de sí, hacer visibles sus capacidades, ampliar las posibilidades de ser y de estar a todos los niveles, lo que implica una tarea de observación, de ensayo y error, de seguimiento y de escucha

<sup>2</sup> Utilizaremos el término de diversidad funcional para referirnos a personas con discapacidad intelectual.

<sup>3</sup> Una cuestión que hace evidente esta afirmación es la poca formación que hay en los profesionales de estos dos ámbitos educativos. Si revisamos el grado de Bellas Artes difícilmente encontramos proyectos para personas con diversidad funcional, y si miramos la formación de los especialistas para una educación inclusiva, la presencia del área de educación artística es escasa. Resulta difícil encontrar profesionales formados en estos dos ámbitos.

<sup>4</sup> La formación de la maestra-investigadora que relata esta investigación es en Educación Especial y en Bellas Artes, con amplia experiencia en ambos campos.

constante de quien debe ser educado. Un seguimiento flexible, adaptado a cada individuo que, como tal, es único y diferente a cualquier otro. El educador/a o maestro/a funciona como modelo para sus educandos, por lo que será imprescindible un perfil de persona concreto, con unas características adecuadas a la tarea que realiza. Según García Mantilla (Ferrés, 2008:48), la educación implica favorecer el desarrollo integral de la persona partiendo de sus propias necesidades, apoyando su desarrollo físico y psíquico, permitiendo el ejercicio de todo un potencial de habilidades valiosas, sirviendo a una socialización que haga consciente al individuo de su papel en el mundo.

Consideramos la educación como un proceso de creación de nosotros mismos, para construirnos como personas críticas, responsables y activas, y que podamos formar parte de una sociedad democrática, progresista, equitativa, tolerante y diversa. Así, consideramos, que los niños y las niñas deben transitar experiencias de creación, aprender estrategias que les permitan llevar a cabo procesos donde se pregunten: qué quiero conseguir, cómo lo consigo, lo realizo y lo muestro. El profesor debe de ser acompañante de este proceso que significa el construirse como persona. La educación ha dejado de ser una acumulación de conocimientos que algunos han decidido que son verdaderos y necesarios, y valorados por una parte de la sociedad tradicionalista, conservadora, limitadora y manipuladora. Muy al contrario, debemos considerarla en función de la construcción de personas libres y críticas, creadoras de conocimiento y agentes causales de su vida.

La creación artística ha de estar presente en la formación de los individuos como forma de pensamiento, de percepción, de comprensión y de expresión; es un espacio íntimo de libertad y de conocimiento de uno mismo y del mundo, y un tiempo para expresar emociones, deseos, dudas y sentimientos por medio de los lenguajes artísticos. Posibilita un espacio de acercamiento al inconsciente, a sensaciones y pensamientos que se encuentran ocultos y que se hacen visibles, se formalizan mediante el proceso de creación artística que finaliza con la construcción del objeto artístico. En palabras de la filósofa Heike Freire (2008), la creación artística permite a cada persona la creación de sus propios símbolos, a partir de sus sensaciones y sentimientos, la educación artística promueve una sociedad de individuos con todas sus dimensiones (física, afectiva, intelectual, social y espiritual) integradas, vinculados en relación de igualdad, respeto y mutua satisfacción.

Definimos la creación artística como el proceso a través del cual la persona es capaz de generar un producto único/original (idea, artefacto, narrativa visual, etc.) que aparece desde su interior, desde sus experiencias y conocimientos, y al que mediante un proceso/progreso, de conexión con el mundo, es capaz de darle forma y contenido, en un espacio de libertad y de encuentro con él mismo, con sus objetividades y subjetividades, y desde sus deseos y necesidades.

La experiencia creativa se desarrolla en un espacio-tiempo en el cual se expresan pensamientos, sentimientos, deseos y emociones, se perciben sensaciones, se transforma, se construye; en el que las personas se hacen conscientes de sus capacidades y de sus limitaciones desde las experiencias. Con la creación artística, se alcanza un conocimiento de uno mismo, de los otros y del entorno que permite una adaptación e implicación más fuerte con la vida; y también, desarrolla la inteligencia (desde un modelo multidimensional) en los ámbitos de la percepción, la memoria, la atención y el pensamiento. La creación artística es un modo de conocimiento, de expresión, de comunicación y de transformación.

Si realizamos un recorrido histórico por la educación artística observamos como a lo largo de todo el siglo XX e inicios del siglo XXI se oscila casi siempre entre dos polos de atención básicos para orientarla: el individuo o la sociedad. Según la prioridad que se dé a uno u otro aspecto surgen propuestas atentas: o bien, a la formación del alumno, a su libertad y autonomía, o bien, a la transformación social, a la mejora de la educación y de la calidad de vida de las clases más desfavorecidas o a la crítica social. En la actualidad, como demuestra el modelo educativo finlandés de EA desde 1998, o como propugna la UNESCO en sus documentos guía de cara al futuro (Hoja de Ruta y Agenda de Seúl) se ha producido una cierta aproximación e integración entre ambas posturas al defenderse propuestas centradas en la formación individual de los alumnos pero atentas, a la vez, a potenciar la equidad social y a desarrollar capacidades sociales necesarias para una ciudadanía democrática, responsable y activa, que a la vez sepa adaptarse al contexto actual de cambios económicos, culturales y sociales. Junto a estas posturas de considerar el Arte y la creación artística como un beneficio para lo humano y lo social, se produce una revalorización de la educación artística como disciplina imprescindible en el currículum escolar y para la formación permanente de todos los ciudadanos a lo largo de su vida.

## 2. La educación de las personas con diversidad funcional

Resaltamos el discurso de Alexander Jollien para presentar el siguiente campo de estudio. Tal como lo describe en el prefacio del libro Ruedi Imbach, profesor de filosofía de la Universidad helvética de Friburgo, es «un joven suizo con parálisis cerebral que, debido a su hándicap, estaba destinado a liar puros en un taller ocupacional para personas discapacitadas. Ahora, después de un largo periplo, estudia filosofía en la universidad.» (Jollien, 2001:9). Jollien reconoce su deuda con los filósofos que le han ayudado a progresar y a descubrir en el corazón de la debilidad la grandeza del hombre: «... me ha parecido que la ausencia de prejuicios, que por lo general asociamos a Sócrates, le convertía en un excelente compañero de ruta...» (Jollien, 2001:16)

SOCRATES

¡No nos precipitemos!

ALEXANDRE

Una atetosis

SOCRATES

¡Habla más claro!

ALEXANDRE

Como puedes comprobar, me cuesta coordinar los movimientos, camino tambaleándome y hablo con lentitud. Son secuelas de una asfixia que científicamente se conoce con el nombre de atetosis.

SOCRATES

¿Y cuál fue la causa?

ALEXANDRE

Por querer hacer demasiadas piruetas dentro del vientre de mi madre, el cordón umbilical se enrolló alrededor del cuello y... tú mismo puedes constatar los destrozos causados. Nací en una atmósfera bastante crítica. Mi madre me explicó cómo vio salir de su vientre a un bebé totalmente negro que no lloraba. “¿Está muerto?” exclamó. A la enfermera sólo se le ocurrió responder: “No, pero no sabemos si va a tener un buen fin”. Por unos instantes, en los ojos fatigados de mi madre se fijó la visión del recién nacido, rápidamente madre e hijo fueron separados. Me llevaron a un hospital especializado en reanimación. (Jollien, 2001:21-22)

Al leer las reflexiones de Jollien, se descubre el gran interés de su mirada sobre el tema de la DF. Habla desde la persona que es considerada diversa, desde sus propias experiencias, desde el ser diferente, desde el haber vivido 17 años en un centro especializado para personas con parálisis cerebral. La gran mayoría de ensayos sobre el tema están escritos por teóricos, profesionales de la educación especial, que están fuera del ser considerado diferente. Estos expertos en el tema investigan las características de estas personas, sus necesidades y apoyos, sus intereses, su reeducación... sin, a veces, tener verdaderamente presente cómo ellos se sienten, cómo les gustaría que fuera su vida, dónde se encuentra la diversidad y que apoyos necesitan. A diferencia de estos autores, Jollien ha vivido toda su vida en el interior de un cuerpo que no le hace caso y que es diferente al del resto de personas que le han rodeado, la mayoría de las cuales no han entendido sus verdaderas necesidades.

La propia experiencia de Jollien apoyaría el entender a la persona con DF, como una persona con características personales que hacen que necesite de una serie de apoyos específicos para su desarrollo cognitivo, personal y social. La utilización de más o menos apoyos estará condicionada por la interacción que establezca la persona con DF y el entorno en el que viva y se desarrolle a nivel educativo, familiar y social.

SÓCRATES

Una vez más, el miedo a todo aquello que es diferente.

ALEXANDRE

La diferencia trastorna, desconcierta al hombre en su búsqueda por la perfección. Por otra parte, el miedo lo achica... (A. Jollien, 2001:82-83)

Del mismo modo que en la perspectiva aportada por Jollien, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la DF como resultado de la interacción entre las limitaciones de estas personas y las variables ambientales que influyen en el desarrollo de estas: el entorno, las situaciones sociales y los apoyos.

Así, de esta manera, la DF no está fijada, es fluida, continua y cambiante, depende de las limitaciones funcionales del sujeto y de los apoyos disponibles en el entorno personal. Intervenir o proveer de servicios y de apoyos, que se centren en la conducta adaptativa del individuo, es una forma de reducir las limitaciones funcionales y, por tanto, mejorar la vida de la persona. Conviene precisar que a la hora de elegir los apoyos que se necesitan, se han de tener en cuenta cuatro dimensiones: el funcionamiento intelectual, habilidades cognitivas; las consideraciones psicológicas/emocionales; las consideraciones físicas/de salud/etiológicas y las consideraciones ambientales.

Concretando más, al utilizar los términos personas con DF, nos estamos refiriendo a aquellos individuos que poseen limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. Son personas con unas características individuales tales que necesitan unos apoyos específicos externos para poder desarrollarse como personas el máximo de independientes y autónomas posibles. Estos individuos serán más o menos discapacitados en relación a la posesión (o no) de estos apoyos, de lo cual se deduce que la sociedad y la educación tienen un papel primordial. Así, la educación deberá potenciar todas las capacidades del sujeto en un ambiente normalizado, y la sociedad deberá ser sensible a la realidad de estas personas (a sus características,



necesidades y apoyos), deberá reconocerle el derecho absoluto a la participación en la comunidad, a una accesibilidad universal, y a una vida de calidad.

La convicción de que la discapacidad no es ni fija ni dicotomizada; antes bien, es fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de una persona y de los apoyos disponibles en el entorno del individuo. La demostración de que se reducen las limitaciones funcionales y, por lo tanto, la discapacidad de una persona al proporcionarles intervenciones o servicios y apoyos que se centran en la conducta adaptativa y en el estatus de los roles. Una nueva concepción de la discapacidad que implica comprender que la discapacidad de una persona es el resultado de la interacción entre la persona y su entorno. Una visión transformada de lo que representan las posibilidades vitales de las personas con discapacidad. Esta visión incluye una especial atención a la autodeterminación, la inclusión, la equidad y las fortalezas. Un paradigma de apoyos que subyace a la provisión de servicios a personas con discapacidad y se centra en la vida con apoyo, empleo y educación inclusiva. Una interrelación del concepto de calidad de vida con las técnicas de mejora de la calidad, la garantía de calidad, la gestión de calidad y la evaluación basada en los resultados. (Schalock, 2001:83)

Según Schalock (1999), todas las personas tendrían que conseguir ser auto-determinadas. La auto-determinación es una de las ocho dimensiones que se consideran necesarias para que una persona tenga una buena calidad de vida. El término auto-determinación proviene del término inglés *self-determination*, cuya traducción sería la propia determinación, la determinación de uno mismo, la auto-determinación. Analizando el concepto, su significado sería que los individuos determinen con precisión lo que desean, que tengan decisión propia sobre su vida, que elijan por ellos mismos lo que más les conviene. La auto-determinación hace referencia, pues, a situaciones relacionadas con la independencia, la libertad y la autonomía.

Todavía hay personas con DF que viven o han vivido en contextos pobres de estímulos (instituciones segregadoras), en los cuales conviven con su propia enfermedad y la de los otros, con una reducción importante de modelos, de relaciones sociales y de experiencias que estimulen su formación. Estas personas han estado inmersas en situaciones pasivas y monótonas en las cuales otros decidían por ellos, en situaciones en las cuales tenían que aceptar todo lo que los demás habían organizado, en situaciones en las cuales los espacios, el tiempo, los objetos no eran referenciales de su propia decisión y no pertenecían a su propia vida. En estos lugares ha sido difícil encontrar ocasiones para poder desarrollar sus potencialidades cognitivas y afectivas, y para poder llegar a tener un conocimiento amplio de ellos mismos en relación con los demás, de sus limitaciones, pero también de sus capacidades, y consecuentemente llegar a desarrollar los componentes para tener una conducta auto-determinada. Así, la auto-determinación constituye una de las dimensiones esenciales de la calidad de vida de todas las personas y uno de los contenidos de las nueve áreas de apoyo a los individuos con DF que contempla la definición de la AAMR (American Association on Mental Retardation) del 2002.

Según Wehmeyer, la auto-determinación representa «la capacidad de actuar como agente causal en la propia vida y elegir y tomar decisiones en relación con la calidad de vida de uno mismo y que estén libres de influencias o de interferencias indebidas.» (Wehmeyer, 2003:80). La conducta auto-determinada se refiere a aquellas acciones que se identifican por cuatro características esenciales: la persona actúa de una manera autónoma, la conducta es autorregulada, la persona inicia y responde a los acontecimientos de una manera psicológicamente hábil y, por último, la

persona actúa conscientemente.

El concepto de agente causal, al que hace referencia Wehmeyer en su definición, implica que es la persona quien hace o provoca que las cosas pasen en su vida. Las personas con auto-determinación actúan como agentes causales de sus vidas. Ésta irá surgiendo a medida que las personas aprenden determinadas habilidades y desarrollen ciertas actitudes que les permitirán ser los agentes causales de sus vidas. Las habilidades, a las cuales se refiere este autor, son los elementos componentes de la auto-determinación (Wehmeyer, 2006): habilidades para elegir, habilidades de resolución de problemas, habilidades para tomar decisiones, habilidades para establecer y conseguir objetivos, habilidades de autocontrol y autorregulación, habilidades de autodefensa y liderazgo, percepción de control y eficacia y autoconsciencia/autoconocimiento.

Nirje realza la importancia de la auto-determinación para las personas con diversidad funcional:

... una faceta principal del principio de normalización es la de crear condiciones a través de las cuales una persona discapacitada experimente el respeto normal al que cualquier ser humano tiene derecho. Por lo tanto, las elecciones, deseos y aspiraciones de una persona discapacitada deben tomarse en consideración tanto como sea posible en acciones que le afecten. Afirmarse en el seno de la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros de trabajo o agentes es una tarea difícil para numerosas personas. Esto es especialmente difícil para alguien que tenga una discapacidad o sea percibida de forma devaluada. Pero al final, incluso la persona disminuida debe seguir adelante como individuo distinto y, por lo tanto, posee su identidad definida por sí mismo y por los otros a través de circunstancias y condiciones de su existencia. Por lo tanto, el camino hacia la autodeterminación es tan difícil como importante para una persona disminuida. (Nirje, cit. en Wehmeyer, 2001:8)

Nirje compara la auto-determinación con el respeto y dignidad a los que tienen derecho todos los seres humanos.

### 3. Investigación-acción: diseño, proceso y resultados

Después de describir, analizar y situarnos en la complejidad de ambos términos: la creación artística y las personas con DF, presentamos la parte empírica de esta investigación.

El objetivo general es el estudio de un taller de creación artística en el que participaron 5 niños y una niña con DF durante un curso escolar. Se analizan las posibilidades de la educación, desde la creación artística, para evidenciar que en estos espacios se desarrollan los componentes de la conducta auto-determinada. Se concretan las características de los espacios de creación artística y se analizan los procesos de creación de los niños, que facilitan el desarrollo de habilidades personales y sociales de los participantes. De esta manera, se podrá justificar la importancia de la creación artística en el desarrollo de la auto-determinación y la mejora de la calidad de vida de las personas con DF.

Como anunciamos ya en el título del texto, recorreremos a la investigación-acción como paradigma de análisis: la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las

situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y McTaggart, 1988). La investigación-acción es una cuestión abierta, no empieza con una hipótesis sino con una idea inicial y una visión del recorrido y resultados del proceso, que serán evidenciados a lo largo de la investigación.

Stenhouse (1998, en Latorre, 2003), es promotor de la figura del maestro como investigador, argumenta que el cuerpo docente y la educación no deben ser objeto de investigación de personas externas, sino investigador de sí mismo. De igual modo, Dewey (1933, en Latorre, 2003) destaca la importancia de que el profesorado reflexione sobre su propia práctica e integre sus observaciones en las teorías que emergen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El pensador americano de inicios del siglo XX defiende que el profesorado sea al tiempo consumidor y generador de conocimiento: investigador, reflexivo, crítico e innovador de su práctica educativa. Desde nuestra experiencia profesional docente, asumimos estos planteamientos del modelo de investigación en el ámbito educativo descrito; consideramos que existen numerosos agentes internos y externos relacionados con la dinámica escolar, que son muy difíciles de controlar si la presencia del investigador en la escuela es sólo de unas horas o unos días determinados para la realización de la investigación.

La profesión docente está en continuo desarrollo de nuevos conocimientos en relación a los cambios continuos que tienen lugar en la sociedad. La investigación-acción, a la vez que metodología de investigación para resolver problemas educativos, es un modelo también de formación continua y de reflexión para el auto-desarrollo del profesorado. La finalidad será mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación, gracias a una investigación en la escuela y desde la escuela.

El ciclo de la investigación-acción se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación o plan de acción, acción, observación y reflexión. La observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa otorga al proceso el rango de investigación.

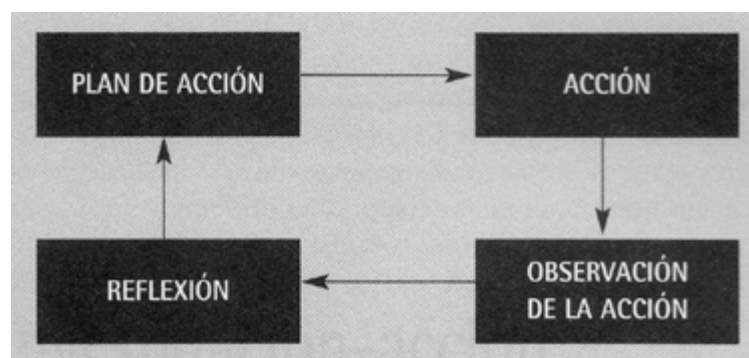


Figura 1. Ciclo de investigación-acción según Latorre (2003:21)

Según Kemis y McTaggart (1988), la finalidad intrínseca del proceso de indagación se organiza siguiendo varios aspectos:

- Aumentar el conocimiento: la investigación-acción produce nuevas teorías o permite reformularlas.

- Mejorar la actividad: el análisis y la reflexión sistemática se dirigen a mejorar la calidad de la acción, cambiar y transformar lo que se considere para perfeccionar la práctica.
- Interpretar lo que está sucediendo: la dimensión social y ética de la investigación-acción permite a sus protagonistas participar en la comprensión dinámica de la situación (de sus intenciones, expectativas, etc.) para transformarla.

En este trabajo de investigación, tal como está diseñado, se pretende abarcar estos procesos: aumentar o reformular el conocimiento y mejorar la actividad a partir de la interpretación de lo que sucede.

Siguiendo el ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1989, en Latorre, 2003:38), nuestra investigación-acción se estructura de la siguiente manera:

CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
<p>«Sentir y experimentar el problema»</p> <p>Poca presencia de espacios de creación artística en la educación de las personas con DF, y como consecuencia, baja adquisición de los componentes de una conducta auto-determinada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Habilidades de elegir, habilidades de resolución de problemas, habilidades para tomar decisiones</li> <li>. Habilidades para establecer y conseguir objetos, habilidades de autocontrol y autorregulación</li> <li>. Habilidades de autodefensa y liderazgo, percepción de control y eficacia</li> <li>. Autoconsciencia/autoconocimiento.</li> </ul> <p>Dificultando de esta manera la inclusión de estas personas con DF en la sociedad y su calidad de vida.</p>
<p>«Imaginar la solución del problema»</p> <p>Potenciar los componentes de una conducta auto-determinada a partir de la creación artística en la educación formal de estas personas.</p>
<p>«Poner en práctica la solución imaginada»</p> <p>Trabajo de campo: un taller de creación artística con personas con DF.</p>
<p>«Evaluar los resultados de las acciones emprendidas»</p> <p>Análisis y conclusiones de la investigación.</p>
<p>«Modificar la práctica a la luz de los resultados»</p> <p>Generar espacios de creación artística en la educación formal de las personas con DF para potenciar una conducta auto-determinada.</p>

Tabla 1. Estructura de la investigación-acción

La investigación se lleva a cabo con un grupo de cinco niños y una niña con DF y se sigue el ciclo antes presentado. Se propusieron 22 sesiones de creación artística, en las que tomo el rol de maestra-investigadora durante un curso escolar.

El espacio-tiempo para la creación artística ha de tener las características<sup>5</sup> que definimos posteriormente para conseguir los resultados esperados:

- Una atmósfera amable de aceptación personal de cada alumno –pese a algunas conductas disruptivas- y de aceptación de las acciones y producción de cada uno de los participantes. Esta atmósfera dura toda la secuencia y es considerada indispensable tanto para la creación como para el desarrollo de la auto-determinación.
- Relación de confianza entre los participantes. Se va intensificando a medida que avanzan las sesiones y se observa que los comportamientos se van haciendo más desinhibidos. Los alumnos son capaces de pedir ayuda a las maestras y de proporcionar ayuda a compañeros.
- Respeto al ritmo e intereses de cada participante.
- Espacio de libertad y seguridad. Afloran sentimientos y emociones profundas, tanto positivas como negativas: la frustración y la rabia, y la desorientación ante el mundo adulto. Se observa que conductas disruptivas, consecuencia de estas emociones negativas, van disminuyendo a lo largo del curso.
- Las sesiones de taller siguen la siguiente estructura:



Figura 2. Estructura de las sesiones de taller

- Procesos de creación y resultados únicos, pensados y decididos por cada participante. Se van haciéndose conscientes de su individualidad, van conociendo sus capacidades y limitaciones desde las experiencias y la reflexión. Van construyendo su propia identidad dentro del grupo, un auto-conocimiento en paralelo al conocimiento de los otros y del mundo.
- Disposición de materiales fungibles y no fungibles para el uso autónomo y responsable.
- Un tiempo y un espacio donde poder circular de manera autónoma y libre.

<sup>5</sup> Estas prácticas educativas habían sido ensayadas previamente por la maestra-investigadora. El recorrido de la investigación permitió concretar las características de los espacios de creación artística.



- Propuestas abiertas, que dan la posibilidad de reformularlas a partir de los intereses y posibilidades de cada participante.
- Espacio que permita la experimentación libre y la exploración.
- Un lugar de comunicación libre e interacción a través de los lenguajes artísticos, que ofrezca posibilidades para percibir, experimentar, inventar, decidir, descubrir, imaginar, crear de manera autónoma. La experimentación con los lenguajes artísticos ofrece recursos para aumentar y mejorar la comunicación. Durante la secuencia, se utiliza el lenguaje musical, el corporal y el lenguaje visual y plástico.
- La elección personal y la toma de decisiones individuales como conductoras de los procesos de creación. Los participantes eligen sus propios temas para la creación individual y participan con sus propias ideas en las creaciones colectivas. Se potencia la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad ya que son los propios alumnos los que van concretando y planificando todos los detalles de sus proyectos.
- Tareas semi-dirigidas que transitan hacia trabajos auto-dirigidos. Los participantes conducen la evolución del contenido temático de la creación artística en función de los logros y conveniencias que van surgiendo.
- Espacios que potencien la recompensa intrínseca.
- La maestra se muestra como acompañante-guía y modelo de actuación con actitud de proximidad emocional. Su intervención constituye un estímulo para la ejecución del niño, nunca proporciona una instrucción directa.
- Se estimula la capacidad para descubrir el gusto por indagar, por las cosas desconocidas, incluso cuando ello exige esfuerzo y concentración.

Cada sesión-taller constituye una aventura en la que observar, experimentar, descubrir, pensar, proyectar, crear, inventar, relacionarse, etc.

### 3.1 Niveles de análisis

#### 3.1.1 Recorrido por la secuencia didáctica. Poner en práctica la solución imaginada

El objetivo de este primer nivel de análisis es hacer un recorrido por la secuencia didáctica a partir de la presentación y análisis de cada sesión y de los comentarios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva transversal. Durante este trayecto se ha hecho incidencia en comportamientos que corresponden a los diferentes componentes de la auto-determinación: habilidades que tenían relación con la autonomía personal (independencia), habilidades para elegir, para resolver problemas, para tomar decisiones, para establecer y conseguir objetivos, de auto-control y autorregulación, de autodefensa y liderazgo, de percepción de control y eficacia y, por último, de autoconciencia y de autoconocimiento.

A través de este primer nivel de análisis se obtiene una descripción de la secuencia didáctica del taller de creación artística con sus participantes, el contenido de las sesiones y estructura. Se puede apreciar como los temas cambian en función de los intereses de los participantes y como

se concretan a partir de un momento determinado en torno a un proyecto: «el circo».

Los análisis muestran como el aula-taller se va construyendo como contexto educativo-creativo a lo largo de la secuencia didáctica entre todos los participantes. Los alumnos van conociendo los materiales, sus características y utensilios específicos para trabajarlos. Van conociendo su lugar en el aula-taller; van siendo progresivamente autónomos e independientes. La realización de una actividad común, la participación para la construcción de un todo, es un ejemplo de comportamiento auto-determinado por parte de los alumnos: actúan autónomamente, resuelven problemas, deciden, eligen, se auto-gestionan, etc. y realizan, también en este caso, un trabajo cooperativo. Se benefician de lo que los lenguajes artísticos tienen de únicos: un canal de expresión de la parte más íntima y personal.

Se puede concluir que el proceso cumple con las expectativas creadas inicialmente por el proyecto. Se puede comprobar cómo algunos de los componentes de la autodeterminación son requeridos y tienen ocasión de manifestarse y de desarrollarse.

### 3.1.2 Segundo nivel de análisis: Evaluar los resultados de las acciones emprendidas

En el segundo nivel de análisis se presentan los comportamientos de autodeterminación observados a lo largo de la secuencia didáctica agrupados según la tipología de componentes de la autodeterminación que concreta Wehmeyer (2006). Se destacan tres comportamientos a modo de indicadores de auto-determinación y se analiza su presencia, su frecuencia y la forma que toman a lo largo de la secuencia para todo el grupo y para cada uno de los 6 alumnos que componen el grupo clase objeto de la intervención.

Con este segundo nivel de análisis se concretan 90 tipos de comportamientos diferentes que corresponden a los componentes de autodeterminación de la tipología de Wehmeyer (2006) observados a lo largo de la secuencia didáctica de creación artística.

El componente que destaca con mayor número de tipos de comportamiento identificados es el de auto-regulación/auto-control. Ello nos lleva a la reflexión de que en un contexto educativo y de creación artística los alumnos pueden alcanzar niveles altos de auto-regulación sin depender de pautas constantes del adulto y sin necesitar refuerzos inmediatos. En un planteamiento como el de la secuencia analizada la recompensa intrínseca es un elemento esencial del proceso.

El análisis nos ha llevado a considerar que todos los componentes de la auto-determinación se hayan estrechamente relacionados en la actividad. En realidad, funcionan como un sistema en el que destacan dos que engloban a los demás: las habilidades para la resolución de problemas y para establecer y conseguir objetivos. Elegimos 3 indicadores de alto nivel de auto-determinación para profundizar en el análisis:

- ser capaces de comunicar objetivos y propuestas ya sea por iniciativa propia, por copia de un compañero y en menor medida a propuesta de la maestra o de un compañero;
- lograr una parte de esos objetivos planificados, y
- resolver problemas autónomamente.

Los indicadores han sido identificados, aunque su presencia no aumenta cuantitativamente a lo largo de la secuencia. Sin embargo, paralelamente se aprecia un aumento de comportamientos relacionados con la auto-determinación, los alumnos se mueven libremente por el espacio del taller persiguiendo sus objetivos sin pedir ayuda durante largos periodos de tiempo, lo que se hace más visible a medida que avanza la secuencia. Los alumnos tienen ideas y son capaces de proponer cosas cada vez más complejas y que afectan a todo el grupo (hacer una carpa, una orquesta, etc.). Ello nos lleva a la reflexión de que quizás la elección de indicadores no fue acertada porque su identificación depende excesivamente de la verbalización. Si bien son representativos de auto-determinación, los tres indicadores corresponden a conductas de nivel de exigencia excesivo para el caso analizado. Se trata de 6 alumnos con limitaciones importantes, con edades cronológicas entre 7 y 12 años y edad mental sensiblemente inferior, acostumbrados a una metodología tradicional en el sentido de pautada y rutinaria, basado en el enfoque de reeducación de habilidades, más que de estimulación de competencias.

Pese a ello, los indicadores parecen útiles a la hora de ayudar a la planificación docente, ya sea para detectar problemas en el proceso por parte de los alumnos que les lleva a la auto-determinación (con lo cual se pueden realizar reajustes docentes dentro de la secuencia), ya sea para comprobar la idoneidad de las situaciones que se plantean para generar este tipo de aprendizajes. La limitación señalada anteriormente, de depender excesivamente de la verbalización, es a la vez garantía de objetividad, ya que puede señalarse inequívocamente o no la presencia de dichas conductas en base a sí existe o no conducta verbal indicadora (otra cosa es la conducta auto-determinada de este tipo no verbalizada, que no queda recogida en este análisis).

Podemos concluir que todos los alumnos son capaces de comunicar objetivos y propuestas ya sea por iniciativa propia, por copia de un compañero y en menor medida a propuesta de la maestra o de un compañero. Logran una parte de esos objetivos. El comportamiento que aparece en menor medida es el de identificar y resolver problemas autónomamente.

En suma, y a pesar de las limitaciones de la intervención, se aprecian conductas características de la auto-determinación en todos los alumnos, aunque también se aprecian importantes diferencias entre ellos.

#### **4. Discusión de resultados y conclusiones. Modificar la práctica a partir de los resultados**

Como se desprende de nuestro trabajo, la creación artística (en todos sus lenguajes) potencia los componentes de la auto-determinación por lo que será imprescindible que forme parte de la formación de todos los niños y niñas con DF. Para ello, los/as maestros/as han de desarrollar sus capacidades creativas y de creación para poder acompañar a sus alumnos en estos procesos que desarrollan y afianzan los comportamientos que muestran una conducta auto-determinada y que corresponden a habilidades básicas para la participación activa en la sociedad, y en consecuencia, una mejora en el proceso de inclusión y en la mejora de la calidad de vida. Es imprescindible, por

tanto, que en la educación de las personas con DF se creen espacios de libertad y seguridad en los que se puedan expresar, experimentar los miedos y el goce del logro de la creación, así como intercambiar y contrastar entre iguales los propios criterios y las estrategias que la hacen posible.

La práctica de la creación artística debe incluir la reflexión sobre los procesos personales de creación, como elemento que ayuda a conceptualizar los elementos artísticos y a acrecentar las propias habilidades.

En cuanto al impacto de la intervención en la comunidad de práctica y a los procesos reflexivos a que ha dado lugar (Dewey, 1974; Schon, 1992), cabe destacar que, con posterioridad a la misma, la dirección del centro propuso a la maestra-investigadora la realización de un curso de formación permanente sobre educación artística para el equipo docente del centro. El asesoramiento consistió en presentar proyectos de creación artística llevados a cabo por la profesora en el ámbito de la educación inclusiva y además en la realización de procesos de creación artística por parte de las maestras participantes, seguida de los análisis correspondientes. A través de ese proceso de formación, llegaron a crear conocimiento sobre la práctica artística y el proceso de creación desde sus propias experiencias: investigaron, descubrieron, eligieron, pensaron, crearon, etc. Se les dio la oportunidad de un tiempo y un espacio de libertad de creación acompañados por una especialista que, desde una proximidad afectiva, les ofrecía confianza y seguridad. Las maestras observaron cómo se potenciaban habilidades relacionadas con la auto-determinación desde su propia experiencia. Estos espacios y tiempo de creación en común indujeron a nuevas interacciones entre los participantes, que ayudaron al conocimiento de los otros y así, valorar las capacidades y competencias de cada miembro, mejorando el trabajo en equipo.

El área de educación artística toma otro enfoque en la escuela desde esta experiencia: el equipo de maestras decidió cambiar la planificación del centro y nombrar a una profesora como especialista del área de visual y plástica, así como reconvertir un aula en taller de creación artística en el que participan todos los alumnos del centro (actualmente, todavía funciona).

Otro impacto de la investigación fue el crear espacios de creación artística en el espacio museístico que tenían como principal objetivo: acercar el arte y la cultura a personas con DF y fomentar los componentes de una conducta auto-determinada. La maestra-investigadora de este trabajo diseñó y condujo un primer proyecto de Educación Artística para personas con DF, *Ments Creatives*, permitiendo llevar a la práctica la solución imaginada de la investigación en el ámbito del museo. Este proyecto de EA se inicia con un trabajo de observación, reflexión y análisis; y de investigación y creación a partir de la contemplación directa de las obras de arte, donde se facilita a los participantes la experiencia de vivir un espacio y un tiempo dedicado a la creación artística: un espacio amable de libertad con seguridad, en el que los participantes pueden investigar, decidir, descubrir, imaginar, elegir, crear, etc. Posteriormente, se realizaron dos proyectos más con las mismas características: *La ciutat: un lloc per viure* y *Retrats*. Todos forman parte del *Programa Museu Un espai per a tothom*, del Museo Nacional de Arte de Catalunya. Se consideran proyectos de educación artística, disciplina que contempla, como bien nos dice Eisner (2005), cuatro ámbitos principales: la historia del arte, la estética, la crítica y la creación artística.

Todos estos proyectos han finalizado con una exposición del proceso y de los resultados en

el museo abierta al público y como explica Teresa González<sup>6</sup> en el tríptico informativo de la primera exposición, la creación artística es imprescindible para la educación de todas las personas, incluidas aquellas que forman parte de colectivos en riesgo de exclusión social, como las personas con DF:

Los museos son espacios de interacción y de relación con una fuerte identidad cultural que pueden contribuir al desarrollo de sentimientos de pertenencia, respeto, tolerancia, dignidad y solidaridad social. Son lugares donde ejercitar la mente, expresar ideas y emociones, donde desarrollar la creatividad y la imaginación. Son también entornos de aprendizaje que dan la oportunidad de acceder a la educación y a la cultura; lugares de inspiración y de diversión; espacios que permiten el desarrollo de la autonomía personal, la auto-estima y la confianza y que invitan a comunicarnos, relacionarnos y a participar. En este escenario y bajo estas premisas ha tenido lugar la experiencia que presentamos en esta muestra y que tiene como objetivo principal hacer visible y dar a conocer a la sociedad la vertiente creativa de aquellas personas con riesgo de sufrir exclusión social o cultural. A la vez, es, también, uno recopilatorio documental de la experiencia y de los protagonistas, de los procesos que ha habido y de sus resultados. La muestra se convierte, así, en un intercambio de miradas que dialogan las unas con las otras. La mirada que sobre el patrimonio artístico han hecho todas las personas que han participado, la del artista-comisario que construye una nueva mirada a partir de la documentación del proyecto y finalmente el intercambio de miradas que se establece entre, vosotros, espectadores de la muestra, y cada uno de sus protagonistas.<sup>7</sup> (González, 2007)

## Referencias bibliográficas

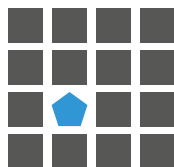
- AAMR (2006). *El retard mental. Definició, classificació i sistemes de suport*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Health & Co (Traducción castellana: *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Dewey, J. (1974). *John Dewey on education: Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, H. (2008). Arte infantil y transformación social. *El rapto de Europa. Pensamiento y creación*, 13, 23-38. Madrid: Calamar Edición.
- Jollien, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA S.A.
- Kemmis, S., y Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. En W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization: the principle of normalization*, pp. 176-200. Toronto: National Institut on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 30, 1.

<sup>6</sup> Teresa González, responsable del *Departament d'Educació del MNAC*, especialista en educación y museos. En el MNAC llevan a cabo programas para personas con DF desde el año 1999 y actualmente, están trabajando para que su programación sea accesible a todo tipo de público. Los programas incluyen la formación de los educadores tanto los del museo como los de los centros participantes en sus actividades/proyectos.

<sup>7</sup> Tríptico exposición *ments creatives*, diciembre, 2007. Sala Oval del Museu Nacional d'Art de Catalunya.



- Schalock, R. L. (2001) Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. En A. Verdugo y F. Borja (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*, pp. 83-104. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2006). Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Hoja de ruta para la Educación Artística. Recuperado el 2/02/2019, de: [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=39546&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39546&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- UNESCO. (2010) La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Recuperado el 2/02/2019, de: [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=2916&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- Wehmeyer, M. L. (2001). Autodeterminación una visión de conjunto conceptual y análisis empírico. *Siglo Cero. Revista española sobre la discapacidad intelectual*, 32(2), 194, 5-15.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Autodeterminació i accés al currículum general. Promoure l'autodeterminació i l'accés al currículum general. *Suports*, 7(2), 78-90.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 37(4), 220, 4-16.
- Whitehead, J. (1989). How do we improve research-based professionalism in education? A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.



MONOGRÁFICO

Miradas, espacios y relaciones  
en la Didáctica de las Artes Plásticas

## PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO CULTURAL PARA NIÑOS: ENCUENTROS EN GALERÍAS DE ARTE

Recepción: 22/02/2019 | Revisión: 25/03/2019 | Aceptación: 03/06/2019

**María José LOBATO SUERO**

Cardenal Spínola. Fundación San Pablo Andalucía CEU  
mjlobato@ceuandalucia.es

**Carmen SALAZAR-PERA**

Cardenal Spínola. Fundación San Pablo Andalucía CEU  
Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla  
msalazar@us.es

**Resumen:** En este artículo se describe una acción educativa no formal –acompañamiento cultural– con la que se pretende contribuir a la aproximación a la cultura visual de la infancia y facilitar el sentimiento de pertenencia a lugares de difusión de experiencias artísticas del entorno cercano, favoreciendo así el enriquecimiento personal de las familias y la formación de estudiantes universitarios en el marco del aprendizaje-servicio (ApS).

El proyecto se desarrolla en galerías y centros de arte que no disponen de gabinete pedagógico, atención específica, ni acciones educativas para niños, niñas y familias en general. Se vincula a un proyecto de investigación-colaboración llevado a cabo por profesores universitarios en coordinación con becarios-estudiantes universitarios del Cardenal Spínola de la Fundación San Pablo Andalucía CEU de los Grados de Educación Infantil y/o Primaria.

Desde el punto de vista metodológico, en el proyecto se aborda una investigación tanto cualitativa como cuantitativa. En el análisis de los datos aportados en cada encuentro, se contemplan aspectos como la respuesta o afluencia a la convocatoria, los medios para realizar la llamada, el grado de satisfacción para cada grupo de participantes, etc. Las apreciaciones cualitativas también revelarán datos sobre el grado de aceptación del proyecto por las familias y galerías.

**Palabras clave:** galerías de arte; acción educativa no formal; acompañamiento a niños; conquista de espacios; sentimiento de pertenencia.

### PROJECT OF CULTURAL ACCOMPANIMENT FOR CHILDREN: MEETINGS IN ART GALLERIES

**Abstract:** This article describes a non-formal educational action –cultural accompaniment– with which it is intended to contribute to the approach to visual culture in childhood, and to facilitate the feeling of belonging to places of dissemination of artistic experiences from one's surroundings, thus favoring the personal enrichment of families and the training of university students in the framework of service-learning (SL).

The project was developed in galleries and art centers that do not have a pedagogical office, specific attention, or educational actions for children and families in general. It is linked to a research-collaboration project carried out by university lecturers in coordination with scholarship-students from Cardenal Spínola de la Fundación San Pablo Andalucía CEU in the degrees of Early Years and/or Primary Education.

From a methodological point of view, both qualitative and quantitative research is addressed in this project. In the analysis of the data provided in each meeting, aspects such as the response or attendance, the means to make the call, the degree of satisfaction of each group of participants, etc. are contemplated. The qualitative assessments also reveal data on the degree of acceptance of the project by families and galleries.

**Keywords:** art galleries; non-formal educational action; accompanying children; conquest of spaces; sense of belonging.

### PROJECTE D'ACOMPANYAMENT CULTURAL PER A NENS: TROBADES EN GALERIES D'ART

**Resum:** En aquest article es descriu una acció educativa no formal –acompanyament cultural– amb la que es pretén contribuir a l'aproximació a la cultura visual de la infància i facilitar el sentiment de pertinença a llocs de difusió d'experiències artístiques de l'entorn pròxim, afavorint d'aquesta manera l'enriquiment personal de les famílies i la formació d'estudiants universitaris en el marc de l'aprenentatge-servei (ApS).

El projecte es desenvolupa en galeries i centres d'art que no disposen de gabinet pedagògic, atenció específica, ni accions educatives per a nens, nenes i famílies en general. Es vincula a un projecte d'investigació-col·laboració dut a terme per professors universitaris en coordinació amb becaris-estudiants universitaris del Cardenal Spínola de la Fundación San Pablo Andalucía CEU dels Graus d'Educació Infantil i/o Primària.

Des del punt de vista metodològic, en el projecte s'aborda una investigació tant qualitativa com quantitativa. En l'anàlisi de les dades aportades en cada trobada es contemplen aspectes com la resposta o afluència a la convocatòria, els mitjans per realitzar la crida, el grau de satisfacció per a cada grup de participants, etc. Les apreciacions qualitatives també revelaran dades sobre el grau d'acceptació del projecte per les famílies i galeries.

**Paraules clau:** galeries d'art; acció educativa no formal; acompanyament a nens; conquesta d'espais; sentiment de pertinença.

## Introducción

La acción educativa no formal descrita se desarrolla en el contexto referido por Martínez (2008) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades*. El proyecto responde a la falta de atención a la infancia en determinados aspectos de la cultura visual, y persigue crear líneas de acompañamiento, tendiendo lazos entre la producción cultural contemporánea, la actividad expositiva, la acción social y la docencia-investigación.

En primer lugar, se desarrolla una fase de fundamentación teórica (noviembre-marzo de 2018) y una experiencia piloto (abril de 2018). Se cierra la segunda fase, durante el curso 2018-2019, en la que se realiza la implantación de seis acompañamientos. En la actualidad se empieza una fase de consolidación de la experiencia, verificación/medición de los resultados y reflexión sobre su calado y alcance.

El proyecto *Acompañamiento a niños en galerías de arte* está coordinado por profesores del centro universitario Cardenal Spínola de las Áreas departamentales de Pedagogía y Educación Plástica-visual y se vincula a las becas de la Fundación San Pablo Andalucía CEU de Sevilla (en adelante CEU Sevilla) para los Grados de Educación. También se invita a alumnos internos que desean mejorar su formación, respondiendo así al interés de estudiantes que no cumplen los requisitos para obtener ser becados. Se puntualiza que el proyecto no pretende fines comerciales. El propósito es una acción social de colaboración para subvertir ciertas situaciones, aportando nuevas vías para el acercamiento familiar, a través del arte contemporáneo; promover la formación de futuros maestros y aportar datos a la investigación sobre la influencia que la acción reporta a las familias y a las galerías de arte.

La acción de acompañamiento se desarrolla en galerías de arte (Lobato y Salazar, 2017) que no disponen de gabinete pedagógico o atención pedagógica específica a la infancia (niños y niñas de Educación Infantil y Primaria).

Esta actividad está orientada a los encuentros con el arte y basada en observaciones previas que alertan sobre la evidente discrepancia existente entre la ingente presencia de actividades e invitación a la infancia en los museos, con respecto a la misma circunstancia en las galerías de arte.



Figura 1. Niños, becarios y coordinadores del encuentro (profesorado universitario y galeristas), 2018. (Galería Alarcón-Criado, Sevilla). Fuente: propia.

## 1. Fundamentación: lugares de encuentro. Museo vs. galería

El acercamiento a lugares de arte aporta, en concreto para niños y niñas, una serie de beneficios que se hacen extensivos al contexto próximo, tales como el potencial de enriquecimiento personal, la desconexión de la rutina, las sensaciones anímicas positivas, la experimentación de novedades y la vivencia de experiencias lúdicas. En estas actividades, niños, niñas y adultos, podrían convertirse en motor de cambio, al mejorar roles sociales y activar la presencia cultural en el entorno familiar. (Calaf y Fontal, 2004; Laboratorio Permanente de Museos, 2012; Moreno, 2016)

Borja-Villel (2018:3), en su calidad de director del Museo Reina Sofía, alude a que los “museos son lugares que, dependiendo de cómo los habitemos y concibamos, se sitúan lejos o cerca de nosotros/as”. Estas visitas pueden tener un papel relevante en el conocimiento de relaciones, vínculos sociales o historias familiares más amplias para los participantes.

De hecho, desde Bordieu (1983), los términos “capital social” y “capital cultural” se refieren al bagaje cultural y la interacción social, bienes intangibles recibidos por relaciones o pertenencia a grupos familiares y sociales determinados, en los que construir un imaginario propio (Gómez y Vaquero-Cañestro, 2014). No es de extrañar el relevante incremento que ha experimentado el número de visitantes a museos y colecciones museográficas de arte contemporáneo. Sin embargo, en un momento en que la obra de arte ha salido del espacio privado y se hace pública (Benjamin, 2003), la aproximación a la cultura visual modifica la percepción de los espacios expositivos como lugares elitistas.

El inspirador texto de Borja-Villel apoya la necesidad de propiciar encuentros: los centros de arte pueden constituirse en “agentes generadores de vínculos y espacios inestables en los que las ideas de dentro y fuera se entrecruzan y redefinen continuamente”. Es de vital importancia establecer un marco flexible que permita “a cada visitante a descubrir cómo quiere relacionarse” en ese “espacio social compartido” (cf. Borja-Villel, 2018:4).

Beaumont y Sterry, especialmente, aluden en un estudio sobre abuelos y nietos en museos y galerías, a que los visitantes de una exposición determinada se centran más en ella, pasan más tiempo en su contemplación y experimentan una mejor retroalimentación que si lo hacen en museos o grandes exposiciones; del mismo modo, aumenta la duración de la visita si la realizan acompañados por alguien que se sienta emotivamente vinculado al lugar o a la temática por algún motivo externo a la exposición pero propio del visitante (Beaumont y Sterry, 2005; Calaf y Fontal, 2004).

Resaltamos el hecho de que ambos espacios —museos y galerías de arte— manifiestan discrepancias en origen y objetivos; así, nos cuestionamos el paralelismo existente. Las galerías de arte parten de planteamientos comerciales y en el espacio museístico no se pretende tal finalidad. En algunos de los estudios revisados se analiza, de forma indistinta, la asistencia a museos y galerías de un colectivo muy determinado. En él se engloba a la infancia y la edad adulta y se establecen factores que afectan a sus vivencias, relaciones con su infancia, motivaciones específicas por relación previa con el museo o galería, condición física o distancia de desplazamientos, etc. No se desdeñan tampoco otros factores que inciden sobre la tipología de las relaciones entre los sujetos y la calidad de la convivencia de ambos en el marco de la actividad, desplazándose el estudio hacia

aspectos cualitativos. (Beaumont y Sterry, 2005)

Abundan en los museos las referencias de proyectos orientados a los niveles escolares; pero se carece de referencias sobre actividades en el entorno de galerías de arte (Lobato y Salazar, 2017). En el panorama español solo nos constan visitas guiadas, talleres, etc. en la *Galería Espacio Mínimo* de Madrid, *Arteko* en San Sebastián y *Aleph* en Ciudad Real (Sánchez-Pacheco, 2011).

Siguiendo el rastro de las webs de las galerías, y hasta donde hemos podido conocer, solo la APPA art gallery (Madrid) que inicia su actividad en 2016, indica de forma expresa en su declaración legal que sus imágenes y documentos “pueden ser utilizados con fines educativos y personales”, y realiza colaboraciones con colegios, pero sin un proyecto específico. PLOM Gallery, una galería de arte para niños que abre en 2013 en Barcelona, expone y vende obras para estimular la creatividad y la imaginación, y enseñar a apreciar el valor de una obra artística. Según el estudio de Ortega y Pardo (2017) sí se tiene la certeza de iniciativas didácticas en galerías de Gran Bretaña y Alemania.

La relación estudiantes-museo, estudiantes-galerías de arte, en el marco del ApS universitario español, tampoco es fácil de rastrear. Sí constan proyectos en centros de secundaria (Nuestros nietos de la ESO nos llevan al Museo Arqueológico Nacional); “Voluntarios Culturales de la tercera edad para enseñar los Museos de España a niños, jóvenes y jubilados”, ONG que colabora con el MAN; el Plan de voluntariado del Centro de Cultura Tradicional Museo Escolar de Pusol; la Federación Española de Amigos de los Museos, etc. Sin embargo, sentaron las bases tempranas experiencias a través de distintos agentes sociales: en 1921 en el *Antioch College* (Ohio), e inspirado en Dewey, se funda un programa de servicio comunitario estudiantil, probablemente el más antiguo de Estados Unidos, pionero del aprendizaje servicio. En México, en el *Servicio Social* (c. 1945), se dan las primeras experiencias universitarias de servicio comunitario estudiantil. Paradójicamente, el término “aprendizaje servicio” (SL, *service-learning*), con origen en proyectos de desarrollo local estudiantiles de Tennessee en 1967 (Martínez, 2008), todavía resulta una práctica innovadora. La filosofía del ApS es aprender haciendo para solucionar problemas o circunstancias reales.

## 2. Descripción de la actividad: acompañar en las galerías

Esta actividad tiene su origen en vincular la acción social de las becas de colaboración de CEU Sevilla y el aprendizaje-servicio integrando en programas del ámbito de la Educación Superior (Zorrilla, 2016) con la formación de los futuros maestros.

Los agentes pasivos son niños y niñas del segmento de Educación Infantil y Primaria (Huerta y De la Calle, 2007) junto con sus familias, las galerías de arte y sus directores. Los agentes activos son los estudiantes de Grado de Infantil y Primaria (colaboradores becarios y alumnos internos), y el profesorado que coordina el proyecto. El interés por reunir en el acompañamiento al público infantil y los estudiantes, se determina por constituir un eje vertebrador de la formación cultural visual y plástica. Los estudiantes de Grado de hoy serán futuros maestros de Infantil y Primaria; y es en estas etapas en las que se concretan las preferencias básicas de la persona y se crean rutinas de ocio y aprendizaje lúdico.

### 3. Objetivos: el reto

En tanto que los beneficiarios del proyecto (Lobato y Salazar, 2017) son niños y niñas, familias (adultos) becarios y galerías, los objetivos inciden en aspectos culturales o de la educación no formal que contribuyen a la mejora del entorno social de las personas.

La escasez de hallazgos sobre experiencias similares en el contexto español ha sido determinante para animar el proyecto; sin embargo, las referencias de diferentes contextos, motivaciones, resultados, etc., habrían contribuido a la puesta en marcha, la elaboración previa de los objetivos y las acciones. Con respecto a otros proyectos similares conocidos, encontramos puntos diferenciadores: el lugar predominante de otras intervenciones es el museo, los destinatarios son otros, el contexto es diferente, etc. (Moreno, 2016).

Se puede determinar una hipótesis o macro-objetivo que engloba a todos los interesados: el proyecto persigue crear sinergias entre familias y galerías, determinando las pautas necesarias para llevar a cabo una labor social y proyecto cultural encaminado a la conquista progresiva de este espacio de arte (Alsina y Giráldez, 2012; Beaumont y Sterry, 2005; San Millán y Barrenetxea, 2012).

Se desglosa el objetivo dependiendo de aquellos grupos a los que afecta:

- En niños y niñas: desarrollar habilidades comunicativas y enriquecer su imaginario y bagaje cultural. (El proyecto vincula a la propuesta los objetivos de la legislación, tanto de Educación Infantil como de Primaria.)
- En niños, niñas y adultos: encontrarse de manera lúdica y no formal con el patrimonio contemporáneo. Se focaliza en cómo promover la *desmitificación*, la *dimensión cotidiana de la cultura*. (Calaf y Fontal, 2004:86; Fontal, Marín y García, 2015:38).
- En las familias: generar iniciativa y autonomía para este tipo de actividades, y articular relaciones para la conquista de escenarios de encuentros con la cultura artística.
- En los estudiantes universitarios (becarios): definir el puente de unión entre lo académico, la prestación de servicios y la acción social. Constatar la aportación a su formación, e incitarlos a llevar a cabo servicios a la comunidad que reviertan en cambios significativos en la concepción del papel de las artes en la sociedad (Lobato y Salazar, 2017).
- En relación las galerías: dar visibilidad de sus posibilidades en la difusión de la cultura visual y establecer el marco de acogida a las familias.



Figura 2. Presentación del encuentro por la galerista, 2019. (Galería Alarcón-Criado, Sevilla). Fuente: propia.



### 3. Metodología y muestreo

Partiendo de la idea de que el proyecto tiene un desarrollo teórico-práctico y se retroalimenta constantemente, hay una intención de establecer un marco de acompañamiento flexible. En alusión a Muntadas (2019) el proyecto puede considerarse como un *work-in-progress* ya que *procedimientos y maneras de trabajar dependen de la búsqueda de estructuras apropiadas y enfocadas a su comprensión. La exploración es parte integrante del trabajo*, vinculándose de forma indisoluble al contexto que lo genera.

Desde un punto de vista cronológico, el proyecto depende del calendario académico de grado, de octubre a abril-mayo (a expensas de festividades, exámenes, etc.). En el curso 2017-2018 se forma un equipo con tres alumnas: una becaria de colaboración y dos alumnas internas, y el profesorado del área de Pedagogía y Expresión Plástica. Se sistematizan unos objetivos para la aproximación al marco teórico y la puesta en marcha.

En la toma de contacto con las galerías de la ciudad, se seleccionan nueve, que pertenecen a la asociación de Galerías de arte Sevilla (en adelante AGAS). La mayoría se encuentran situadas en un radio de unos 800 metros en el centro metropolitano, solo dos de ellas distan aproximadamente 1 y 1.5 km. Se han realizado siete acompañamientos, exceptuando la experiencia piloto de 2017 que sigue:

El marco muestral tomó cualquier tipo de unidades familiares. Solo se recoge diferenciadamente la presencia de niños-niñas o adultos (Beaumont y Sterry, 2005). En 2017 se aborda la fase teórica y se realiza un primer encuentro en la galería (G 0) (x) con niños de Educación Infantil y Primaria —3 a 12 años. Asistieron 11 niños y 8 adultos: 19 personas en total. En la segunda fase (curso 2018-2019) se realiza la implantación del proyecto, con seis visitas a siete galerías, que arrojan unas cifras de niños-as/adultos de (G1) 10/12, (G2) 8/5, (G3) 5/4, (G4) 21/11, (G5) 24/26, (G6-7) 7/6. Se dan cita 139 personas en total. En la actualidad se empieza una fase de consolidación de la experiencia, verificación/medición de los resultados y reflexión sobre su calado y alcance.

La metodología seguida se fundamenta en la “Investigación Educativa Basada en las Artes” (Arts Based Educational Research. ABER) o también llamada “ArteInvestigación Educativa”. El término, acuñado por Marín (2005:223-274, Marín y Roldán, 2017), en estrecha relación con las investigaciones de Eisner, aborda temas sobre la Educación Artística, indagaciones en el dominio de las artes visuales, etc. Este tipo de investigación comprende interrelaciones entre las personas, tanto individual como colectivamente, y las construcciones artísticas.

Se trata de un terreno interdisciplinar que combina métodos y técnicas de investigación de otros campos. Por su naturaleza admite métodos, enfoques o instrumentos de investigación variados. En el estadio inicial del proyecto, se conforman un registro cuantificable de datos y de reflexiones en las que prima lo cualitativo. Las técnicas de sondeo van dependiendo del aspecto a valorar; lo que da lugar a combinaciones de paradigmas. Los datos evaluados de *cuestionarios* se combinan con *entrevistas semi-estructuradas abiertas* (Marín y Roldán, 2017: 18). Así, para la recogida de datos, aunque nos basamos en la medición de parámetros que aportan resultados con

respecto al colectivo participante, se contemplan aspectos cualitativos en relación a la experiencia (modificación de percepción de los participantes después del acompañamiento). El *paradigma positivista* relaciona los *resultados cuantificables*, para descubrir regularidades y formular generalizaciones, como corresponde a la *metodología cuantitativa*. Predomina la *investigación descriptiva* o *exploratoria*, de corte *cualitativo*, orientada a identificar y describir características o fenómenos para generar conocimiento en la tendencia de *investigación-acción* (Bisquerra Alzina, 2009)

#### 4. Plan de trabajo para el acompañamiento

El diseño del plan de trabajo del proyecto se resume en las siguientes tareas (Roselló, 2007):

- Contexto: investigación de la presencia de otras instituciones con finalidades similares y análisis de circunstancias específicas.
- Clasificación de espacios expositivos: de los 17 espacios expositivos en el área metropolitana solo 9 están incluidas en la asociación de galeristas colaboradora.
- Cronología de encuentros: viene determinada por apreciaciones con respecto a las temáticas (Sekules, 2007).
- Disposición de las galerías y concreción de la colaboración: firma del acuerdo marco entre la dirección de CEU Sevilla y la presidenta de AGAS, y firma específica con cada galería. Se establece fecha de la actividad. Se tienen en cuenta medidas de seguridad infantil e integridad de las obras expuestas.



Figura 3. Niños y niñas y becarios discuten sobre la obra cambiante, 2018. (Galería Alarcón-Criado, Sevilla). Fuente propia.

- Personal vinculado: para un funcionamiento óptimo se requerían 4 alumnos/as becarios. En 2017-2018 se cuenta con una becaria y dos alumnas internas; en 2018-2019 con una becaria y una alumna interna.
- Carga de trabajo: se estiman unas 2.5-3 horas/semana/becaria. Las entrevistas de seguimiento profesorado-becarios son quincenales. El profesorado se reúne mensualmente, para revisiones.

- Sistematización de la información: documentación compartida en Drive Office 365.
- Definición del formato de difusión: se concreta un formato de invitación que anuncia la actividad en colaboración de ambas entidades. Se editan *banner* y *flyer* publicitarios.
- Difusión del encuentro: las entidades se comprometen a difundir el acompañamiento por canales informativos.
- Presencia del artista: a ser posible se establece contacto. Se considera primordial.
- Control de asistentes. La galería y CEU Sevilla facilitan contacto por mail/móvil para confirmación de asistencia.



Figura 4. El artista Ricardo Cadenas comparte su obra con los niños y niñas, 2019. (Galería La Caja China, Sevilla). Fuente: propia.



Figura 5. Niños, becarios y padres conversan ante las obras, 2019. (Galería Espacio Olvera, Sevilla). Fuente: propia.



Figura 6. Grupo de niños y niñas, 2019. (Galería Rafael Ortiz, Sevilla). Fuente: propia.

## 5. Resultados

El estudio revela cuestiones de vital importancia: la falta de referencias bibliográficas de a experiencias similares, y las evidentes diferencias entre museos y galerías. El primero es un espacio en el que no se pretende un fin lucrativo, gran parte de la obra a mostrar permanece y un pequeño porcentaje cambia; mientras que en las galerías se persigue el fin lucrativo y el fluir de obras y artistas es continuo (Beaumont y Sterry, 2005). En las webs de galerías de Madrid, Barcelona y Valencia se pone de manifiesto la falta de alusión, invitaciones o programaciones infantiles. En esta línea de investigación, en la ciudad de referencia, se constata a través de las encuestas/conversaciones que; aunque son visitadas por grupos de colegios (GI-GP), de Secundaria (ES), Bachiller (B) o Bellas artes (U), ninguna insertaba esta información en su web.

	Galería 1	Galería 2	Galería 3	Galería 4	Galería 5	Galerías 6-7
Acoge GI-GP-ES-B-U	sí	sí	sí	sí	sí	sí
Inserta info en web	sí	no	no	no	no	no

Tabla 1. Datos sobre la acogida a visitas educativas y referencias de esta información en web. Fuente: propia.

En los 6 encuentros de muestra concurren 36 unidades familiares, 67 niños y 64 adultos, arrojando el total de 139 personas. Las edades de los niños están entre 2 y 11 años. (No se estima relevante las edades de los adultos.)

Los datos numéricos referidos a la hipótesis pretendida, “crear sinergias entre familias y galerías, determinando las pautas necesarias para llevar a cabo una labor social y proyecto cultural encaminado a la conquista progresiva de este espacio de arte”, necesitan de las apreciaciones cualitativas para su comprensión.

ASISTENCIA	Galería 1	Galería 2	Galería 3	Galería 4	Galería 5	Galerías 6-7	TOTAL
Edades niños/as	2 - 8	5 - 9	2.5 - 7	3 - 11	2 - 11	3 - 9	2 - 11
Número de niños/as	10	8	5	21	24	7	75
Número de adultos	12	5	4	11	26	6	64
Unidades/familias	7	3	3	5	15	3	36
U/Familias que repiten	0	0	1	1	2	1	2

Tabla 2. Referencias globales sobre asistentes a los acompañamientos. Fuente: propia.

Los objetivos marcados giran alrededor de cómo y qué afecta a los participantes. Desde el encuentro piloto (Lobato y Salazar, 2017) las entrevistas semi-estructuradas evidencian la acogida positiva. La progresiva implantación del proyecto ha manifestado los factores que inciden en la consecución de los objetivos:

La capacidad para difundir la invitación a la actividad a través de distintos canales y medios es decisiva. Para facilitar la difusión de las fechas de la actividad de acompañamiento, la organización del proyecto (P) ha realizado una lista de distribución de WhatsApp con las familias que se van uniendo; estas, a su vez, hacen reenvíos.



Figura 7. Imagen publicitaria de los acompañamientos, 2018. (Galería Rafael Ortiz, Sevilla)  
Fuente: Servicio de Producción Digital. Fundación San Pablo Andalucía CEU.

Con ocasión de la máxima asistencia, 50 personas en la galería (G) 5, el medio de difusión de mayor eficacia ha sido el envío de mails a las AMPA, seguido de la respuesta en la lista de distribución de WhatsApp, ambas por parte de la organización de proyecto; por parte de la galería, se hace a través de mensajes a sus contactos también a través de WhatsApp. Le sigue en número de afluencia la galería (G) 4, con 32 asistentes; en la que también la organización del proyecto (P) realiza el envío de mensajes a la lista de distribución de WhatsApp. La galería envía mensajes a sus contactos por este mismo medio.

La concurrencia queda determinada por el poder de convocatoria, de la institución y la galería, y de sus respectivas habilidades para la difusión y atracción de los destinatarios (x).

	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6-7
G- Difusión por flier	sí	sí	sí	no	no	no
G- Difusión AMPA	no	no	no	no	no	no
G-Difusión WhatsApp	no	no	no	sí	sí	sí
G-Difusión Twitter	sí	no	no	no	no	no
P- Difusión por flier	sí	sí	sí	no	no	no
P- Difusión AMPA	no	no	no	sí	sí	sí
P-Difusión WhatsApp	sí	sí	sí	sí	sí	sí
P-Difusión Twitter	sí	sí	sí	sí	sí	sí

Tabla 3. Evolución en los canales y medios de difusión de las invitaciones. Fuente: propia.

- La capacidad espacial de la galería es determinante: las galerías 2 y 3 se vieron influidas no solo por la falta de difusión, sino por su propia cabida. (En el caso 3, el espacio se reduce a unos quince metros cuadrados.)
- El horario de realización. Por conveniencia de los concurrentes se modifica el comienzo a las 12.00 de la mañana, lo que hace aumentar la asistencia en algunos casos.

- Otros factores como eventos, fiestas en el calendario, distancias, climatología, etc. disminuyen la afluencia (Beaumont y Sterry, 2005).

	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6-7
Horario de inicio	11.00	11.00	11.00	12.00	12.00	12.00
Fecha	20.11.18	15.12.18	16.02.19	23.02.19	06.04.19	27.04.19

Tabla 4. Horario y fechas de celebración de los acompañamientos del proyecto. Fuente propia.

También se consideran resultados el instrumento de medición, previo a las *entrevistas semiestructuradas*. En tablas simplificadas se insertan ítems de valoración, de más bajo o menor índice (1), a más alto o mejor (5). Así, se cuantifica, la afluencia en cada sesión y los factores que determinan el incremento o disminución de asistentes a los acompañamientos. En el estudio de los datos de los acompañamientos se tratan, a priori y a posteriori, la predisposición/motivación, la satisfacción y el cumplimiento de las expectativas y el interés por repetir la experiencia (Beaumont y Sterry, 2005) de niños, niñas, adultos, becarios y galeristas.

Se recogerá la reincidencia y frecuencia con que la familia responde a las convocatorias, si ha difundido la actividad, etc. Por otro lado, cualitativamente, pretende recoger las apreciaciones subjetivas de los destinatarios a raíz de estas actividades.

## 6. Discusión

Objetivos intrínsecos del proyecto de acompañamiento son conocer y reflexionar en un análisis comparativo sobre prácticas similares en galerías de otras ciudades. En ausencia de específicos estudios, sí se revisan aquellos que refieren prácticas indistintas en galerías y museos. Beaumont y Sterry (2005) analizaron encuentros familiares en ambos lugares, no la respuesta a un programa educativo.

Desde el inicio del proyecto se ponen de manifiesto las diferencias entre museos y galerías y, aunque se revisan estudios que consideran como positivas el fluir de obras y artistas y la concreción temática y espacial de la galería (Beaumont y Sterry, 2005), el proceso de documentación revela carencias en todos los sentidos. Se hace notar la ausencia de publicaciones con datos sobre estas actividades, y por otro lado, en las webs de las galerías. Esta circunstancia trae acarreada también ausencia de recursos materiales y pedagógicos destinados a ello. Sin embargo, este espacio de arte podría pasar a ser *práctica cultural cotidiana* (cfr. Calaf y Fontal, 2004:87) que favorece la colaboración inter-generacional para reforzar los vínculos entre niños, niñas y adultos.

Las encuestas semi-estructuradas a las familias alertan del efecto disuasorio. La carencia de información hace evidente también la ausencia de efecto llamada. Las familias manifiestan una percepción de *sancta sanctorum*, que supone una especie de auto-veto a traspasar su umbral. No se trata de que las galerías puedan estar cerradas a las familias; aunque es evidente que ninguna galería hace alusión a qué tipo de público puede atravesar sus puertas, se pone de manifiesto la usencia de invitación a la creación de un imaginario propio (Gómez y Vaquero-Cañestro, 2014).



Hemos encontrado resonancias similares en la pretensión de propiciar encuentros, narraciones visuales compartidas y en la transmisión del sentido de pertenencia. El concepto de suprimir fronteras y límites resitúa la galería como una referencia en su entorno para ofrecer vías a la comunicación familiar (Gómez y Vaquero-Cañestro, 2014:389).

A través de las conversaciones con los coordinadores de estos espacios se arguye que las galerías son visitadas por colegios, universitarios, etc. con sus planteamientos didácticos correspondientes. Este dista mucho de lo usual en los museos (Calaf y Fontal, 2004). Del mismo modo, el museo recoge en sus páginas web la posibilidad de todo tipo de actividades de las que las galerías carecen o no hacen eco.

## Conclusión

El proyecto resulta relevante porque ejemplifica una forma de encuentro de los becarios con el arte y la sociedad en el marco del ApS, generando una dinámica de participación muy significativa para su formación como futuro docente, evidenciada en sus manifestaciones de las encuestas semi-estructuradas.

Cualquier proyecto cultural debe adaptarse al público que pretender captar y controlar los factores que afectan a la consecución de los objetivos. La descripción de la actividad en sí misma facilita una implantación extrapolable. Este estudio arroja datos para conocer la estructura básica necesaria con el objeto de llevar a cabo experiencias similares. En él se hace alusión al control de factores de vital importancia, como la red de difusión de las convocatorias, recurriendo a medios como AMPAs, listas de distribución de mail, WhatsApp, Twitter, etc. Reflexionamos sobre los aspectos que servirán para dar apoyo a otros proyectos de ApS que se deseen implementar; puesto que la capacidad espacial de la galería, la climatología, el horario, eventos o fiestas paralelas también afectan, positiva o negativamente al ritmo de las familias. La conquista del espacio, el sentido de pertenencia, “vivir en el arte” no consigue con solo algunas visitas.

Actualmente, en la fase de implantación, destacamos los resultados obtenidos una vez iniciados los encuentros, en el primer curso académico destinado a llevar a cabo los acompañamientos. En relación con el macro-objetivo general, “crear sinergias entre familias y galerías”, en tanto que se trata de maximizar, sumar, las cualidades de cada uno de los elementos, porque una aprende de la otra, los resultados han sido muy positivos. Un grupo de casi 140 personas se ha involucrado en los acompañamientos. Sin embargo, el proyecto vincula su éxito, no solo al número creciente de asistentes, sino a iniciar a los participantes en prácticas familiares y sociales que, de forma autónoma, revelen posibles identidades y narrativas personales vinculadas a los encuentros con el arte en las galerías, e interiorizados como otros rituales culturales compartidos.

La concurrencia quedará determinada por el poder de convocatoria, tanto de la institución como de la galería, y de sus respectivas habilidades para implementar canales de difusión con poder de atracción para los destinatarios elegidos.

La concreción de una reunión de intereses ha conseguido la generación de sinergias en iniciativas culturales comunes; se han establecido relaciones y aunado voluntades entre las gale-

rías, el profesorado-investigadores, alumnos de grado y familias.

Sin embargo, la repercusión concreta de la experiencia se podrá valorar al realizar el análisis estadístico; para el que de momento no hay datos suficientes, sobre el grupo participante y los resultados del análisis, puesto que se llevan realizadas seis acciones de acompañamiento. Se estima necesario el desarrollo del proyecto en dos a tres años para verificar el calado de la propuesta en la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Alsina, P., y Giráldez, A. (Coords.) (2012). *La competencia cultural y artística, 7 ideas clave*. (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Beaumont, E., y Sterry P. (2005). *A study of grandparents and grandchildren as visitors to museums and art galleries in the UK*. *Museum and society*, 3(3), 167-180. University of Leicester. Recuperado de: <https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/mas/article/view/68/85>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad*. (1ª ed.). México, D.F., México: Ítaca.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología en investigación educativa*. (1ª ed.). Madrid: E. La Muralla.
- Borja-Villel y Equipo Educativo del museo (2018). Programación educativa del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Recuperado de: [http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/banner/descargas/programa\\_educativo\\_reina\\_sofia\\_2018-19.pdf](http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/banner/descargas/programa_educativo_reina_sofia_2018-19.pdf)
- Bourdieu, P. (1983) *Los tres estados del capital cultural*. Recuperado de: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>.
- Calaf, R., y Fontal, O. (Coords.) (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (1ª ed.). Gijón: Trea.
- Calaf, R., y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela* (1ª ed.). Madrid: Síntesis. Centro de Cultura Tradicional Museo Escolar de Pusol. Recuperado de: <https://www.museopusol.com/media/descargas/plan-voluntariado.pdf>
- Federación Española de Amigos de los Museos. Recuperado de: <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2018/10/amigos-museos-y-voluntariado-cultural.pdf>
- Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S., y García Ceballos, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria* (1ª ed.). Madrid: E. Paraninfo.
- Gómez del Águila, L.M., y Vaquero-Cañestro, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2014.v26.n3.42543](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42543)
- Huerta, R., y De la Calle, R. (2007). *Espacios estimulantes: Museos y educación artística* (1ª ed.). Valencia: Universidad de Valencia.
- IES Miguel Catalán (12 de mayo 2016). Nuestros nietos de la ESO nos llevan al Museo Arqueológico Nacional. Recuperado de: <http://clasicasmiguelcatalan.blogspot.com/2016/05/nuestros-nietos-de-la-eso-nos-llevan-al.html>

- Laboratorio Permanente de Público de Museos (2012). *Conociendo a todos los públicos. ¿Qué imágenes se asocian a los museos?* Madrid, España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lobato Suero, M<sup>a</sup> J., y Salazar Pera, C. (2017). Acción de acompañamiento cultural para niños en centros y galerías de arte. En Antonio Bernal-Guerrero (Coord.), *Simposio internacional el desafío de emprender en la escuela del siglo XXI*. 56-68. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.
- Marín Viadel, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o “ArteInvestigación educativa”. En R. Marín Viadel (2005). *Investigación en educación artística*. (1<sup>a</sup> ed. pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Marín Viadel, R., y Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. (1<sup>a</sup> ed.). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades* (1<sup>a</sup> ed.). Barcelona, España: Octaedro.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. (1<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Octaedro.
- Muntadas A. Máster en Arte: Idea y Producción. 22 de Abril, 2019. Recuperado de: <https://bellasartes.us.es/destacamos/antoni-muntadas-en-el-master-en-arte-idea-y-produccion-22-de-abril-de-2019>
- Museo Arqueológico Nacional. (sin fecha). Voluntarios Culturales de la tercera edad para enseñar los Museos de España a niños, jóvenes y jubilados. Recuperado de: <http://www.man.es/man/museo/voluntariado-cultural.html>
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. «BOE» núm. 5, de 5 de enero de 2008. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>
- Ortega, I., y Pardo, D. (2017). *La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales*. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 501-517.
- PLOM Gallery. Galería de arte para niños. Recuperado de: <https://www.plomgallery.com/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Roselló Cerezuela, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales* (4<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Ariel Patrimonio.
- San Millán, B. y Barrenetxea, J. (2012) Narratividad situada. Reflexión sobre la experiencia “Historias construidas” (exposición infantil en el Centro de Arte Contemporáneo Huarte) Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=E-RXtHVjTxM>
- Sánchez-Pacheco, S. (2011). Arte y educación en museos y centros culturales, 25-7-2011. Recuperado de: <http://ubuntucultural.com/arte-y-educacion-en-museos-y-centros-culturales-2/>

- Sekules, V. (2007). Comportamiento bueno y malo: educación y arte contemporáneo en el Museo de arte. En R. Huerta, R. y R. de la Calle (Eds.), *Espacios estimulantes: Museos y educación artística* (1ª ed, pp. 45-54). Valencia: Universidad de Valencia.
- Vallejo Delgado, C. (2003). En arte como en ciencia. Una defensa de la interdisciplinariedad. En J. C. Arañó y A. Mañero (Eds.), *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*. Sevilla: Universidad de Sevilla (Secretariado de publicaciones).
- Vicente, Á. (2013). La galería compite con el museo. Recuperado de: [https://elpais.com/cultura/2013/11/28/actualidad/1385669744\\_309030.html](https://elpais.com/cultura/2013/11/28/actualidad/1385669744_309030.html)
- Zorrilla Silvestre, L., Capella Peris, C., y Gil Gómez, J. (2016). Aprendizaje-servicio. En O. Chiva Bartoll y M. Martí Puig (Coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. (1ª ed. pp. 67-83). Barcelona: Graó.



MONOGRÁFICO

Miradas, espacios y relaciones  
en la Didáctica de las Artes Plásticas

## LA FORMACIÓN ARTÍSTICA DE LOS DOCENTES EN EL LABORATORIO DE LAS ARTES DE LA FUNDACIÓN "LA CAIXA" (1987-2006)

Recepción: 19/02/2019 | Revisión: 26/03/2019 | Aceptación: 25/06/2019

**Assumpta CIRERA BERGADÀ**Universitat de Vic - Universidad Central de Cataluña  
mariaassumpta.cirera@uvic.cat

**Resumen:** El Laboratorio de las Artes (LdLA) de la Fundación "la Caixa" ofreció diversos proyectos de educación visual y plástica dirigidos a la formación de los docentes y a la educación artística de todos los públicos durante diecinueve años: desde 1987 a 2006. Nació en el Centro Cultural Palacio Macaya de Barcelona, de la referida institución, y su labor se fue expandiendo por todo el territorio español durante los años noventa e inicios del siglo XXI hasta que, en el año 2002, se trasladó al nuevo Centro Cultural y Social CaixaForum Barcelona. Inicialmente, el programa conservó el nombre original y posteriormente, coincidiendo con un cambio en los criterios de gestión de la entidad, el proyecto se diluyó entre las muchas actividades educativas de los centros CaixaForum existentes en la actualidad. Este programa de educación artística no formal incidió en la educación artística formal implementando propuestas innovadoras en los centros escolares a través de numerosos recursos dirigidos al profesorado.

**Palabras clave:** formación de los docentes; Laboratorio de las Artes; educación visual y plástica; educación artística; educación formal y educación no formal.

ARTSTEACHERTRAINING AT THE ARTS LABORATORY  
OF THE "la Caixa" FOUNDATION (1987-2006)

LA FORMACIÓ ARTÍSTICA DELS DOCENTS EN EL  
LABORATORI DE LES ARTS DE LA FUNDACIÓ "la  
Caixa" (1987-2006)

**Abstract:** The Arts Laboratory of "la Caixa" Foundation (in Spanish, Laboratorio de las Artes, hereafter LdLA) offered a range of visual art educational projects aimed at the training of teachers and the arts education of the general public during nineteen years: from 1987 to 2006. LdLA was born at the Barcelona Palau Macaya Cultural Centre of the above-mentioned entity; and its work continued expanding throughout the Spanish territory during the 1990s and the beginning of the 21<sup>st</sup> century until 2002, when it moved to the new CaixaForum Cultural and Social Centre in Barcelona. The programme initially retained its original name, and later on, coinciding with a change in the management criteria of the entity, the project diluted among the various existing educational activities at the CaixaForum centres. This non-formal arts education programme contributed to formal art education by implementing innovative proposals in school centres through a number of resources addressed to teachers.

**Resum:** El Laboratori de les Arts (LdLA) de la Fundació "la Caixa" oferí diversos projectes d'educació visual i plàstica dirigits a la formació dels docents i a l'educació artística de tots els públics durant dinou anys: des del 1987 fins al 2006. Nasqué al Centre Cultural Palau Macaya de Barcelona, de la referida institució, i la seva tasca s'expandí per tot el territori espanyol durant els anys noranta i principis del segle XXI fins que, l'any 2002, es trasladà al nou Centre Cultural i Social CaixaForum Barcelona. Inicialment, el programa conservà el nom original i posteriorment, coincidint amb un canvi en els criteris de gestió de l'entitat, el projecte es diluí entre les moltes activitats educatives dels centres CaixaForum existents avui dia. Aquest programa d'educació artística no formal incidí en l'educació artística formal implementant propostes innovadores als centres escolars a través de nombrosos recursos dirigits al professorat.

**Keywords:** teacher training; Arts Laboratory; visual education; arts education; formal and non-formal education.

**Paraules clau:** formació dels docents; Laboratori de les Arts; educació visual i plàstica; educació artística; educació formal i educació no formal.

## Introducción

Este estudio está centrado en explicitar los tipos de formación en educación visual y plástica que recibieron los docentes de todas las etapas educativas, desde el año 1987 hasta el año 2006, a través de las diferentes propuestas que se implementaron en el Laboratorio de las Artes (LdIA) de la Fundación "la Caixa".

El LdIA fue un programa de educación artística no formal, generado por el Área Educativa de «"la Caixa" a les escoles» y que posteriormente tomó la denominación de Programas Educativos. Nació en el año 1987 en el Centro Cultural de la Fundación "la Caixa" de Barcelona e inicialmente estaba ubicado en el edificio del Palacio Macaya. En el año 2002 se trasladó, junto con todas las actividades culturales del centro, a la nueva sede CaixaForum de Barcelona. El programa consiguió una gran participación y fue pionero en la realización de múltiples formatos de actividades para toda clase de públicos, vinculados a las exposiciones no permanentes y también a las diferentes programaciones (teatrales, musicales, literarias y filosóficas, entre otras) de los centros culturales de la entidad en todo el territorio español. También introdujo muchísimas innovaciones, que se describirán a lo largo del artículo, en la concepción metodológica de la educación artística no formal para incidir en el desarrollo de la educación artística formal y así poder contribuir a la integración de los aprendizajes.

Nos centramos exclusivamente en las actuaciones dirigidas a los docentes, aliados imprescindibles para poder incidir en la implementación de una nueva concepción educativa. En avenencia con Silvia Buset:

Estaremos de acuerdo en afirmar que gran parte de la educación artística radica en la figura del profesor o del maestro. El alumno precisa de esta estructura para aprender, pero indudablemente para poder desarrollarse necesita un guía, un motivador, un organizador de curiosidades, en definitiva, un docente que sea capaz de motivar (Buset, 2012:75).

Como iremos constatando en las páginas siguientes, la metodología irradiada desde el LdIA se basaba en potenciar experiencias interdisciplinarias, enfocadas desde una visión artística y a través de una mirada contemporánea. Así, desde el LdIA, se impulsó una educación de las artes fundamentada en la experimentación, la observación, el diálogo, la reflexión, la participación activa, la creatividad, el juego y el uso de recursos múltiples, con la finalidad de poder aportar a los usuarios una experiencia vital y el fomento de una relación más sensible con uno mismo y con el entorno (Abad, 1994).

La investigación se ha realizado siguiendo la metodología cualitativa y desde una perspectiva descriptiva, utilizando el método inductivo para comprender el objeto de estudio intrínseco. La principal fuente documental consultada ha sido el archivo histórico de la Fundación Bancaria "la Caixa" de Barcelona (la mayor parte de documentos están escritos en el idioma catalán, por lo que para facilitar su comprensión hemos decidido traducir al castellano los nombres de las actividades y las transcripciones literales). Utilizando la técnica de recogida de datos realizamos un cuestionario y lo dirigimos a docentes que habían participado en actividades del programa. El resultado de sus respuestas, junto a la información obtenida mediante la comunicación directa con algunos de los profesionales del programa, así como la aportación del testimonio de la autora, que



formó parte del equipo del LdlA desde 1987 hasta 1991, nos han posibilitado contrastar los datos obtenidos y obtener las evidencias que presentamos en el escrito.

## 1. Equipo del LdlA y el profesorado

El equipo del LdlA se configuró con las contribuciones de muchísimos profesionales del arte y de la educación. Estaba formado por un grupo permanente de personas y numerosos colaboradores temporales que aportaron sus conocimientos. Inicialmente bajo el liderazgo de la psicopedagoga Isabel Martínez (desde 1987 hasta 1994) se consolidó un equipo de base que se desarrolló con la dirección de la pedagoga Carme Guinea (desde 1994 hasta 2006). Ambas dirigieron el Departamento de Programas Educativos de la Fundación "la Caixa". En el equipo permanente del LdlA, la máxima responsable fue la maestra, pedagoga terapéutica y logopeda Gloria Valls. Para desarrollar el programa de educación visual y plástica contó con el apoyo de las coordinadoras Isabel Abad (licenciada en Historia de Arte), la autora de este artículo (licenciada en Historia de Arte), Elena Massons (licenciada en Historia de Arte), Montserrat Sampietro (licenciada en Bellas Artes) y el coordinador Antonio José López (licenciado en Bellas Artes). Llorenç Boix (profesor) asumió los trabajos de logística y Fina López (puericultora), las tareas de administración. Inicialmente, también se contó con la colaboración de la historiadora de arte Clara Garí y del músico José Manuel Berenguer, que desde 1987 hasta 1992 impulsaron la creación de diversos proyectos. El LdlA se nutrió con una retroacción constante de todos los contribuyentes y al mismo tiempo impregnó a los participantes de su concepción pedagógica, centrada en la implementación de experiencias educativas enfocadas a potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento, que priorizaban la reflexión por encima de las propuestas miméticas (Sampietro, 2001).

Desde 1987, el equipo del LdlA estableció una frecuente comunicación con los docentes de diferentes centros educativos. Inicialmente, se hizo mediante llamadas telefónicas para poder explicar adecuadamente la tipología de propuestas que se ofrecían para los grupos escolares. También se contemplaba la edición y difusión de materiales impresos con toda la programación de actividades para cada curso escolar, así como la tramitación de cartas o difusiones específicas para las acciones concretas. A partir de la información recibida, los docentes elegían las propuestas que consideraban más adecuadas para los grupos de escolares. Acompañando a su alumnado durante las actividades, el profesorado comenzó a impregnarse de la metodología que se estaba implementando desde el LdlA. Esta misma constatación se había ya experimentado en las actividades educativas realizadas en el CAPC Museo de Arte Contemporáneo de Burdeos, cuando los educadores dirigiéndose a los grupos de escolares también se acercaban a los docentes y así estos últimos podían expresar sus carencias y necesidades en relación a la comprensión del arte contemporáneo (Beaufrère, 1994). Con la participación de los profesores en las actividades, había la intención de que prolongaran las experiencias del LdlA realizando acciones directas en los centros escolares.

En 1987, coincidiendo con el nacimiento del LdlA, se presentó al colectivo de docentes la maleta pedagógica «¡Viva el color!», un recurso para el aprendizaje interdisciplinario en las aulas diseñado por la colaboradora Clara Garí. La maleta surgió a partir de la experiencia de Garí y la de

diversos educadores en los talleres que se realizaron en el Centro Cultural Palacio Macaya, relacionados con la exposición itinerante «¡Viva el Color!», inaugurada en 1982 y creada por Danièle Giraudy del *Atelier des Enfants* del Centro Georges Pompidou de París. La maleta estaba acompañada de una guía para facilitar a los docentes la utilización autónoma del recurso con los grupos de escolares (Fundació Caixa de Pensions, 1987). La valija «¡Viva el color!» permanecía en préstamo en las escuelas durante quince días y su presencia posibilitaba a al profesorado proponer juegos y actividades artísticas, realizar experimentos y poder explicar diferentes fenómenos cromáticos a partir del tratamiento del color. Esta fue la primera de una serie de maletas pedagógicas de diversas temáticas que el departamento de «Programas Educativos» de la Fundación "la Caixa" ofreció por todo el territorio español.

El contacto cotidiano entre las personas del equipo del LdIA y el profesorado posibilitó conocer las necesidades formativas, establecer vínculos mutuos y construir propuestas adecuadas a los requerimientos que iban surgiendo (Figura 1). También se realizaron diversas encuestas y estudios para obtener registros objetivos de las necesidades de los docentes (López y Abad, 1995). La interrelación entre los artífices de la educación no formal y los profesionales de la educación formal permitió contemplar las demandas formativas y así generar nuevos proyectos para satisfacerlas.



Figura 1. Imagen de actividades para maestros curso 1990-1991.  
Fuente: Programa del Laboratorio de las Artes.

La formación de los docentes, que elegían las actividades de educación visual y plástica y acompañaban a los grupos, era diversificada. Incluía maestros de todas las etapas escolares, tutores y profesores especializados en educación artística, ciencias sociales y ocasionalmente a profesionales de otras materias. El tratamiento de las actividades del LdIA generaba buenas interrelaciones entre áreas de conocimiento diversas y contribuía a complementar y a ampliar los aprendizajes más allá del estricto marco escolar. Cabe considerar que este planteamiento no siempre era

aceptado por todos los docentes, algunos de ellos muy habituados a buscar exclusivamente actividades cuyos objetivos estuvieran totalmente relacionados con las asignaturas del currículo. No obstante, otros perfiles de docentes, más dispuestos a ampliar horizontes, se sentían muy cómodos con la tipología de propuestas experimentales que se ofrecían y que a través del arte integraban conocimientos de varias disciplinas. Entre el equipo del LdIA, como sugiere Anne Bamford (2009), se compartía la noción de que más allá de las políticas establecidas en los diferentes planes de estudios, los profesores apasionados y comprometidos tienen un papel fundamental para garantizar una educación artística de calidad.

En el curso escolar 1990-1991, empezaron a ofrecerse presentaciones presenciales dirigidas a informar a los docentes de los contenidos, objetivos y dinámicas establecidas para cada actividad. Estas sesiones, que se realizaron hasta el final del programa, posibilitaban un contacto directo con el colectivo de educadores y permitían dar orientaciones de cómo integrar las diferentes propuestas dentro del marco escolar.

## 2. Transferencia pedagógica mediante publicaciones didácticas

Los orígenes de las primeras publicaciones educativas centradas en temas artísticos de la entidad y dirigidas a los docentes se han de buscar en la primera etapa del programa «"la Caixa" a les escoles» (1977-1987), liderado por las pedagogas María Pla y María Prats. Desde finales de los años setenta y mediados de los ochenta, se habían realizado una serie de publicaciones que con la denominación «Cuadernos de trabajo» complementaban diferentes visitas patrimoniales organizadas. Estos recursos, presentados como un material de soporte a las explicaciones de los educadores del programa, ofrecían información, proponían actividades artísticas y planteaban diferentes preguntas para fomentar la observación y la investigación de los alumnos. Los docentes seleccionaban los itinerarios que consideraban más adecuados de la serie «Las Artes y la Historia», coordinada por Rosa Martínez (responsable de los programas de Arte e Historia de la Obra Social de "la Caixa" en Barcelona desde 1977 hasta 1987) y que tenía el objetivo de aproximar a los escolares al patrimonio cultural de Cataluña (Obra Social de la Caixa de Pensions, 1983). Siguiendo esta idea, en el año 1984, Elisenda Vilà, Raimon Ramis y Toni Canyelles elaboraron el «Cuaderno de trabajo» sobre el artista *Picabia* (Obra Social de la Caixa de Pensions, 1984) con motivo de la exposición en el Centro Cultural Palacio Macaya. En 1987 por iniciativa de Isabel Martínez, recién nombrada directora del programa «"la Caixa" a les escoles», se abrió una nueva línea de publicaciones didácticas bajo el nombre de «Guía del profesorado». Este material se ofrecía como una pauta para que, autónomamente y después de haber participado con los grupos de escolares en las actividades de los diferentes ámbitos del programa (artes, ciencias, nuevas tecnologías, culturas históricas y literatura), los profesores pudieran realizar actividades con los alumnos en la escuela. Este mismo año, se editó el primer número de la revista *Papers*, que se ofrecía como un canal de comunicación abierto con los docentes (Obra Social de la Caixa de Pensions, 1987). En diferentes números de la revista podemos encontrar información del LdIA dirigida a los profesores. Vemos de qué manera se buscaba su implicación para crear un proyecto conjunto:

Con las actividades alrededor de las artes plásticas, el teatro y la música, se pretende encontrar un sistema de investigación que permita la colaboración de maestros, técnicos especializados y artistas, en un verdadero proyecto global que estimule la creación de nuevas vías, de nuevas acciones. Y sobre todo, encontrar el estímulo que permita que los niños de hoy puedan fasci- narse, puedan sorprenderse, puedan crear (Obra Social de la Caixa de Pensions, 1988: 3).

En este sentido, Aran (1990) también incide en que el LdlA era un programa de educación artística conectado con el mundo exterior:

No se trata de hacer clases magistrales de Historia de Arte, de elaborar una cronología de au- tores y movimientos o de estudiar las diferentes técnicas plásticas. Se trata de crear un espacio artístico, de dar la oportunidad de sorprenderse, de jugar, de inventar. Es así como el Labo- ratorio se define como un espacio de experimentación. El arte no se puede acotar dentro de esquemas preestablecidos, ni se puede ahogar dentro de la estrechez de un aula ajena al mundo exterior (Aran, 1990: 6).

Con estos antecedentes de transferencia de información dirigida a los docentes, en el año 1989, el LdlA inició una línea de publicaciones educativas, en formato de desplegable, destinadas a informar a los docentes sobre arte. Este material, elaborado por la colaboradora Clara Garí y coordinado por la responsable del LdlA Glòria Valls, se presentaba como un nuevo formato de publicaciones didácticas. El nuevo recurso, muy bien editado, ofrecía contenidos e imágenes en color sobre las obras de las exposiciones del Centro Cultural Palacio Macaya y se podía utilizar en formato de póster expositivo para integrarse en las aulas de los centros escolares. Estos materiales propiciaron el desarrollo de una nueva línea de publicaciones que surgió en 1990 y finalizó en 1992 con la denominación de «Colección Laboratorio de las Artes». Estos recursos estaban dirigidos a los docentes y a personas interesadas en el arte y pretendían divulgar los conocimientos artísticos que se desarrollaban en el LdlA. Esta línea, también gestionada por Glòria Valls, contó con la co- ordinación compartida con Isabel Abad a partir de enero de 1992. Maragda Cuscuela, del Servicio de Artes Plásticas del Centro Cultural de la Fundación "la Caixa", realizó los textos de la mayoría de las ediciones.

La elaboración y la publicación de materiales educativos tuvieron una cierta continui- dad. En el programa de actividades educativas del curso escolar 2003-2004, se hace referencia a los recursos que habían surgido del programa «El arte de aprender». Este material que se había generado desde el LdlA alrededor de las exposiciones y de la colección de arte contemporáneo de CaixaForum se ofrecía al profesorado de Educación Primaria, ESO, Bachilleratos y ciclos forma- tivos. El material consistía en documentación, actividades e imágenes para que los docentes lo desarrollaran con sus alumnos en las escuelas e institutos, más allá de las visitas a las exposiciones (Figura 2). Las publicaciones se aproximaban a través del arte a diferentes temas desde una pers- pectiva multidisciplinar (Fundació "la Caixa", 2003). Durante el curso 2005-2006 se elaboraron unos dossiers dirigidos a docentes de parvulario y ciclo inicial de Educación Primaria (Obra So- cial Fundació "la Caixa", 2005).

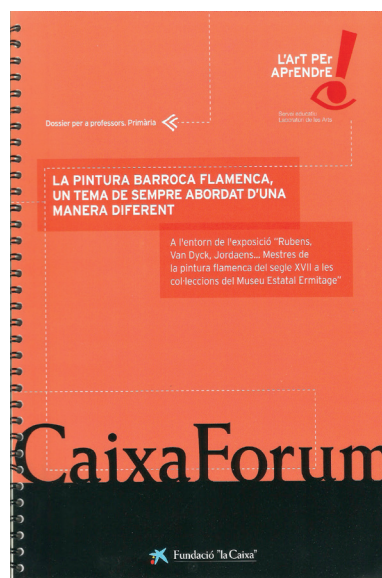


Figura 2. Imagen de portada del dossier de actividades para profesores «El arte de aprender». Laboratorio de las Artes, 2003. Fuente: Dossier «La pintura barroca flamenca, un tema de siempre abordado de una manera diferente».

La línea de continuidad y de influencia de los «Dossiers educativos» generados desde el LdIA se puede observar actualmente en los «Dossiers para profesores» del programa «El arte de educar» del Museo del Prado de Madrid (2018). Este proyecto, elaborado con la colaboración de la Fundación "la Caixa", se ofrece desde el curso académico 2009-2010. Contó con el asesoramiento y el impulso de las antiguas miembros del equipo del LdIA, Isabel Abad, Elena Massons y Montserrat Sampietro. Actualmente, todas ellas siguen trabajando y aportando su experiencia en diferentes proyectos educativos de la Obra Social de la entidad bancaria.

### 3. Experiencias destinadas a los docentes a través del arte

Con la intención de incidir en la mejora de la educación artística, fueron numerosas las formaciones que el LdIA dirigió a los docentes bajo los formatos de cursos, seminarios, jornadas, tertulias de arte y sesiones de trabajo, implementando una visión integradora de la cultura a través de propuestas que incidían en la educación de una manera similar a la que actualmente se plantea adquirir en la «competencia cultural y artística». Establecemos el paralelismo a través de la aportación del profesor Pep Alsina:

La competencia cultural y artística moviliza las sensaciones, las emociones, la sensibilidad, la motivación... y abre la mente del alumnado dejándola preparada para alimentarse de otras competencias y áreas [...] Es imprescindible considerar que todas las competencias tienen relación e influencia entre ellas y no hay ni una que sea independiente (Alsina, 2012:31).

Seguidamente presentamos un breve recorrido por algunas actividades formativas y dirigidas al profesorado que se implementaron en el LdIA. Aunque no disponemos de todos los datos estadísticos de participación, aportamos las cifras conseguidas siempre que nos ha sido posible



encontrarlas en las bases de datos consultadas. El primer seminario de educación visual y plástica dirigido a los docentes fue «Visiones del arte contemporáneo». Durante seis sesiones, diversos profesionales de la educación artística aportaron sus conocimientos a cincuenta profesores en el espacio del LdIA ubicado en el Palacio Macaya (Obra Social Fundació "la Caixa", 1991). Esta formación surgió a partir de la demanda de muchos docentes, usuarios de las actividades para grupos escolares, de ampliar sus conocimientos sobre arte contemporáneo.

En 1994 se organizó el debate educativo «El arte, herramienta de conocimiento y experiencia», con la participación de profesionales que analizaron la presencia del arte en la sociedad, el papel de las artes visuales y plásticas en la educación, y la manera de aproximar a los niños, jóvenes y docentes al arte. En un breve texto del programa de actividades educativas del curso escolar 1995-1996 (Fundació "la Caixa", 1995) se ofrece un curso de pequeño formato para veinte profesores de primaria y secundaria que, con el título de «Aula para las artes», tenía el objetivo de crear un espacio de diálogo para encontrar recursos y aplicarlos en la escuela. En el mismo programa se propone otro curso dirigido a veinte profesores: «La mirada fotosensible», para iniciarlos en la fotografía y realizar un proyecto concreto para ejecutarlo en el centro escolar (la actividad se realizó en diferentes cursos escolares). En el curso escolar 1995-1996 también surgió la actividad «Diálogos con artistas», proyecto dirigido a grupos de escolares, que quería incidir en la preparación e implicación de los profesores que participaban junto a los alumnos. La actividad consistía en unas tertulias con artistas de actualidad, que desde una perspectiva dialógica y práctica posibilitaban un intercambio de ideas entre todos los participantes: escolares, docentes, moderadores y artistas. Esta actividad contemplaba la implicación de los profesores para su desarrollo y por ello se les convocaba a una sesión formativa introductoria, se les proporcionaba documentación y se les reunía al finalizar la actividad para hacer valoraciones. Esta propuesta se desarrolló durante cinco cursos escolares y posibilitó la participación de diferentes artistas en contacto con los docentes y los grupos escolares (documentación interna del LdIA).

En 1997 se ofreció el curso «Imágenes e ideas», impartido por la fotógrafa Laura González. Ésta, introducía durante cinco sesiones a los docentes en las imágenes e ideas principales de la fotografía para poder aplicar los conocimientos en las aulas. Para buscar una definición del papel de las artes visuales en la escuela a partir de un debate sobre el currículum escolar y poder intercambiar posiciones, se hizo el curso «Aquello que siempre has querido saber sobre la transmisión del arte y nunca te has atrevido a preguntar», impartido por el artista y crítico de arte Carles Guerra en 1999 y con una participación de treinta profesores. Este año también se realizó el curso «Historias fotográficas: propuestas creativas con la fotografía y la palabra», por la fotógrafa y *performer* Agnès Zander y contó con veintiún docentes.

También en 1999 hubo una participación de trescientas cuarenta personas, muchas de ellas docentes, en las jornadas de dos días «Más allá de la educación artística. Cultura visual, política de reconocimiento y educación», que proponían renovar el debate en torno a la educación visual y plástica, abordándolo profesionales de la cultura visual desde diferentes perspectivas: cultura visual, educación, antropología y política. En el curso de pequeño formato de didáctica de las artes «Expertos y profanos. Salvando distancias con el arte contemporáneo» (realizado en los años



2000 y 2001), a cargo de las profesionales del equipo del LdIA Isabel Abad y Monserrat Sampietro, se daban recursos diversos al profesorado para abordar las experiencias artísticas en los centros escolares, mediante el uso de materiales y juegos. Así cada sesión contemplaba una parte práctica para poderse experimentar posteriormente con los alumnos y también compartir la experiencia con los otros docentes (Figura 3).



Figura 3. Imagen del curso para maestros «Expertos y Profanos» en el Laboratorio de las Artes de Barcelona, 2001. Fuente: Fotografía de Ferran Borràs, del Archivo Histórico de la Fundación Bancaria “la Caixa”

Ya en la nueva sede del LdIA ubicada en CaixaForum Barcelona, en el año 2002 se propuso un curso para profesorado centrado en la actividad «Distrito 3. Un proyecto educativo sobre el barrio». El curso liderado por Isabel Abad y conducido por diferentes profesionales, buscaba la implicación de los docentes de los centros educativos del mismo barrio de CaixaForum, para invitar a sus alumnos de educación secundaria a participar en diversos talleres y a desarrollar las propuestas planteadas en dichos centros. El objetivo era fomentar en los adolescentes modelos para ayudarlos a descubrir sus intereses personales desde la proximidad y facilitar su interpretación. Los resultados obtenidos se mostraron en una exposición en CaixaForum Barcelona (Fundació “la Caixa”, 2003). El éxito del proyecto hizo que se volviera a realizar con variaciones en diferentes cursos escolares. Este mismo año se ofreció el curso «mira! Otra manera de ver el arte», una adaptación del programa Visual Thinking Curriculum, experiencia iniciada en el museo de arte MoMA de Nueva York en los años ochenta del siglo XX y creada por un equipo de profesionales dirigido por Philip Yenawine a partir de la investigación de la psicóloga Abigail Housen (Housen y Yenawine, 2000). La adaptación la lideró el equipo del LdIA junto a la colaboradora Amèlia Arenas, que formaba parte del equipo de profesionales de Yenawine, después de un trabajo de tres años con diversos docentes de centros escolares. El proyecto posibilitaba un diálogo en las escuelas a partir de imágenes y activaba el placer de observar, hablar, reflexionar, compartir y familiarizarse con el arte para conectar con las propias capacidades creativas (Fundació “la Caixa”, 2001). Participaron setenta y dos docentes. En la presentación del programa «mira!» podemos leer:

Desde el Laboratorio creemos que las artes han de tener un papel más relevante en el proceso educativo. Por ello queremos ir más allá de lo que tradicionalmente hemos hecho en las escuelas, museos y salas de exposiciones: estamos convencidos de que las artes pueden ser un vehículo excelente para despertar inquietudes sobre el entorno, para contribuir al desarrollo del espíritu crítico y para despertar la necesidad de dialogar con los demás y escucharlos (Fundació "la Caixa", 2001:2).

Las jornadas de debate «Repensar la educación en las artes visuales: políticas de diferencia, infancia y cultura visual» (2003), fueron coordinadas por el profesor Fernando Hernández. Contó con la participación de profesionales internacionales y la asistencia de seiscientos sesenta asistentes, muchos de los cuales eran docentes. Durante dos días se trataron temas presentes en los debates contemporáneos centrados en la identificación del ser humano con las imágenes que muestran las representaciones del mundo. Destacamos la formación «Saber de arte. Un curso para aprender acerca de otras cosas» que en el curso 2003-2004 impartieron Isabel Abad y Montserrat Sampietro, dirigido al profesorado de todas las etapas educativas para explorar profundamente la capacidad de transversalidad de las artes visuales y con una participación de setenta y ocho docentes (Fundació "la Caixa", 2003).

En el curso 2004-2005 se realizaron durante dos días las jornadas «Arte y educación en la sociedad de la información», coordinadas por Francisco Rubio, conjuntamente con el equipo del LdIA. Se debatieron diferentes perspectivas sobre la educación artística a partir de la pregunta: «¿Cómo afecta, en el ámbito de la educación artística, la emergencia de nuevas formaciones sociales y culturales que configuran la denominada *sociedad de la información*?»

Aunque no disponemos de las cifras exactas de participación, a partir de los datos parciales con los que contamos, podemos deducir que muchos cientos de profesores llegaron a participar en las diferentes formaciones, impregnándose de nuevos enfoques para aplicar a la educación artística. El trabajo desarrollado en el LdIA se difundió también a través de la participación de los miembros del equipo del LdIA en conferencias, cursos y seminarios en diversas ciudades del territorio español e internacional. Contribuyeron a la expansión del programa las noticias y los artículos que difundían la acción del LdIA en diferentes medios de comunicación, como por ejemplo el diario *La Vanguardia*, que en 1999 dedicó dos páginas a la publicación del artículo «Cómo hay que enseñar arte a los niños» (Abad, Valls y Sampietro, 1999).

#### 4. Impacto del LdIA a través de la opinión de algunos docentes

Muchos de los docentes que participaron en las propuestas del LdIA establecieron unas conexiones significativas con el programa. Para dejar constancia de este hecho, diseñamos unos cuestionarios con diez preguntas directamente relacionadas con los aprendizajes que considerábamos que podían haber recibido mediante el contacto con las diferentes actividades del LdIA. Seleccionamos la muestra buscando a profesorado que hubiera participado en el programa con grupos de alumnos y/o asistido a algunas formaciones. Para elegir a los representantes se consideró de interés la presencia de personas de ambos géneros, que hubieran ejercido la docencia en diferentes etapas escolares y también que su trayectoria profesional estuviera estrechamente vinculada a la educa-

ción artística. De acuerdo con el objetivo de este estudio, que consiste en explicitar cómo desde un programa de educación artística no formal se incidió en la educación formal implementando propuestas en los centros escolares a través de numerosos recursos dirigidos al profesorado, presentamos una síntesis de las respuestas de cinco docentes en relación a lo que les aportó el LdIA a su formación y por extensión a su práctica docente.

Anna Estany, licenciada en Bellas Artes, profesora de Educación Visual y Plástica en Educación Secundaria, participaba acompañando a grupos de alumnos de un instituto de una población cercana a Barcelona, donde trabajaba. Colaboró en la actividad «Diálogos con artistas».

Combinaba su práctica artística con la docencia. Al recordar el LdIA expresa:

El LdIA fue una ventana abierta al arte y a la práctica artística contemporánea, que tantas carencias tiene en la escuela a todos los niveles. Yo siempre trabajé por proyectos y lo que hacíamos en el LdIA me inspiraba para profundizar en los movimientos artísticos. Constantemente he tenido presente la realidad artística que podíamos experimentar en el LdIA y a los artistas vivos que llegamos a conocer. Fue una etapa brillante que acabó cuando terminó el programa. Siempre he seguido trabajando con los criterios que extraje de allí. Para mí el LdIA sigue vigente (M. Estany. Comunicación personal, 4 de mayo de 2018).

Sylvia del Amo, maestra especializada en Educación Visual y Plástica de las Escuelas Municipales de Barcelona, asistió a las actividades del LdIA con alumnos de las escuelas Barkeno y Turó Blau. Participó en propuestas y formaciones durante los diecinueve años de existencia del programa y fue una de las impulsoras del actual programa de educación no formal «Experimentem amb l'Art» en Barcelona, asociación que nació en 1993 por iniciativa de la artista Montse Vives, que había sido educadora del LdIA. Actualmente imparte diferentes formaciones de educación artística. Evocando al LdIA, responde:

Empecé utilizando la maleta «¡Viva el color!», me gustó el método y luego participé durante todos los años en las actividades del LdIA con grupos de escolares y asistí a muchas formaciones. También colaboré aportando mis conocimientos. En Barcelona no había ningún proyecto similar. Se organizaban formaciones de educación artística con la participación de profesionales nacionales e internacionales de primera línea. Se enseñaba con libertad, apertura, buenos materiales, buen trato. Todo era muy creativo. Se trabajaba por competencias, mucho antes de que se empezara a hablar de hacerlo. Se rompió con las típicas visitas aburridas que muchos museos ofrecían a los grupos de escolares. Para mí fue un gran aprendizaje y considero que el LdIA abrió las puertas del arte a muchas escuelas (S. del Amo. Comunicación personal, 16 de marzo de 2018).

Dimas Fàbregas, licenciado en Historia de Arte y maestro, participó acompañando a grupos de escolares del centro La Immaculada de Vilassar de Dalt durante la segunda mitad de la década de los noventa y hasta inicios del s. XXI. Actualmente es maestro de Educación Visual y Plástica y ejerce la tarea de director en el mismo centro. En referencia al LdIA opina que:

Supuso un soporte muy importante en la manera de entender la educación artística que yo tenía cuando empecé a trabajar de maestro. Mucho antes de que se hablara de educación competencial, yo creía que los artistas debían ser un referente en las escuelas, generadores de procesos de aprendizaje abiertos, creativos y transversales. Las propuestas que se hacían en el LdIA crecían cuando llegaban a la escuela, hablando, reflexionando, produciendo y exponiendo. El LdIA me ayudó a crecer profesionalmente, haciéndome reflexionar sobre mi práctica educativa y buscar cómo mejorarla (D. Fàbregas. Comunicación personal, 9 de mayo de 2018).

Vicens Mascarell, maestro de Educación Visual y Plástica en la escuela cooperativa de maestros Ginebró de Llinars del Vallès, siempre combinó la docencia con su práctica artística per-

sonal. Participó en las actividades del LdlA acompañando a los grupos de escolares. En relación al programa nos dice:

El LdlA fue de gran ayuda en la tarea de aproximar y sensibilizar a los alumnos hacia el arte. Las actividades estaban muy bien planteadas y conseguían resultados muy satisfactorios. También disponían de recursos y materiales que no teníamos en la escuela. Los alumnos vivían las experiencias plenamente. Creo que forman parte de su imaginario escolar (V. Mascarell. Comunicación personal, 25 de abril de 2018).

Montserrat Morales, maestra de Educación Visual y Plástica en la escuela Garbí de Esplugues de Llobregat, participó en las actividades acompañando a los grupos de alumnos de la escuela y se formó en diversos cursos. En su trayectoria profesional ha elaborado diferentes recursos para aproximar el arte a la infancia. Actualmente colabora en varios proyectos y en la sección de arte de la revista «Cavall Fort». Evocando lo que fue el LdlA aporta las siguientes reflexiones:

El LdlA ha sido como un compañero de viaje con quien pude compartir inquietudes e intereses sobre arte y educación. Fue un referente externo a la escuela para interpellarme y afirmarme en mi trabajo cotidiano. También una oportunidad para intercambiar experiencias con otros docentes. Me permitió incorporar aspectos relacionados con la forma de abordar la educación artística desde otra mirada, actitud y seguridad. Destaco la formación en el programa «mira!», para mí supuso la oportunidad de sumergirme en las estrategias del pensamiento visual (M. Morales. Comunicación personal, 27 de abril de 2018).

Las representativas aportaciones de estos cinco docentes dejan constancia de las complicidades necesarias que se generaron entre el equipo del LdlA y el profesorado para poder desarrollar un programa que incidía en los aprendizajes a través del arte.

## Conclusiones

Desde finales de los años ochenta del siglo XX y hasta los inicios del siglo XXI, el programa del LdlA de la Fundación "la Caixa" incidió en la mejora de la educación artística en los centros escolares, estableciendo estrechos vínculos con los docentes de todas las etapas, fomentando su participación en el programa, introduciendo materiales didácticos y ofreciendo diversas actividades formativas.

La comunicación entre el equipo del LdlA y el profesorado facilitó la escucha a las necesidades del colectivo de educadores y así surgieron diversos recursos formativos destinados a divulgar los conocimientos del programa: maleta pedagógica «¡Viva el color!», presentaciones de actividades, publicaciones didácticas, cursos de pequeño y gran formato, seminarios, jornadas, tertulias con artistas de actualidad, debates, programa «mira!», el proyecto sobre el barrio «Distrito 3» y varias sesiones de trabajo. Las diferentes actuaciones, dentro y fuera del marco escolar, contaron con la participación de profesionales nacionales e internacionales y propiciaron que un programa de educación no formal traspasara sus propias fronteras para establecer estrechos vínculos con el profesorado, principal artífice de la educación formal.

Metodológicamente el LdlA aportó una visión integradora de la educación a través del arte, potenciando la realización de experiencias que traspasaban la propia disciplina artística. Así incidió en el desarrollo de la competencia cultural y artística y fomentó el desarrollo del espíritu

crítico en los participantes. Lo hizo desde una visión contemporánea y basándose entre muchos otros aspectos en la experimentación, la observación, el diálogo, la reflexión, la creación, la estimulación, la implicación, el juego, el divertimento, la exploración, la transversalidad y la apertura. Fomentó el uso de muchísimos estímulos, recursos y materiales para educar a través del arte y propició que los docentes tuvieran un contacto directo con los artistas y las obras.

Sin poder aportar cifras concretas del número de personas que se benefició del programa, estimamos que su influencia irradió en miles de usuarios. Así, la retroacción permanente con los docentes actuó como una potente generadora de posibilidades que dejó huella en todos los participantes.

### Referencias bibliográficas

- Abad, I. (1994). El Labo. En G. Valls (Coord.), *Papers: Laboratori de les Arts 1987-1994* (pp. 95-105). Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Abad, I., Valls, G., y Sampietro, M. (16 de abril de 1999). Cómo hay que enseñar arte a los niños. La pedagogía sobre las actividades artísticas. *La Vanguardia*, pp. 6-7.
- Alsina, P. (2012). La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior. En P. Alsina y A. Giráldez (Coords.), *7 ideas clave: La competencia cultural y artística* (pp. 15-35). Barcelona: Graó.
- Aran, S. (1990). El Laboratori de les Arts: Una mirada encantada cap a l'art. *Papers, Àrea Educativa*. Fundació Caixa de Pensions, 2, 6-10.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wau!: El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Beaufrère, D. (1994). Els tallers de la mirada. *Papers, Programes educatius de la Fundació "la Caixa": Laboratori de les Arts 1987-1994*, pp. 19-23.
- Burset, S. (2012). La dimensión artística de la competencia cultural y artística comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística. En P. Alsina y A. Giráldez (Coords.), *7 ideas clave: La competencia cultural y artística* (pp. 65-84). Barcelona: Graó.
- Fundació Caixa de Pensions. (1987). *Visca el color!* Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- Fundació "la Caixa". (1995). *Laboratori de les Arts. Activitats educatives 1995-1996*. [Programa de actividades].
- Fundació "la Caixa". (2001). *Laboratori de les Arts: Programa mira!*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Fundació "la Caixa". (2003). *Activitats educatives 2003-2004: CaixaForum. Laboratori de les Arts*. [Programa de actividades].
- Housen, A., y Yenawine, P. (2000). *Visual thinking strategies basic manual grades 3-5*. New York: Visual Understanding in Education.
- López, A., y Abad, I. (1995). La experiencia del Laboratorio de las Artes. En J. Surroca (Coord.), *Museo y Escuela: XII Seminario de Artes Plásticas* (pp.137-156). Girona: Universitat.
- Museo del Prado (2018). El arte de educar 2018/2019. Recuperado de <https://www.museodelprado.es/recurso/el-arte-de-educar/a03e6277-7a3f-f36c-034e-a98b081e1034>
- Obra Social de la Caixa de Pensions (1983). *"la Caixa" a les escoles. Cinc anys d'experiències escolars*.



Barcelona: Obra Social de la Caixa de Pensions.

Obra Social de la Caixa de Pensions (1984). "la Caixa" a les escoles: Quadern de treball Picabia.

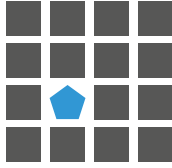
Obra Social de la Caixa de Pensions (1987). "la Caixa" a les escoles. *Papers, juny*.

Obra Social de la Caixa de Pensions (1988). Fins ara teníem un Taller, ara hem construït un Laboratori. *Papers: Art, juny*, 3.

Obra Social Fundació "la Caixa". (1991). Visions de l'art contemporani : Seminari de recursos didàctics per a mestres. Laboratori de les Arts. [Programa de activitats].

Obra Social Fundació "la Caixa". (2005). *Activitats educatives 2005-2006: CaixaForum*. Laboratori de les Arts. [Programa de activitats].

Sampietro, M. (2001). El espectador olvidado. Estrategias para un acercamiento efectivo entre el arte y el público. En A. Ramos y G. Ponce (Eds.), *Cambio social y gestión cultural* (pp. 27-38). Alicante: Universidad.



## TRABAJO DE CAMPO. UNA OPORTUNIDAD PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

Recepción: 04/04/2018 | Revisión: 30/05/2018 | Aceptación: 31/08/2018

**Daniel LLANCAVIL LLANCAVIL**

Universidad Católica de Temuco  
llancavil@uct.cl

**Resumen:** Las reformas curriculares del sistema escolar chileno provocaron una significativa disminución de los contenidos geográficos en los programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto ha contribuido a que predomine una educación geográfica que no favorece el desarrollo de un pensamiento geográfico y de competencias geográficas en los estudiantes de la Educación Primaria y Secundaria. Reposicionar la enseñanza de la geografía implica dotar a los docentes de orientaciones didácticas y recursos pedagógicos interactivos que vinculen a los estudiantes con sus espacios cotidianos. Por lo anterior, el objetivo de este artículo es analizar las posibilidades didácticas que ofrece el trabajo de campo para la enseñanza de la geografía y sus potencialidades para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes geográficas. A partir de la revisión bibliográfica, es posible concluir que esta estrategia acerca la geografía a los estudiantes, favorece su enseñanza como ciencia, aporta a la formación ciudadana y a una educación para la sustentabilidad. Asimismo, propicia el desarrollo de un pensamiento geográfico y competencias geográficas y contribuye a la renovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

**Palabras clave:** didáctica de la geografía; trabajo de campo; espacio geográfico; formación docente.

### FIELD WORK. AN OPPORTUNITY FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHICAL SPACE

**Abstract:** The curricular reforms of the Chilean school system caused a significant decrease in the geographical contents in the study programs of the subject of History, Geography and Social Sciences. This has contributed to a predominance of geographical education that does not favor the development of geographic thinking and geographical competences in Primary and Secondary school students. Repositioning the teaching of geography implies providing teachers with educational guidelines and interactive pedagogical resources that link students to their daily spaces. Therefore, the objective of this article is to analyze the didactic possibilities offered by field work for the teaching of geography and its potential for the development of knowledge, skills and geographical attitudes.

From the literature review, it is possible to conclude that this strategy brings geography closer to students, favors its teaching as a science, contributes to citizen education and education for sustainability. Likewise, it fosters the development of geographic thinking and geographical competences and contributes to the renewal of teaching and learning practices in the classroom.

**Keywords:** didactics of geography; field work; geographical space; teacher training.

### TREBALL DE CAMP: UNA OPORTUNITAT PER A L'ENSENYAMENT DE L'ESPAI GEOGRÀFIC

**Resum:** Les reformes curriculars del sistema escolar xilè van provocar una significativa disminució dels continguts geogràfics en els programes d'estudi de l'assignatura d'Història, Geografia i Ciències Socials. Això ha contribuït a què predomini una educació geogràfica que no afavoreix el desenvolupament d'un pensament geogràfic i de competències geogràfiques en els estudiants d'Educació Primària i Secundària. Reposicionar l'ensenyament de la geografia implica dotar els docents d'orientacions didàctiques i recursos pedagògics interactius que vinculin els estudiants amb els seus espais quotidians. Dit això, l'objectiu d'aquest article és analitzar les possibilitats didàctiques que ofereix el treball de camp per a l'ensenyament de la geografia i la seva potencialitat per al desenvolupament de coneixements, habilitats i actituds geogràfiques.

A partir de la revisió bibliogràfica, és possible concloure que aquesta estratègia apropa la geografia als estudiants, contribueix a la seva formació ciutadana i afavoreix l'educació per a la sostenibilitat. De la mateixa manera, propicia el desenvolupament d'un pensament geogràfic i competències geogràfiques i contribueix a la renovació de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

**Paraules clau:** didàctica de la geografia; treball de camp; espai geogràfic; formació docent.



## Introducción

La enseñanza de la geografía en el sistema escolar chileno le corresponde a los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la cual se imparte en todos los niveles de la Educación Primaria y Secundaria. Uno de los objetivos de este curso es desarrollar el pensamiento geográfico para que los estudiantes logren “comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano” (MINEDUC, 2013:195). Sin embargo, las reformas curriculares impulsadas por el Ministerio de Educación de Chile, durante las tres últimas décadas, han disminuido sistemáticamente los contenidos geográficos en los programas de estudio. Esto ha contribuido a que la educación geográfica este cada vez menos presente en las aulas nacionales y su enseñanza se vea disminuida en comparación con la historia u otras ciencias sociales. A lo anterior se suma un tratamiento didáctico de los contenidos caracterizado por una escasa renovación de las estrategias de enseñanza que aún conservan una clara orientación positivista. De este modo, los fenómenos geográficos se reducen a un inventario de datos y distancias que no consideran la relación recíproca entre el ser humano y su espacio geográfico (Miranda, 2005; Moreno, Rodríguez y Sánchez, 2011; Santiago, 2007). Lo anterior contribuye a acentuar el distanciamiento entre la geografía y los intereses de los estudiantes. De ahí, la importancia de reposicionar la enseñanza de esta disciplina en las aulas para que sea comprendida y valorada.

Este escenario impone, a los actuales y futuros docentes, la urgente necesidad de repensar sus prácticas pedagógicas y buscar estrategias de enseñanza-aprendizaje que acerquen a los estudiantes a su espacio inmediato para así comprender cómo se genera el conocimiento geográfico (Llanos, 2010). En este sentido, existe un consenso teórico en que la enseñanza debe partir de las ideas previas de los estudiantes, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, perseguir el cambio conceptual a través del conflicto cognitivo e interesar a los estudiantes mediante situaciones motivantes (Cordero y Svarzman, 2007). Es por lo anterior que métodos interactivos como el estudio de caso, la enseñanza por investigación, la resolución de problemas, simulaciones, dramatizaciones, proyectos integrados, salidas a terreno y trabajos de campo se posicionan como una importante opción para el logro de estas orientaciones. Según Quinquer (2004), estos se fundamentan en un predominio de la actividad del propio estudiante que reelabora sus conocimientos por medio de la interacción con otros compañeros y el docente.

El trabajo de campo es una oportunidad para la enseñanza y aprendizaje de la geografía a partir de un contacto directo del estudiante con su espacio geográfico y los habitantes de éste. Es una instancia que permite despertar el interés de los estudiantes, vivenciar lo aprendido en la sala de clases, abrir el aula hacia el exterior y contrastar en terreno lo señalado por el texto escolar u otras fuentes (Crespo, 2012; Fernández, 2017; García, 1994). Diversos autores sostienen que el trabajo de campo es una oportunidad pedagógica para el desarrollo de actividades significativas, a partir de las experiencias previas de los estudiantes, favoreciendo de este modo una reconstrucción de los saberes previos y la generación de nuevos aprendizajes. Además, permite trabajar con los conocimientos informales del estudiante, conocer las problemáticas de los espacios geográficos, las experiencias y dinámicas diarias de sus habitantes y, de este modo, lograr una comprensión

de sus dinámicas sociales desde una dimensión espacial (Caicedo, 2010; Delgado, 2013; García, 2014; Lozano, 2010; Montilla, 2005; Moreno *et al.*, 2011; Pérez y Rodríguez, 2006; Pulgarín, 1998).

Los estudios latinoamericanos recientes sobre el trabajo de campo y su relación con la enseñanza de la geografía en un contexto escolar son escasos. Una revisión de los trabajos publicados durante la última década permite evidenciar los aportes de Godoy y Sánchez (2007); López (2008); Araya (2010); Llanos (2010); Arenas *et al.*, (2010); Lozano (2010); Caicedo (2010); Delgado (2013); García (2014); Llancavil y González (2014) y Llancavil (2015; 2018). Los autores señalan y posicionan experiencias y argumentos para relevar el trabajo de campo como una estrategia pedagógica y didáctica para la enseñanza de la geografía y del espacio geográfico, destacando las ventajas educativas que ofrece para el docente y los estudiantes.

El objetivo de este estudio es analizar las posibilidades didácticas que ofrece el trabajo de campo para la enseñanza del espacio geográfico y el desarrollo, por parte de los estudiantes, de habilidades y actitudes geográficas. Asimismo, pretende que el análisis de estos temas propicien un diálogo y reflexión entre los profesores y favorezca la construcción de conocimientos que potencien la enseñanza de la geografía.

El desarrollo de este monográfico se organiza en cuatro partes: en la primera de ellas, se examinan las bases curriculares y programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para determinar los contenidos geográficos propuestos en ellos. En su segunda parte, se realiza una sistematización bibliográfica de las últimas publicaciones sobre el trabajo de campo, evidenciando su impacto en las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje. En la tercera parte, se analizan las potencialidades que ofrece el trabajo de campo para la enseñanza de la geografía y el desarrollo de habilidades y actitudes geográficas. Finalmente, en la cuarta parte, se exponen las conclusiones.

## 1. La educación geográfica en sistema escolar chileno

Las nuevas bases curriculares para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, publicadas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en 2013, establecieron como uno de sus objetivos fundamentales el desarrollo del pensamiento geográfico. A partir de este propósito, se busca que los estudiantes de séptimo básico y octavo básico, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 13 años, sean capaces de comprender el espacio geográfico como una relación dinámica entre sociedad y medio natural, que va configurando el territorio. Asimismo, se pretende que los estudiantes utilicen herramientas geográficas para identificar, caracterizar y representar patrones y distribuciones espaciales. Por último, se aspira a que los alumnos desarrollen actitudes de cuidado y responsabilidad con su medio, asumiendo el desarrollo sustentable como un gran desafío (MINEDUC, 2013). De este modo, se asume el espacio geográfico como una construcción social y, además, como el verdadero objeto de estudio de la geografía.

Para el logro de los propósitos antes señalados, se requiere el trabajo sistemático de contenidos, habilidades y actitudes espaciales que se desarrollan a través de las actividades de aprendizaje presentes en el texto escolar. En la Tabla 1 se describen los contenidos, habilidades y actitudes

geográficas presentes en las Bases Curriculares y programas de estudio, de séptimo y octavo básico, para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Dimensión	Descripción
Contenidos	Relación entre el ser humano y el medio que busca comprender cómo las sociedades modifican su entorno natural para habitarlo y cómo, al mismo tiempo, el medio afecta a la población; la región como perspectiva de análisis social y territorial, estudiándose diversos criterios, problemas y aspectos de la realidad regional, tanto de América como de Chile.
Habilidades	Representación, a través del uso de distintas herramientas, de la ubicación y características de los lugares. Interpretación de datos e información geográfica a fin de identificar distribuciones espaciales y patrones asociados a las dinámicas del territorio.
Actitudes	Actitudes favorables a la protección del medio ambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.

Tabla 1. Descripción de contenidos, habilidades y actitudes geográficas Fuente: MINEDUC, 2013.

Por otra parte, la Tabla 2 da cuenta de las unidades temáticas, para la enseñanza y aprendizaje de la geografía, presentes en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los niveles de séptimo y octavo básico.

Nivel	Unidad	Contenidos
Séptimo	¿Está en crisis la relación entre el ser humano y el medio?	<p><b>1.- ¿De qué manera se relacionan ser humano y medio?</b></p> <p>a) Espacio geográfico: ¿una creación humana?</p> <p>b) Los asentamientos humanos: espacios de adaptación y transformación.</p> <p>c) Adaptación y transformación del espacio geográfico</p> <p><b>2.- ¿Qué impactos derivan de la relación sociedad y medio?</b></p> <p>a) Fragilidad del medio ante la acción humana</p> <p>b) Algunos problemas ambientales actuales</p> <p>c) Estudio de caso: Calentamiento global y cambio climático.</p> <p>d) Investigación y comunicación: Vulnerabilidad de la población ante amenazas del entorno</p> <p>e) Vulnerabilidad ante la naturaleza en Chile</p> <p><b>3.- ¿Qué responsabilidades tenemos con nuestro entorno?</b></p> <p>a) Debate de ideas: ¿Cuál debe ser la matriz energética de Chile?</p> <p>b) El medio ambiente: una responsabilidad de todos.</p>

<p>Octavo</p>	<p>¿Qué criterios se utilizan para definir una región?</p>	<p><b>1.- Geografía: ¿un conocimiento necesario para la vida diaria?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) El espacio geográfico</li> <li>b) Regiones naturales en el mundo</li> <li>c) Regiones culturales en el mundo</li> </ul> <p><b>2.- América y Chile, ¿Qué regiones se configuran en estos territorios?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Regiones culturales de América</li> <li>b) Regionales naturales y productivas de Chile</li> <li>c) Regiones culturales de Chile</li> <li>d) Regiones administrativas de Chile</li> </ul> <p><b>3.- ¿Cuáles son las potencialidades y desafíos de la economía chilena?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Diversidad productiva de las regiones</li> <li>b) Debate: ¿En Chile existe un equilibrio entre el cuidado del medioambiente y el crecimiento económico?</li> <li>c) Desafíos de la economía chilena.</li> </ul> <p><b>4.- ¿Qué desafíos debe enfrentar la población de Chile?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Situación demográfica de Chile</li> <li>b) Estudio de Caso: La migración en Chile</li> <li>c) Redes y conectividad territorial</li> </ul>
---------------	--	---

Tabla 2. Unidades y contenidos geográficos en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales Fuente: MINEDUC, 2016.

## 2. El trabajo de campo

El trabajo de campo consiste en poner en contacto directo al estudiante con su espacio geográfico a través de una visita a éste y el desarrollo de una secuencia didáctica de actividades utilizando técnicas propias de la geografía (Delgado, 2013; Gómez, 1986; Llancavil, 2018). Es una herramienta importante para trabajar esta disciplina ya que como menciona García Ruiz (1994), con los trabajos de campo la geografía se desarrolla plenamente como ciencia, al sacarla de las aulas y poner en contacto a los estudiantes con su realidad inmediata y con el mundo en que vivimos.

Los trabajos de campo se remontan a los momentos iniciales de la geografía. Sin embargo, comienzan a cobrar mayor importancia cuando geógrafos como Vidal de la Blache, Fleure y Sauer utilizan esta estrategia como un recurso para la generación del conocimiento geográfico (Montilla, 2005). En España, a finales del siglo XIX, la Institución Libre de Enseñanza adopta las excursiones como parte fundamental de su nuevo enfoque pedagógico. En 1886, Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, realizan la primera excursión pedagógica de la Institución a la Sierra madrileña (Crespo, 2012). Desde entonces, las salidas de campo siguen siendo un elemento pedagógico muy útil para la práctica docente española, las cuales permiten adquirir o reforzar los contenidos que los maestros trabajan en el aula (Fernández, 2017). Por otra parte, en Chile, el tra-

bajo de campo continúa plenamente vigente para hacer el aprendizaje de la geografía más vivido y cercano para el alumno (Araya, 2010; Arenas *et al.*, 2010; Delgado y Comino, 2012). Sin embargo requiere posicionarse como una real opción, para profesores y estudiantes del sistema escolar, en la comprensión de las dinámicas del espacio geográfico.

Es posible evidenciar, a partir de la revisión bibliográfica, que existen múltiples definiciones para representar lo que es el trabajo de campo. Estrategia pedagógica, metodología de trabajo, recurso de enseñanza-aprendizaje, experiencia didáctica, recurso didáctico y estrategia didáctica son las denominaciones que están presentes en los textos consultados (García, 2014; Godoy y Sánchez, 2007; Llanos, 2010; Lozano, 2010; Pérez y Rodríguez, 2006; Pozo, 2013). Al respecto, cada una de éstas puede ser utilizada indistintamente para referirnos al trabajo de campo. Lo importante es revisar las ventajas que genera su implementación en los contextos escolares. Diversas investigaciones destacan su importancia para desarrollar actividades que rescaten las vivencias y experiencias previas de los estudiantes, propiciando una resignificación de los saberes previos y la construcción de nuevos aprendizajes. Asimismo, permite a los alumnos situarse en los espacios geográficos y comprender sus dinámicas y problemáticas. (Caicedo, 2010; Delgado, 2013; García, 2014; Lozano, 2010; Montilla, 2005; Moreno *et al.*, 2011; Pérez y Rodríguez, 2006; Pulgarín, 1998).

Por todo lo anterior, el trabajo de campo se presenta como una oportunidad para la enseñanza y aprendizaje en terreno de contenidos, habilidades y actitudes geográficas.

## 2.1 Conocimientos geográficos

El Ministerio de Educación de Chile (2015) señala que los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. Considera el conocimiento tanto como información teórica (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos y símbolos, entre otros), como comprensión (es decir, información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación). Este conjunto de saberes a enseñar, y aprender, requieren de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan efectivamente su trabajo en el aula y que desplacen las clases positivistas y memorísticas que aún perduran.

El trabajo de campo proporciona a los estudiantes conocimientos sobre temas geográficos muy variados y posibilita, además, el aprendizaje significativo del espacio geográfico en el que vivimos, favoreciendo la comprensión del mundo real mediante el contacto directo con éste (Delgado, 2013; García, 2014; López, 2008; Montilla, 2005; Pérez y Rodríguez, 2006; Pulgarín, 2010). Lo anterior permite apropiarse y resignificar las concepciones sobre el espacio geográfico, relevando las diversas dinámicas espaciales y la relación entre los seres humanos y este (Moreno *et al.*, 2011). De esta forma, los conocimientos adquiridos son insumo para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, que no se quedan sólo en el conocer, sino que propician la comprensión, análisis y síntesis de la información recibida. Esto contribuye a que el estudiante desarrolle un pensamiento geográfico que le ayude a comprender los complejos fenómenos de la superficie terrestre, sus diferenciaciones, cambios e interrelaciones sistémicas y causales (Godoy y Sánchez, 2007; Montilla,

2005; Moreno *et al.*, 2011; Pérez y Rodríguez, 2006).

Para que los estudiantes comprendan cómo está conformado el espacio geográfico, valoren su importancia, diversidad, y puedan participar adecuadamente en él, requieren desarrollar también habilidades y actitudes espaciales que se presentarán en los siguientes apartados.

## 2.2 Habilidades geográficas

Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz y/o psicosocial. Para el caso chileno se espera que los estudiantes sean capaces de representar a través del uso de distintas herramientas, la ubicación y características de los lugares, interpretar datos e información geográfica a fin de identificar distribuciones espaciales y patrones asociados a las dinámicas del territorio (MINEDUC, 2015).

El trabajo de campo favorece el desarrollo de habilidades que perfectamente pueden tributar a los propósitos anteriormente señalados. Estudios revelan que esta estrategia desarrolla habilidades tales como la observación, el análisis, la recolección de información y la síntesis. Asimismo, propicia el manejo de instrumentos y técnicas de muestreo, compilación de datos, análisis y comparación de los mismos (Caicedo, 2010; Godoy y Sánchez, 2007; Pérez y Rodríguez, 2006). Por otra parte, incrementa el gusto por la investigación, propiciando la formación científica del estudiante y estimulando el interés por los nuevos aprendizajes (Delgado, 2013; Godoy y Sánchez, 2007; López, 2008; Pulgarín, 1998) y favorece la formulación de posibles soluciones globales a los problemas socioambientales (Delgado, 2013; Godoy y Sánchez, 2007; Pérez y Rodríguez, 2006).

## 2.3 Actitudes geográficas

Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, en términos de posturas personales, frente a objetos, ideas o personas y propician determinados tipos de comportamientos o acciones (MINEDUC, 2015). Se aspira que, a partir de la enseñanza de la geografía, los estudiantes evidencien actitudes favorables hacia la protección del medio ambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.

En esta dimensión del aprendizaje, el trabajo de campo contribuye a desarrollar una actitud crítica en el estudiante, junto a una conciencia social, una perspectiva más global y holística de los fenómenos sociales y naturales (Delgado, 2013). Asimismo, estimula la adquisición de una conciencia espacial por la conservación del medio ambiente junto a un uso responsable de sus recursos (Pérez y Rodríguez, 2006; Pulgarín, 1998) y propicia una sensibilización hacia las desigualdades y la marginación social (Pérez y Rodríguez, 2006).

Finalmente, el trabajo de campo permite aplicar los conocimientos adquiridos en el aula, contrastándolos con la realidad y adquiriendo aprendizajes en terreno y permite poner en práctica los conocimientos previos, valorando su utilidad en la vida cotidiana (Caicedo, 2010; Delgado,

2013; Godoy y Sánchez, 2007; Legarralde, *et al.*, 2009; López, 2008; Moreno *et al.*, 2011; Pulgarín, 1998).

### 3. Las potencialidades del trabajo de campo

A continuación se presentan algunas de las potencialidades que el trabajo de campo ofrece a profesores y alumnos. A partir de la revisión bibliográfica, es posible señalar que esta estrategia favorece la enseñanza de la geografía como ciencia, acerca la disciplina a los estudiantes, aporta a su formación ciudadana y a una educación para la sustentabilidad. Asimismo, propicia el desarrollo de competencias geográficas y contribuye a la renovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

#### 3.1 Enseñar y aprender geografía

El trabajo de campo entrega la posibilidad de enseñar y aprender geografía difícilmente alcanzable por medio de otros recursos facilitando el aprendizaje a través de las experiencias de campo. Estas se convierten en una entrada al estudio de la realidad geográfica, que “ayuda a ver el verdadero aporte de la comprensión de la Geografía para el desenvolvimiento de la sociedad” (García, 2014: 13). Sólo a través del análisis vivencial podemos comprender de manera significativa el papel que desempeñan las partes en el conjunto, es decir, ser capaces de identificar las relaciones que entre todos los elementos configuran la realidad espacial que observamos (Crespo, 2012; Gómez, 1986; García, 1994). Crespo (2012) sostiene que los itinerarios didácticos, como los trabajos de campo, pueden ser el mejor punto de partida para alcanzar la comprensión de los hechos geográficos en el proceso enseñanza - aprendizaje. Al respecto, resulta necesario asumir que la geografía es, ante todo, “el medio en el que nos desenvolvemos, el espacio que nos rodea, ya sea individual o social, rural o urbano, morfológico o cultural, lejano o próximo, vivido o percibido” (García, 1994: 19). Es aquí donde se encuentran aquellos contenidos que hacen mención a sus características, a la relación del hombre con el medio, al significado de las densidades, los espacios rurales y urbanos, la población, las actividades económicas, el medio físico o los tipos de organización del espacio geográfico (Fernández, 2017). Hoy la Geografía es una ciencia multifocal, con fuerte arraigo conceptual y disciplinario en lo humano, que ahonda en el análisis y la comprensión del mundo, desde lo local a lo global, por lo tanto, debe ser enseñada y aprendida teniendo presente estos referentes fundamentales (Arenas *et al.*, 2010).

#### 3.2 Acercar la geografía a los estudiantes

En la actualidad, la geografía y sus contenidos constituyen una disciplina que no genera una motivación entre los estudiantes. Al respecto, una investigación llevada a cabo por Miranda (2005), con estudiantes chilenos de educación secundaria, dejó en evidencia una disposición negativa hacia la geografía escolar la que estaría asociada al tratamiento de los contenidos geográficos en



el aula. Si bien los temas geográficos están siempre presentes en su cotidianidad, estos no logran establecer ese vínculo con la disciplina que les permita interesarse por lo que ocurre en su espacio geográfico (Moreno y Cely, 2010; Miranda, 2005). En este sentido, el trabajo de campo es una oportunidad pedagógica para vivenciar en directo las dinámicas espaciales que se producen en un determinado territorio y lograr este acercamiento. Es por eso que los primeros trabajos de campo deben realizarse en sus propias localidades, aquellos espacios cotidianos donde el estudiante tiene experiencias y una historia de vida. La localidad constituye el eje de iniciación de todo aprendizaje geográfico ya que es aquí donde el estudiante confronta diariamente su cotidianidad, donde reside, se desenvuelve, juega y desarrolla sus relaciones sociales (García, Jiménez y Rodríguez, 2009). Por lo anterior, vincular a los alumnos con espacios ya conocidos por ellos permitirá que estos se sientan más cercanos a los temas geográficos que se trabajen en el aula y fuera de ella. A partir de este encuentro, se podrá orientar el trabajo didáctico del docente para alcanzar los objetivos propuestos.

### 3.3 Formación ciudadana

Uno de los objetivos fundamentales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es el desarrollo de competencias ciudadanas, lo cual implica, entre otras cosas, la formación de una conciencia ética basada en el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas, el compromiso con el bien común y con el medioambiente (MINEDUC, 2015:178). De este modo, se manifiesta una vinculación entre formación ciudadana y educación geográfica que entrega, al docente y a los estudiantes, la oportunidad para promover una valoración por el entorno local.

Ambas disciplinas están enfocadas en formar ciudadanos que resuelvan conflictos, que tengan capacidad de análisis y participen activamente en la sociedad, dominen su entorno y sean capaces de reconocerlo y actuar sobre él (Vargas, 2015). Por su parte, Araya *et al.* (2013) ponen de manifiesto la importancia que supone el desarrollo en conjunto de ambas disciplinas desde la etapa escolar, con el objetivo de formar ciudadanos con conciencia espacial. De esta forma, podremos formar ciudadanos responsables que se vinculen de manera activa y favorable con su espacio geográfico, capaces de generar actitudes que le permitan entender y entenderse en la multiplicidad de sujetos que interactúan en éste (Araya, 2010; Moreno y Cely, 2007).

Por lo anterior, Delgado (2013) afirma que el acto de poner en contacto directo al estudiante con los problemas reales de una comunidad le entrega la posibilidad a éste de conocer, comprender y reflexionar acerca de las necesidades, fortalezas y potencialidades del espacio. En este sentido, el trabajo de campo contribuye a confrontar al estudiante con su propia realidad espacial, lo hace parte de sus problemáticas y lo insta a ser un actor social que proponga soluciones a los conflictos espaciales. En este sentido, a través de su acción en el espacio geográfico el estudiante irá desarrollando su rol como futuro ciudadano, preocupado y comprometido con el medio ambiente.

### 3.4 Educación para la sustentabilidad

La idea de la sustentabilidad del espacio geográfico es una cuestión en la que la Geografía tiene que hacer hincapié porque este es su objeto de estudio (Svarzman, 2009). En este sentido, Araya (2010) sostiene que el interés por el medio ambiente y el desarrollo sustentable constituye un proceso que permite el análisis del espacio geográfico desde una perspectiva más integral y sistémica. Es por esto que la didáctica de la Geografía exhibe un gran potencial para el desarrollo y la consolidación de los principios de la sustentabilidad en el espacio geográfico aportando, desde una perspectiva sistémica, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes explicar la organización del espacio geográfico. De este modo, el desafío es entregar a los profesores orientaciones didácticas claras junto a estrategias y recursos adecuados para el logro de tales propósitos. Aquí lo que se busca es la promoción del desarrollo integral de la persona y un cambio de perspectiva en relación con su ambiente. A partir de aquello, “el concepto de ambiente se ve fortalecido o reconstruido así como los valores implícitos vinculados con éste” (Delgado, 2013:172). En este sentido, el trabajo de campo tiene una estrecha relación con la educación ambiental, ya que como afirma Pulgarín (1998), el contacto directo con el espacio es la mejor metodología para lograr la comprensión de lo real y obtener cambios de actitud en favor de la naturaleza, la sociedad y el hombre mismo. Asimismo, contribuye a fomentar una conciencia de protección y de uso sostenible del medio natural. El estudiante aprende a valorar la necesidad de la preservación y la conservación de lo que es un espacio saludable. De este modo, el trabajo de campo puede cambiar la forma de pensar del estudiante sobre el medio ambiente haciendo posible una educación ambiental desde la escuela (García, 2014; Pulgarín, 1998).

### 3.5 Desarrollo de competencias geográficas

En educación, el concepto de competencia hace alusión a la “capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea o, dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular y movilizar recursos aprendidos -saberes- con vistas a un desempeño de excelencia” (MINEDUC, 2009:10). Se fundamenta en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que el estudiante ha adquirido en su proceso de aprendizaje y que es capaz de movilizar en un determinado momento y contexto dentro o fuera del aula. En este sentido, la Geografía persigue desarrollar competencias geográficas en los estudiantes para que estos puedan desenvolverse de manera adecuada, responsable y propositiva en su espacio geográfico. Lo anterior contribuirá a formar ciudadanos conscientes de la importancia del medio ambiente y actores protagónicos de su espacio geográfico. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública de México (2011) señala en sus programas de estudio, para educación básica y secundaria, que las competencias geográficas:

“son un medio para la formación de los alumnos, dado que se orientan a que actúen con base en sus experiencias, de forma consciente, razonada, reflexiva, autónoma y creativa en situaciones que se les presenten dentro y fuera de la escuela, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en el espacio donde viven” (SEP, 2011:118).

Lo anterior deja de manifiesto que no solo importan los conocimientos y las habilidades geográficas, sino que también es necesario trabajar actitudes y valores. En este sentido, el trabajo de campo favorece “el desarrollo y la consolidación de logros conceptuales, actitudinales, procedimentales y valorativos, fundamentales en la comprensión de la relación individuo – sociedad - naturaleza, que aporta en la formación reflexiva de un ciudadano de mundo” (Moreno, Rodríguez y Sánchez, 2011:23). Esta estrategia, al poner en contacto al estudiante con su espacio geográfico, entrega la oportunidad a los alumnos de movilizar la trilogía de aprendizajes alcanzados en el aula a un contexto real. Es la ocasión perfecta para conocer y evaluar cuánto ha aprendido el estudiante.

### 3.6 Renovación de didáctica de la geografía

Existe consenso en la necesidad de renovar las prácticas de enseñanza de los contenidos geográficos y acercarlos a las nuevas demandas y temáticas que impone el espacio geográfico donde se sitúa el estudiante. Se requiere de una didáctica que “atienda la relación hombre – sociedad – naturaleza como un todo e integre a la escuela con la comunidad en el hecho de interpretar, comprender y estudiar la realidad desde lo particular, lo contextual” (Delgado, 2013:167). En este sentido, Svarzman (2009) señala que debemos pensar en una metodología de trabajo que plantee problemáticas de la realidad espacial actual, que tengan que ver con lo que el estudiante trae, con lo que a él le preocupa y donde deba pensar en posibles soluciones para éstas. Básicamente, se trata de pensar una didáctica basada en el planteamiento de problemas, en el estudio de casos, en el análisis de la relación entre la sociedad y su espacio. Por lo anterior, el trabajo de campo se presenta como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que viene a renovar los aires positivistas que aún reinan en nuestras aulas (Llancavil, 2018; Miranda, 2005; Santiago, 2016), ya que entrega variadas posibilidades didácticas al docente. Asimismo, se adecúa perfectamente a los requerimientos didácticos de la geografía ya que trabaja con la cotidianidad de los estudiantes, sus conocimientos y experiencias previas. Además, posiciona a estos como los verdaderos gestores del conocimiento geográfico, permite poner en práctica sus habilidades y evidenciar actitudes y valores en su espacio.

### Conclusiones

Los temas desarrollados en este monográfico han pretendido relevar el aporte que el trabajo de campo representa para la educación geográfica. Además, abrir un espacio de reflexión pedagógica y didáctica para quienes tienen o tendrán la misión de enseñar geografía en el sistema escolar. En la actualidad se requieren nuevas estrategias didácticas, como el trabajo de campo, que consideren los espacios cotidianos y conocimientos previos de los estudiantes. Solo así, podremos renovar las prácticas positivistas que aún perduran en muchas de nuestras aulas, propiciando una valoración de los temas geográficos.

La revisión bibliográfica efectuada permite afirmar que el trabajo de campo contribuye a construir un pensamiento geográfico y desarrollar competencias que ayudan a los estudiantes a comprender su propio espacio y a desenvolverse de manera responsable en él. Se presenta como

una oportunidad para trabajar y movilizar en terreno contenidos, habilidades y actitudes geográficas a través de una adecuada planeación didáctica de las actividades a desarrollar en el trabajo de campo. Lo anterior implica la selección y dominio, por parte del docente, de aquella triada de saberes de modo de orientar el aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto resulta interesante revisar algunos casos españoles desarrollados en la Sierra de Guadarrama (Crespo, 2012) y en las ciudades Valladolid y Soria (Fernández, 2017) como también en Chile los casos propuestos para las ciudades de Temuco (Llancavil, 2015) y Valparaíso (Arenas *et al.*, 2010).

Además, el trabajo de campo acerca la geografía a los estudiantes al ponerlos en contacto con su localidad, aquel espacio cotidiano donde transcurre gran parte de su vida. Lo anterior es relevante para iniciar el trabajo pedagógico en el aula y orientar las actividades que se planifiquen para alcanzar los objetivos geográficos propuestos. Es también un recurso que permite integrar otras estrategias, como la problematización, la indagación y el estudio de caso, para la comprensión de las relaciones que se producen y manifiestan en el espacio geográfico.

Por otra parte, el trabajo de campo acompaña la formación ciudadana ya que entrega al estudiante la posibilidad de vincularse con su espacio y, de este modo, conocer sus dinámicas y problemáticas. En este sentido, el espacio geográfico constituye un espejo donde la sociedad puede mirarse y observar la realidad social que ha construido. A partir de esta vinculación y observación, podremos aspirar a formar ciudadanos con conciencia espacial y responsables con su ambiente.

El interés por los temas medioambientales mantiene ocupada la agenda no sólo de los gobiernos sino que también de las instituciones escolares. Existe consenso en la importancia de educar para la sustentabilidad pero escasas metodologías didácticas que tributen a dicho propósito. En este sentido, el trabajo de campo favorece una educación ambiental desde la escuela ya que, por medio de esta estrategia, el estudiante aprende a valorar la preservación de los espacios, desarrollando una conciencia de protección y uso responsable de éstos.

Si bien las posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrece el trabajo de campo son numerosas y relevantes, resulta preocupante que esta estrategia no haya logrado consolidarse de manera efectiva y permanente en las aulas. Por lo anterior, se hace necesario seguir indagando en las razones que provocan aquella situación y cómo las escuelas de pedagogía forman didácticamente a los futuros profesores de geografía.

Finalmente, la invitación es a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas en el aula y a desarrollar una didáctica de la geografía pertinente a las dinámicas espaciales actuales y a las características de nuestros estudiantes. Una didáctica que releve las experiencias e historia de vida de estos y los confronte con su realidad espacial para, así, contribuir a formar verdaderos actores sociales, capaces de intervenir en la construcción de espacios geográficos democráticos y sustentables.

## Referencias bibliográficas

Araya, F., Arenas, A., Bruno, C., Figueroa, R., Salinas, V., y Canihuante, G. (2013). *Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica*. La Serena: Universidad de La Serena.

- Araya, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Araya, F., Arenas, A., Bruno, C., Figueroa, R., Salinas, V., y Canihuante, G. (2013). *Formación ciudadana desde la educación geográfica*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Arenas, A., Bruno, C., Haas, V., y Leiva, M. (2010). Innovación didáctica en la enseñanza universitaria de la geografía: una experiencia para la mejora de los aprendizajes en las carreras de geografía y pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 43, 37-57.
- Caicedo, Y. (2010). La salida de campo como estrategia pedagógica. Aplicación de la experiencia: Propuesta "Conociendo mi ciudad". *Revista de Educación & Pensamiento*, 17, 7-22.
- Cordero, S., y Svarzman, J. (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Crespo, J. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físico de los paisajes de la Sierra del Guadarrama. *Didáctica Geográfica*, 13, 15-34.
- Delgado, J., y Comino, J. (2012) El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: aplicación en un aula de 2º de bachillerato. *Didáctica Geográfica* 13, 35-5.
- Delgado, R. (2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 15(31), 156-183.
- Fernández J. (2017). La salida de campo para conocer el espacio geográfico: el caso de la ciudad de Valladolid y de Soria. *Didáctica Geográfica*, 18, 91-109.
- García, A. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, 117-126.
- García, A., Jiménez, J., y Rodríguez, E. (2009). La enseñanza de la Geografía e Historia desde la localidad. *Geoenseñanza*. 14(1), 109-150.
- García, M. (2014). Salidas a terreno como estrategia didáctica aplicadas a estudio de costas en geografía física Argentina. *Nadir*, 2, 1-14.
- Godoy, I., y Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 137-146.
- Gómez, A. (Noviembre 1986). *El trabajo de campo en geografía*. Ponencia presentada a II Encuentro de Profesores de Geografía de Escuelas Universitarias de Magisterio, Almería. Resumen recuperado de <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000082/00000008.pdf>
- Legarralde, T., Vilches, A., y Darrigran, G. (2009). *El trabajo de campo en la formación de los profesores de Biología: Una estrategia didáctica para mejorar la práctica docente*. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. Recuperado de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.560/ev.560.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.560/ev.560.pdf)
- Llancavil, D. (2015a). Uso de metodología indagatoria para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Giramundo*, 2(3), 39-49.

- Llancavil, D. (2015b). Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81,15-21.
- Llancavil, D. (2018). Trabajo de campo: producción y significancia de conocimiento geográfico. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 143-162.
- Llancavil, D., y González, J. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(28), 64-91.
- Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la Geografía Histórica de las ciudades: el caso de Barranquilla. *Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*, 13, 51-63.
- López, J. (2008). Las salidas de campo: mucho más que una excursión. *Revista Educar en el 2000*, 11, 100-103.
- Lozano, P. (2010). Las salidas a terreno como posibilidad de enseñanza de la geografía. Relatos de experiencia en la ciudad de Santiago, Chile. *Geosaberes*, 1(2), 72-90.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Santiago:MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34955\\_Bases.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34955_Bases.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio 7° y 8° año de Educación Básica /1° y 2° año de Educación Media*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/File/2015/Cartilla%20Curricular%20FG.pdf>
- Miranda, P. (2005). *Paradigmas dominantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía: obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la ciencia en el siglo XXI*. Recuperado de [http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Que\\_Ciencia\\_Ensenar\\_IEC/IEC\\_109.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Que_Ciencia_Ensenar_IEC/IEC_109.pdf)
- Montilla, A. (2005). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2),187-195.
- Moreno, N., y Cely, (2007) Geografía y ciudadanía. Dos conceptos para tejer y reconstruir. *Didáctica Geográfica*. 3(9) 121- 138.
- Moreno, N., y Cely, A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Uni-pluri/versidad*, 10(3) 1-8.
- Moreno, N., Rodríguez, L., y Sánchez, J. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogotá D.C: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Pérez, A. y Rodríguez, L. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, 11(2), 229-234.
- Pozo, C. (2013). *La salida al entorno como recurso didáctico integrador (Tesis de grado)*. España: Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Valladolid.
- Pulgarín, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Revista La Gaceta Didáctica*, 1(2), 1-7.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.

- Santiago, J. (2007). *Enseñar geografía*. San Cristóbal: Universidad Los Andes.
- Santiago J. (2016). La vigencia del positivismo pedagógico en la geografía escolar. *PESQUISAR– Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, 3(4), 58-79.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Sexto grado.
- Svarzman, J. (2009). Entrevista a José Svarzman. *12(ntes) DIGITAL para el día a día*, 4(1) 3-4.
- Vargas, J. (2015). La educación geográfica y la formación ciudadana: Conceptualización, vinculación y puesta en práctica. *Revista Electrónica Perspectivas*, 11, 1-15.

Llancavil Llancavil, D. (2019). Trabajo de campo. Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. *Didacticae*, 6, 82-96.





## UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR FONÉTICA HISTÓRICA A UNIVERSITARIOS DE NIVEL C1 DE ELE

Recepción: 24/06/2018 | Revisión: 10/08/2018 | Aceptación: 07/09/2019

**Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN**

Universidad Autónoma de Madrid  
patricia.fernandez01@uam.es

**Resumen:** El objetivo del presente trabajo es mostrar la experiencia docente realizada en una clase universitaria de ELE (nivel C1), cuyo objeto de estudio fue una introducción a la fonética histórica del español. Para ello, dividimos el trabajo en dos partes. En la primera, exponemos nuestro marco teórico compuesto, por un lado, por unas nociones básicas de enseñanza de fonética (histórica) a extranjeros y, por otro lado, por las premisas metodológicas del enfoque por tareas. En la segunda parte, exponemos el proceso de creación del material, explicamos lo realizado en cada sesión y ofrecemos los resultados. Las conclusiones apuntan a que el principal error docente fue asumir que los estudiantes contaban con cierta competencia discursiva (la del comentario de texto) de la que en realidad carecían.

**Palabras clave:** enseñanza del español como lengua extranjera; enseñanza de la fonética histórica; enfoque por tareas; nivel C1; universitarios.

*A DIDACTIC PROPOSAL TO TEACH HISTORICAL PHONETICS OF SPANISH TO UNDERGRADUATE STUDENTS OF C1 LEVEL OF SFL*

**Abstract:** The aim of this paper is to show the teaching experience carried out in a university class of SFL (level C1), whose objective was an introduction to the Historical Phonetics of Spanish. For that, the text is divided into two parts. In the first one, the theoretical framework encompasses, on the one hand, some basic notions on (historical) phonetic teaching to foreigners and, on the other hand, the methodological premises of the task-based approach. The second part shows the process of creating the didactic material, its implementation and the results. The conclusions suggest that the main teaching mistake was to assume that the students had some discursive competence (i.e., how to write a text commentary) that they did not actually have.

**Keywords:** teaching Spanish as a foreign language; teaching historical phonetics; task-based approach; C1 level; undergraduate students.

*UNA PROPOSTA DIDÀCTICA PER A ENSENYAR FONÈTICA HISTÒRICA A UNIVERSITARIS DE NIVELL C1 D'ELE*

**Resum:** L'objectiu d'aquest treball és mostrar l'experiència docent realitzada en una classe universitària d'ELE (nivell C1), l'objecte d'estudi de la qual fou una introducció a la fonètica històrica de l'espanyol. Dividim aquest article en dues parts. En la primera, exposem el nostre marc teòric compost, d'una banda, per unes nocions bàsiques d'ensenyament de la fonètica (històrica) a estrangers i, d'altra banda, per les premisses metodològiques de l'enfocament per tasques. En la segona part, exposem el procés de creació del material, expliquem el que es va fer en cada sessió i oferim els resultats. Les conclusions apunten a que el principal error docent fou assumir que els estudiants tenien certa competència discursiva (la del comentari de text) que en realitat no tenien.

**Paraules clau:** ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera; ensenyament de la fonètica històrica; enfocament per tasques; nivell C1; universitaris.

## Introducción

El objetivo del presente trabajo es mostrar (y reflexionar sobre) la experiencia docente llevada a cabo en una clase de español como lengua extranjera de nivel C1 según el *Marco* (Consejo de Europa, 2002), cuyo objeto de estudio fue una introducción a los principales aspectos de la fonética histórica española centrada fundamentalmente en el castellano de la Edad Media.

Este contenido se impartió a diez estudiantes francófonos de la asignatura de Lingüística general, que contaban con un nivel C1 de español (algunos, incluso, alcanzaban el C2) y se encontraban en el último curso de sus estudios de Grado regulados por una universidad pública francesa. La materia se tuvo que dar en doce horas presenciales repartidas en sesiones de una hora. Toda la actividad docente tuvo lugar en Madrid, pues ellos disfrutaban de un curso académico entero de inmersión.

Para mostrar dicha experiencia, dividimos el trabajo en dos claras partes. En la primera, exponemos nuestro marco teórico, compuesto, por un lado, por unas nociones básicas de enseñanza de fonética a extranjeros (§2.1) y, por otro lado, por la esencia conceptual del enfoque por tareas (§2.2). En la segunda parte, presentamos detalladamente el proceso de creación del material (§3.1), explicamos reflexivamente lo realizado en cada sesión (§3.2) y descubrimos diversos resultados, fruto de la evaluación a los alumnos (§3.3). Las conclusiones, naturalmente, sintetizan las ideas principales y ofrecen diversas vías de investigación. La mayor aportación del artículo, sin embargo, puede encontrarse en los anexos, en los que se ofrecen las fichas de trabajo, tal y como se llevaron al aula, con sus respectivas soluciones.

## 1. Marco teórico

### 1.1 Fonética (histórica) y su enseñanza en ELE

Conocida de sobra es la escasez general de estudios que reflexionen sobre la enseñanza de la fonética en el aula del español como lengua extranjera, debido, entre otros motivos, a lo estructuralista que se considera la pronunciación descontextualizada, a la falta de formación de los profesores, a la indistinción entre fonética y pronunciación y a la constante confusión entre la fonética/fonología y la escritura (Fernández Martín, 2007b, 2009, 2016a; Pacagnini, 2017; Padilla García, 2015; Poch Olivé, 2004). Naturalmente, siempre hay alguna excepción a esta tendencia general, consecuencia de las modificaciones que van sufriendo los métodos de idiomas (Fernández Martín, 2016b; Paredes García, 2013).

Si a este general desinterés se le añade una perspectiva histórica, el panorama es (comprendiblemente) desolador, pues se asume que enseñar a pronunciar puede ser algo relevante desde la perspectiva sincrónica, en tanto se reduce el motivo del aprendizaje del idioma a la mera comunicación con sus hablantes, pero no así desde la perspectiva diacrónica, pues los cambios fonológicos, aunque ayuden a entender numerosos fenómenos actuales (Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Elvira, 2015; Gil Fernández, 2007; Girón Alconchel, 2002; Iribarren, 2005; Lloyd, 1993; Medina López, 2018; Menéndez Pidal, 1904; Pons,

2010; Torrens Álvarez, 2007), no sirven, en la práctica, para mejorar la pronunciación del español del siglo XXI.

Además, hay otro factor esencial: la fonética histórica, en sentido estricto, no es fonética (Fernández Martín, 2016a, 2016b; Gil Fernández, 2007), pues toda interpretación oral de los textos escritos, desde una perspectiva actual aplicada a la docencia, no implica el desarrollo (o la investigación) de la competencia fonológica, sino de la competencia ortoépica (Consejo de Europa, 2002; Fernández Martín, 2009), dada la complejidad de asumir la naturaleza puramente oral de un discurso que nos ha llegado solo por vía escrita (Bustos Tovar, 2005).

Por estos motivos, en el presente trabajo se ha intentado constantemente relacionar, en la medida de lo posible, la fonética medieval del castellano con la actual del español, hasta llegar a proponer alguna comprensión auditiva creada ex profeso para permitir que los alumnos escuchen una aproximación a lo que realmente pudo ser el español medieval (§3.2).

## 1.2 El enfoque por tareas como premisa didáctica

Entendemos por enfoque por tareas aquel método de enseñanza de idiomas que surge en los 90 del siglo pasado a partir de los enfoques comunicativos (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990). Su base teórica esencial es el concepto de Searle (1969) de acto de habla, que hunde sus raíces en la cuestión de *cómo hacer cosas con palabras* (Austin, 1962). Se trata, por tanto, de asumir que la lengua no es solo un código semiótico con características ontológicas propias, sino una herramienta comunicativa al servicio de sus hablantes, que estos utilizan en tanto agentes de interacción social (Moreno Cabrera, 2013; Moreno Fernández, 2007). Entonces, entendemos, como se hace en Fernández Martín (2007a, 2008), que habrá que diseñar una serie de tareas posibilitadoras que nos permitan alcanzar la tarea final.

En nuestro caso, la tarea final (y eminentemente evaluativa) viene propuesta desde un nivel curricular superior sobre el que no tenemos control. Consiste en hacer que el alumno produzca un comentario sobre la fonética de un texto escrito en castellano medieval. Precisamente por ello, damos por hecho (y aquí está nuestro error) que nuestros alumnos están acostumbrados a efectuar este tipo de tareas y que, por tanto, hay que centrar la atención en los contenidos puramente teóricos de fonética histórica. Eso es lo que nos proponemos cuando creamos las fichas de trabajo, pues seleccionamos los contenidos atendiendo a aquellos aspectos que consideramos más relevantes, siendo perfectamente conscientes del consecuente abandono de otros muchos igualmente importantes.

La idea inicial al diseñar el curso de esta forma, en cualquier caso, era que ellos pudieran utilizar los materiales bibliográficos correspondientes para poder enfrentarse a la realización de las tareas, lo cual finalmente no fue posible dada la limitada accesibilidad a muchos de los recursos propuestos. De ahí, probablemente, el segundo error docente.

## 2. Aplicación docente

Debido a la obligatoriedad de cumplir con el currículo propuesto (tanto desde la perspectiva de los contenidos indicados como desde la perspectiva del instrumento de evaluación) pero, a la vez, ser consecuentes con las necesidades de los diez alumnos que componían el grupo con el que se iba a trabajar, se efectuó un diseño de tareas propio a partir de la teoría expuesta en distintos materiales (§2.1). Como se ha dicho, se tenían doce horas (doce sesiones) para impartir los conocimientos básicos relacionados con la fonética histórica del español.

### 2.1 Creación del material: fuentes bibliográficas

A la hora de crear el material que nos serviría para impartir dicha asignatura, efectuamos una división entre aquellas obras que pertenecen claramente a la disciplina de la didáctica de la lengua y aquellas otras naturalmente especializadas en la historia de la lengua per se, lo que implica asumir que, a nuestro juicio, tan importante es la teoría didáctica que subyace a toda práctica docente como la teoría sobre la disciplina que en cada caso se pretenda enseñar (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

Entre las obras centradas en la teoría de la didáctica, en general, y la didáctica de la lengua y la enseñanza del español como lengua extranjera, en particular, remitimos a otros trabajos propios que, fundamentados en sugerencias ajenas (Bernardo Carrasco, 2011; Cassany, Luna y Sanz, 2008; De la Herrán y Paredes, 2013), dejan entrever nuestras asunciones metodológicas (Fernández Martín, 2007a, 2007b, 2008, 2016b, 2017).

Centrándonos, pues, en la bibliografía especializada en historia de la lengua y, en concreto, en fonética histórica, cabe señalar que, con carácter general, se han tomado como manuales básicos el escrito por Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011) y el realizado por Torrens Álvarez (2007). La elección de estos dos manuales entre los existentes en el mercado, como, por ejemplo, los de Menéndez Pidal (1904), Lloyd (1993), Pons (2010) y Medina López (2018), se debe, por un lado, a la capacidad de síntesis, la claridad expositiva, la brevedad de las muestras y la precisión con que se fija cada comentario en un fenómeno lingüístico concreto, muy acorde con nuestros objetivos didácticos; por otro lado, a la necesidad de simplificar los contenidos, en ocasiones, de manera extraordinaria, debido al perfil del alumnado, extranjero, universitario, adulto e interesado en la lengua española más como un vehículo de comunicación que como un objeto de estudio por sí mismo. Finalmente, su elección se debió también a la relativa fácil accesibilidad que ofrecían a nuestros alumnos, por tratarse de un material que estaba a su disposición en su centro original de estudios.

Como se comprobará al acceder a las fichas de trabajo (véanse anexos), en la mayoría de las ocasiones lo que se ha hecho ha sido convertir la exposición teórica en una serie de actividades de tipo inductivo, cuyo principal objetivo no es que el estudiante consiga responder correctamente (pues no tiene el conocimiento previo para ello, porque mediante dichas actividades lo va construyendo), sino llegar por sí mismo a una conclusión y, por tanto, fomentar un aprendizaje activo,

operativo y, por tanto, más eficaz (Bernardo Carrasco, 2011).

Así, en la primera ficha se pretende hacer reflexionar sobre el concepto mismo de cambio fonético. En ella, la actividad 1.a. se ha creado a partir de la simplificación de la teoría que expone Torrens Álvarez (2007: 16-17) sobre la diferencia entre evolución (interna) de la lengua e historia (externa) de la lengua, mientras que la siguiente tarea parte de las dos perspectivas (reducidas al máximo por cuestiones didácticas) del cambio lingüístico ofrecidas por el generativismo explicado en Mendivil Giró (2015: 47-94) y el funcionalismo expuesto en Elvira (2015: 13-30). Las tareas 2.b y 2.c, como se indica en la primera, recurren a un fragmento del texto de Moreno Cabrera (2000: 141-142) para hacer reflexionar a los alumnos sobre el concepto de irregularidad en las lenguas.

En la segunda ficha, cuyo objetivo es presentar los principales tipos de cambios fonéticos, los ejercicios 1.a, 1.b, 2.a, 2.b y 2.c se han elaborado a partir de lo expuesto por Torrens Álvarez (2007: 29-35) y Lloyd (1993: 9-15), así como numerosos ejemplos que provienen de Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011: 151-156). Las actividades 3.a y 3.b pertenecen a Torrens Álvarez (2007: 55-56), mientras que las tareas 4.a y 4.b son una fusión de ejemplos tomados de las tres obras citadas a las que, en cualquier caso, se remite para profundizar en la explicación de las soluciones, si el docente lo considera oportuno.

La tercera ficha centra la atención en los cambios vocálicos. Las actividades 1.a, 1.b y 1.c se han creado a partir de una simplificación de lo expuesto en Lloyd (1993: 294-314) y Torrens Álvarez (2007: § 2.3) y de la tabla ofrecida por Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011: 138). Las actividades 2.a y 2.b provienen directamente de la teoría explicada por Torrens Álvarez (2007: § 2.2), mientras que las tareas 3.a, 3.b, 3.c y 4 han sido creadas a partir de los datos expuestos por la misma Torrens Álvarez (2007: § 2.3.1.2) y Lloyd (1993: 300-305).

La siguiente ficha toma la yod como objetivo didáctico, dentro ya de los cambios consonánticos. Aunque la yod en sí es una semiconsonante, que el mismo Menéndez Pidal (1904: 44-50) incluye entre las vocales, se ha decidido incorporar dentro de los cambios consonánticos porque se entiende, con Torrens Álvarez (2007: 3.1), que es extraordinaria su influencia sobre la creación de nuevos fonemas de este tipo y que, por tanto, se aprehende mejor su importancia para la historia de la fonética española si se trata en relación con las consonantes más que con las vocales. En cualquiera de los casos, las tareas ofrecidas en esta ficha han sido elaboradas a partir del material expuesto por el clásico e imprescindible libro de Menéndez Pidal (1904: 44-50), a excepción de la actividad 1.b que procede de lo explicado por Torrens Álvarez (2007: 44-45). La actividad 2.a proviene, evidentemente, de la famosa tabla de las yod de Menéndez Pidal (1904: 49), a cuyo texto remitimos a nuestros alumnos.

La quinta ficha comienza en la actividad 1.a con una definición de lenición que ha sido extraída de Torrens Álvarez (2007: 62-63), al igual que los tres fenómenos en que consiste la lenición que se trabajan simplificada en la siguiente tarea. Las palabras que forman el objeto de estudio de las tareas 2.a y 3 han sido extraídas de dicho manual (Torrens Álvarez, 2007: 62-63), así como de Lloyd (1993: 374-392), Menéndez Pidal (1904: 118-174) y Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011: 139-150). De manera semejante, en la segunda parte de la ficha, centrada en el estudio de las sibilantes, se comienza con una definición adaptada de Torrens Álvarez (2007:

70-71), de donde también se ha extraído la teoría que forma parte de la actividad 5.a. Las tablas a las que se alude en la actividad 5.b sintetizan didácticamente las lecturas de las obras indicadas, especialmente los textos correspondientes a Lloyd (1993), Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011) y Menéndez Pidal (1904). Por último, la tarea 6.a proviene de la exposición de Torrens Álvarez (2007: §3.3.3).

Finalmente, cabe señalar que en la décima sesión (§3.2) se trabajó con los siguientes textos: *Teatro castellano de la Edad Media*, en la edición de Ronald E. Surtz, concretamente las páginas 69 (*Auto de los Reyes Magos*) y 105 (Alonso de Campo, *Auto de la Pasión*); fragmentos de obras de Gil Vicente, en la edición de Manuel Calderón (páginas 33 y 84); y el famoso extracto inicial del *Poema de Mio Cid*, tomado de la edición de Colin Smith (vv. 1-9). Los materiales auditivos fueron pronunciados a partir de los textos de Surtz (página 87, el de Gómez Manrique); de Paredes García (página 51, el jurídico); de Paloma Díaz-Mas (páginas 233-237, el romance del infante Arnaldos) y de Maxim P. A. M. Kerkhof y Ángel Gómez Moreno (página 74, el soneto del Marqués de Santillana).

## 2.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje: actividades sesión a sesión

En la primera sesión se llevó a cabo un sondeo inicial a modo de taller, para averiguar sus conocimientos reales tanto de fonética como de latín, pues carecía de sentido explicarles el proceso de fricativización si no sabían, al menos, qué era una consonante fricativa. Además de preguntarles de forma explícita por ciertas cuestiones metalingüísticas, se les propuso definir algunas nociones básicas como punto de articulación, modo de articulación, velo del paladar y cuerdas vocales. El resultado final fue, por un lado, descubrir que tan solo una alumna había estudiado latín previamente y que, por otro lado, en general no tenían conocimientos suficientes como para poder afrontar un estudio histórico de fonética española.

Como consecuencia, la segunda sesión se dedicó a presentar los principales conceptos de la fonética del español, siguiendo manuales básicos como el de Quilis (1993), Iribarren (2005) y Gil Fernández (2007), a través de actividades de reflexión metalingüística como las propuestas en Fernández Martín (2017). Al finalizar la sesión se les indicó que la tarea final que se esperaba de ellos era la realización de un comentario centrado en las principales cuestiones fonéticas de un texto en castellano medieval. Para ello, se les entregó algunos materiales que les podían servir de modelo, como los trabajos de Ariza (2008), Girón Alconchel (2002), Cano Aguilar (2008) y Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011).

Una vez que se corrigieron las tareas planteadas en esta sesión (por ejemplo, completar las tablas con la definición de las consonantes o adivinar qué sonido representa cierta ilustración), la tercera clase permitió realizar la primera ficha y la forma de trabajar que iban a establecer: se les mandaría cada semana una ficha que deberían hacer en casa, apoyándose (o no) en la bibliografía recomendada en cada caso (que siempre les aparecía en el pie de página) y se corregiría minuciosamente en la siguiente clase. De ahí que se dedicaran las siguientes cuatro sesiones a realizar las fichas correspondientes (véanse anexos) y a corregirlas en el aula.



Desde la cuarta sesión hasta la octava se fueron corrigiendo progresivamente las distintas fichas (una por clase), intentando siempre explicar los motivos por los que se daban los fenómenos expuestos y relacionándolos con los mencionados en las semanas anteriores.

En la siguiente sesión se empleó una versión abreviada para 60 minutos de la técnica del puzle de Aronson (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), para introducir conceptos de ortografía medieval. Concretamente, se les entregaron algunas letras cuya historia se explica en el libro de divulgación de Lola Pons (2016) que, emparejadas con la explicación más científica de Torrens Álvarez (2007: § 8.4), permitían a los alumnos entender ciertas cuestiones ortográficas actuales y comparar, implícitamente, dos registros lingüísticos bastante distintos. Al final se les hizo un rápido sondeo para comprobar si todos los miembros de cada grupo habían adquirido los conocimientos de todas las lecturas.

La décima sesión se dedicó a repasar implícitamente todas las fichas con dos actividades que reunían textos orales, pronunciados por la docente y un actor profesional como es Rafael Negrte Portillo. En primer lugar, se les pidió, de manera general, que evolucionaran distintas palabras del latín al español. En segundo lugar, tuvieron que escuchar cuatro fragmentos de textos medievales, que debieron relacionar con el nombre del género textual correspondiente. Finalmente, se les pidió que por parejas practicasen la pronunciación medieval de cuatro textos para conseguir diferenciar el sistema fonológico de la época del actual (véase anexo III).

La undécima sesión se dedicó a resolver dudas generales sobre los contenidos vistos en clase, a ampliar algunas explicaciones de aspectos que no habían quedado claros y a darles indicaciones más precisas para preparar el comentario oral de texto que, realizado por parejas, deberían hacer en la clase anterior al examen (la duodécima), siguiendo las pautas establecidas en la bibliografía indicada en la segunda sesión, esto es, el manual de Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011), que presentaba la extraordinaria ventaja de ofrecer ejemplos breves de comentarios de textos.

En efecto, este fue presentado durante la última sesión. Algunos de ellos optaron, además, por entregar por escrito un comentario de texto que fue evaluado sobre uno y sumado a la nota del comentario oral (§2.3). Ambos discursos fueron evaluados atendiendo a una rúbrica simplificada con los cuatro ítems típicos de los textos académicos (Sáez Rivera y Regueiro Rodríguez, 2013: §1.6.1), esto es, cohesión, coherencia, corrección y adecuación, en la línea, por tanto, de lo sugerido en algunas ocasiones para evaluar los discursos producidos en ELE (Bordón, 2007; Consejo de Europa, 2002: 32-33; Eguiluz Pacheco y De Vega Santos, 2009).

Aproximadamente un mes después de esta última sesión, se empleó otra hora para realizar el examen, que incluía una serie de preguntas extraídas directamente de las fichas corregidas durante las clases, tal y como se les había indicado según avanzaban en los contenidos de la asignatura. La única diferencia se encontraba en que para este examen final, cada actividad se cuantificó con la mayor objetividad posible (por ejemplo, cada hueco de un texto con 0,5; cada flecha de un unir-con-flechas completo, 0,25; cada aserción de un verdadero-o-falso, un 0,2), para permitirles obtener una calificación exacta que, siguiendo el sistema educativo español, se evaluara sobre diez, con la obligación de llegar al 5 para aprobar.



### 2.3. Resultados: exposición y análisis

Como puede comprobarse en la siguiente tabla, la inmensa mayoría de los estudiantes aprobó el examen escrito y, por tanto, la asignatura. Un 70% obtuvo la calificación de notable, pues al efectuar la media ponderada (60% del examen escrito, 40% la media de las demás prácticas) el resultado final se encontró entre el 7 y el 8,9 (estudiantes 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 9). De los tres que se quedaron en el aprobado (los estudiantes 5, 7 y 10), dos habían suspendido el examen. Aunque era requisito imprescindible aprobarlo para poder hacer la media, se consideró su asistencia a clase y la participación activa en el aula como puntos suficientes para alcanzar el 5 en la nota del examen, si bien la calificación final se calculó con la calificación de este (y no con el 5):

Estudiante	Asistencias	Comentario oral por parejas	Comentario escrito individual (voluntario)	Examen escrito	Final
1.	9	9	0,4	5,55	7,09
2.	12	9	0,7	7,95	8,65
3.	12	9	0	5,75	7,05
4.	12	9	0,6	8,2	8,76
5.	12	9	0,6	4,7	6,66
6.	12	9	0,6	5,95	7,41
7.	11	8	0	5,3	6,38
8.	11	9	0	6,4	7,44
9.	12	9	0	7,35	8,01
10.	10	8	0	4,9	6,14

Así, por ejemplo, el estudiante 5 no faltó a ninguna sesión y, además, presentó el comentario de texto escrito que era opcional, por lo que se merecía, siguiendo las directrices de la evaluación continua defendida en el MCER (Consejo de Europa, 2002: §9.3.4), superar la asignatura. En el caso de 10, dado que una de las dos faltas de asistencia estaba justificada, se entendió que era igualmente justo que superase la materia, pese a que no había hecho la actividad voluntaria y había obtenido un 8 en el comentario de texto oral.

Sea como fuere, cabe preguntarse por qué ningún estudiante alcanzó el sobresaliente (9 o más) en el examen final, cuando se trataba de tareas calcadas directamente de las fichas trabajadas en clase. A nuestro juicio, esto puede deberse a varios factores, naturalmente interrelacionados. En primer lugar, la falta de motivación para estudiar una asignatura que tenía, desde el principio, fama de difícil, habría podido permitir que las expectativas negativas de cada uno se hicieran realidad. En segundo lugar, el hecho de que las clases tuvieran lugar justo cuando comenzaba su inmersión lingüística y, por tanto, aquel periodo de tiempo necesario para adaptarse al posible choque cultural habría podido impedir una adecuada concentración desde el principio. En tercer lugar, la falta de conocimientos básicos de fonética podría haber contribuido no solo a que se generaran una serie de expectativas negativas sobre la propia materia, sino también a aumentar la angustia sobre la necesidad de dedicar más tiempo a la base que a la asignatura en sí, lo que podría haber provocado más de un momento de bloqueo. Finalmente, no se puede descartar tampoco la diferencia de estilos de aprendizaje (Fleming y Mills, 1992) o la propia dificultad (indeseada, naturalmente) en el diseño de las tareas (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990), pues

alguno de ellos confesó, posteriormente, que en su universidad de origen esta asignatura se impartía de una manera magistral y eminentemente deductiva, por lo que no esperaba encontrarse con la necesidad de razonar inductivamente los procesos de cambio lingüístico.

Por último, conviene hacer una observación con respecto a las notas de los comentarios. Como se ha indicado, la falta de conocimientos teóricos de fonética parece bastante evidente desde el principio del curso, pues con el sondeo se asume que no tienen los conceptos esenciales para poder estudiar la materia desde una perspectiva histórica. Sin embargo, la docente cometió el error de no realizar un sondeo semejante con el género discursivo “comentario de texto”, fuera oral o escrito, y se limitó a entregarles una serie de modelos en la segunda sesión que, realmente, no se trabajaron en clase. En otras palabras, se asumió un conocimiento discursivo que los alumnos no tenían, por lo que, al evaluar, comprobó que era complejo que ellos supieran hacer algo que nunca se les había enseñado a hacer, mucho menos siguiendo la tradición hispánica (Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Girón Alconchel, 2002). Por ello, se decidió ser un poco benevolente al evaluar estas prácticas y recuperar la objetividad con el examen escrito.

## Conclusiones

A partir de la experiencia expuesta, cabe hacer una serie de apreciaciones que tratan de relacionar los distintos niveles que interactúan en toda acción docente.

En primer lugar, cuando se imparte clase en enseñanzas regladas el docente depende siempre, al final, del currículo (que supone una guía de los contenidos) y de la posible evaluación externa a los alumnos (que implica una directriz en la tipología de actividades). En nuestro caso, parece un poco absurdo pedirles que en apenas doce horas de clase presencial sean capaces de comentar textos medievales si, por un lado, no han hecho nunca un comentario de texto (o los que han hecho no han sido cuantitativamente suficientes para aprender la estructura discursiva) y, por otro lado, no han estudiado nunca ni fonética, ni fonética histórica ni tan siquiera latín.

En segundo lugar, ha habido un gran error, como se ha indicado, en la misma aplicación del enfoque por tareas. Si de lo que se trata es de construir tareas posibilitadoras que permitan llegar a la tarea final y, por otra parte, esta consiste en la elaboración de un comentario de texto, lo ideal entonces habría sido practicar la estructura discursiva del comentario de texto desde el principio. En este caso, probablemente, se habría fallado en los contenidos teóricos sobre el mismo texto, pues resulta extraordinariamente confuso comprender qué podría comentar el estudiante sobre un texto medieval si no tiene las herramientas teóricas básicas para ello. En otras palabras, cabría cuestionar qué podría decir ante un fragmento en castellano medieval, si carece de los principales conceptos clave, si no sabe cómo definir lo que lo separa del español actual o, sencillamente, si no se atreve a adivinar cuál es el origen etimológico de determinado término.

Por otra parte, cabe apreciar que la dificultad de algunas tareas podría haberse solventado si se les hubiera facilitado a los estudiantes de forma directa los medios necesarios para investigar

sobre aquello que se les preguntaba. Recordemos que, de hecho, las fichas no estaban concebidas, desde el principio, para ser realizadas sin apoyo bibliográfico ninguno. Al fin y al cabo, entendemos la enseñanza inductiva como una propuesta motivadora para provocar en el alumno la curiosidad por el aprendizaje, pues asumimos que mientras está planteándose las preguntas correspondientes a partir de las actividades sugeridas, está necesariamente desarrollando diversos procesos cognitivos que facilitan la adquisición del conocimiento nuevo. Naturalmente, la realidad del aula y de los recursos a posteriori limitan, en la práctica, las expectativas docentes iniciales, en este caso, la posibilidad real de efectuar las deseadas consultas durante las clases, debido al espacio en que estas se impartían.

Finalmente, el hecho en sí de que sean solo doce horas las que se dediquen presencialmente a la asignatura en cuestión implica, naturalmente, correr el riesgo de que, al seleccionar los fenómenos lingüísticos de estudio, se haya ofrecido una visión excesivamente simplista de unos aspectos y excesivamente compleja de otros. A este respecto, confesamos ser conscientes de esta limitación, pues se buscaba ofrecer una visión general de una serie de fenómenos que, además de complejos, se encuentran siempre interactuando, dada la naturaleza eminentemente autopoietica de la lengua.

Queda, pues, para futuros trabajos, seguir investigando en la enseñanza de la fonética histórica con la aplicación de los métodos que se emplean para enseñar fonética sincrónica, como bien pudiera ser la explotación docente, convertida en comprensión auditiva y expresión oral, de alguna de las múltiples obras de teatro clásico declamadas con asombroso acierto por los componentes de la compañía Nao D'Amores, dirigida por Ana Zamora, cuyos registros audiovisuales se encuentran a disposición del público en el Centro de Documentación Teatral.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes primarias

- Marqués de Santillana (2003): *Poesías completas*. Madrid: Castalia [Ed. Maxim P. A. M. Kerkhof y Ángel Gómez Moreno].
- Paredes García, F. (Ed.) (2005). *Textos para la historia del español, III. Archivo municipal de Alcalá de Henares. División histórica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones UAH.
- Poema de Mio Cid*. 1976 [¿1307?]. Madrid: Cátedra [Ed. Colin Smith].
- Ronald E. Surtz (Ed.). (1992). *Teatro castellano de la Edad Media*. Madrid: Taurus.
- Vicente, G. (1996). *Teatro castellano*. Barcelona: Crítica [Ed. Manuel Calderón].

### Fuentes secundarias

- Ariza, M. (2008). *El comentario filológico de textos*. Madrid: Arco/Libros.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bordón, T. (2007). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o

- escalas de niveles. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 97-112). Logroño: ASELE, vol. 1.
- Bustos Tovar, J. J. (2005). La escisión latín-romance. El nacimiento de las lenguas romances: el castellano. En R. Cano Aguilar (Coord.), *Historia de la lengua española* (pp. 259-290). Barcelona: Ariel.
- Cano Aguilar, R. (2008). *Comentario filológico de textos medievales no literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya.
- De la Herrán, A., y Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.
- Echenique Elizondo, M. T., y Martínez Alcalde, M. J. (2011). *Diacronía y Gramática Histórica de la Lengua Española*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Eguiluz Pacheco, J., y De Vega Santos, C. M. (2009). Criterio para la evaluación de la producción escrita. *MarcoELE*, 9, 94. Monográfico dedicado a Expolingua 1996. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_eguiluz-vega.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf)
- Elvira, J. (2015). *Lingüística histórica y cambio gramatical*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Martín, P. (2017). Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. En B. Peña Acuña y A. M<sup>a</sup> Aguilar López (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes. Tomo I* (p. 112-148). Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/678680>
- Fernández Martín, P. (2016a). Alfabetizando adultos no hispanohablantes: lengua oral, competencias comunicativas y conciencia grafocentrista, *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, vol. VII, 95-116. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/download/1363/777>
- Fernández Martín, P. (2016b). Procesos cognitivos superiores, competencia fonológica y actividades de EL2: muestra de una interrelación. En M. Cecilia Ainciburu (ed.), *Actas del III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo Universidad Nebrija. 23-25 de junio de 2016*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 91-99. Recuperado de [https://www.nebrija.com/la\\_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf](https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf)
- Fernández Martín, P. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas, *Porta Linguarum*, 11, 85-98. Recuperado de [www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf)
- Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato, *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 61-87. Recuperado de [revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110061A.PDF](http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110061A.PDF)
- Fernández Martín, P. (2007a). Propuesta didáctica: aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza del español para inmigrantes. *Frecuencia L*, 34, 45-49.

- Fernández Martín, P. (2007b). Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes, *redELE 11*, octubre 2007. Recuperado de [www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf](http://www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf)
- Fleming, N. D., y Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy 11*: 137-155. Recuperado de [http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/not\\_another\\_inventory.pdf](http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/not_another_inventory.pdf)
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libro.
- Girón Alconchel, J. L. (2002). *Comentario de textos de Clerecía: Alexandre y Apolonio*. Madrid: Arco/Libros.
- Iribarren, M. C. (2005). *Fonética y fonología españolas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lloyd, P. M. (1993). *Del latín al español. I. Fonología y morfología históricas de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Medina López, J. (2018). *Historia de la lengua española I. Español medieval*. Madrid: Arco/Libros.
- Mendivil Giró, J. L. (2015). *El cambio lingüístico. Sus causas, mecanismos y consecuencias*. Madrid: Síntesis.
- Menéndez Pidal, R. (1904/1999). *Manual de gramática histórica española* (6ª ed.). Madrid: Espasa.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la Lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística, *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pacagnini, A. (coord.) (2017). *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE*. SIGNOS ELE, 11, diciembre 2017. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/issue/view/308>
- Padilla García, X. A. (2015). *La pronunciación del español: Fonética y enseñanza de lenguas*. Universitat d'Alacant: Servicio de Publicaciones.
- Paredes García, F. (2013). La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método, *Lingüística en la red*, 11. Recuperado de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico11-2-articulo3.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo3.pdf)
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 1. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf>
- Pons, L. (2010). *La lengua de ayer. Manual práctico de Historia del Español*. Madrid: Arco/Libros.
- Pons, L. (2016). *Una lengua muy larga*. Madrid: Arpa.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Sáez Rivera, D., y Regueiro Rodríguez, M. L. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libro.

Searle, J. (1969/1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Torrens Álvarez, M. J. (2007). *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid: Arco/Libro.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

Zanón, J., y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55-90.

## ANEXO I. Material docente llevado al aula

### Ficha 1. Problemas generales del estudio de la historia de la lengua española

1.a. Distingue entre la historia interna y la historia externa de la lengua y une con flechas cada una con su definición y sus sinónimos.

Perspectivas	Definición	Sinónimos
I. Historia interna de la lengua	1. Períodos sucesivos en los que puede fragmentarse y ordenarse la historia lingüística en relación con los contextos históricos y extralingüísticos que configuran la historia general	a) gramática histórica b) lingüística histórica c) historia lingüística
II. Historia externa de la lengua	2. Análisis de los cambios fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos sufridos por la lengua a lo largo de su historia	d) historia de la lengua

1.b. ¿Cómo tiene lugar el cambio lingüístico? Une cada premisa o concepto con la escuela a la que crees que pertenece.

I. Tendencias generativistas	a) El cambio lingüístico se encuentra en la adquisición del lenguaje por parte de los niños. b) Los hablantes modifican la lengua en función de sus necesidades comunicativas. c) Las lenguas, en realidad, no cambian. Al decir que el cambio se produce, estamos en realidad estableciendo una identidad evolutiva secuencial entre distintos objetos (distintos estadios de la historia de la lengua).
II. Tendencias funcionalistas	d) El sistema lingüístico busca su constante autorregulación, para mantener el equilibrio en toda etapa de la historia de la lengua.

1.c. ¿Tú qué crees? ¿Cómo se produce el cambio lingüístico? ¿Hay lenguas más y menos evolucionadas? ¿Son mejores las lenguas más evolucionadas? ¿Qué significa ser “mejor” lengua?

2.a. ¿Todas las lenguas tienen irregularidad? ¿A qué crees que se debe?

2.b. El siguiente fragmento habla precisamente de la irregularidad en las lenguas:

¿Por qué existen irregularidades en una lengua? La primera razón es histórica; las lenguas cambian continuamente en todos los planos con el uso que se hace de ellas: fonético, morfológico,



sintáctico y semántico. Tanto en la pronunciación de los sonidos como en la forma de construir las frases y los significados, hay que dejar amplio margen para la variación. Esto hace que podamos entendernos aun cuando no pronunciemos con exactitud matemática todos los sonidos de una palabra o construyamos con total exactitud y perfección todos los componentes de una frase o discurso.

[...] Esta variación necesaria para que la lengua sea un instrumento utilizable hace que las leyes fónicas y gramaticales nunca puedan llevarse hasta sus últimas consecuencias, de modo que las lenguas presenten una regularidad completa que uniformice y sistematice hasta el más mínimo recoveco del idioma. Ocurre muchas veces que varias leyes gramaticales tienen exigencias opuestas y crean conflictos, a los que se responde precisamente mediante la variación, para que se puedan utilizar una u otra forma, según convenga en cada caso concreto.

Moreno Cabrera (2000: 141-142)

2.c. Según el autor del texto...

	V	F
La variación de las lenguas responde a los conflictos de su estructura interna, porque da alternativas para la elección dependiendo de lo que convenga en cada caso.		
Las leyes fonéticas han de llevarse radicalmente hasta sus últimas consecuencias, pues siempre se cumplen.		
Las leyes gramaticales nunca generan conflicto entre ellas, ya que se regulan automáticamente y siempre se complementan.		
La variación lingüística facilita la comunicación		
Es conveniente dejar margen para la variación de las lenguas, porque aquella forma parte del sistema de estas.		

2.d. ¿Estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué? Coméntaselo a tu compañero utilizando ejemplos (o contraejemplos), preferentemente, de la lengua española.

**Ficha 2. Tipos de cambio fonético**

1.a. Une cada palabra de la izquierda con su definición de la derecha para conseguir saber cuáles son cinco tipos de cambio fonético:

Tipo de cambio	Definición
1. Asimilación	a) Adición de un sonido en el interior de una palabra, para facilitar la transición entre dos sonidos contiguos preexistentes.
2. Paragoge	b) Adición de un sonido en posición inicial de palabra.
3. Metátesis	c) Proceso mediante el cual un sonido o clase de sonidos se acerca en su realización a un sonido o sonidos vecinos, modificando su articulación para parecerse más a ellos.
4. Epéntesis	d) Cambio de posición de un sonido de la palabra, generalmente los fonemas /r/ y /l/.
5. Prótesis	e) Adición de un sonido en posición final de palabra.

1.b. Relaciona cada ejemplo de cambio fonético siguiente con su definición y nombre de 1.a:

A. <i>dijiste &gt; dijistes</i> <i>oye &gt; oyes</i>	B. APPECTORARE > <i>apretar</i> CREPARE > <i>quebrar</i>	E. HOMINE > <i>homne</i> > <i>omre</i> > <i>hombre</i>
C. SCHOLA > <i>escuela</i> SPATHA > <i>espada</i>	D. NOCTE > <i>noite</i> > <i>noche</i> VĪNEA > <i>viña</i>	<i>tener ha &gt; tenrá &gt; tendrá</i>



2.a. Une cada palabra de la izquierda con su definición de la derecha para conseguir saber cuáles son otros cinco tipos de cambio fonético:

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 6. Disimilación | f) Pérdida de un sonido en posición final de una palabra.  |
| 7. Apócope      | g) Pérdida de un sonido al comienzo de palabra.  |
| 8. Síncopa      | h) Modificación a distancia del timbre de una vocal por la influencia de una vocal vecina. También se llama inflexión. |
| 9. Aféresis     | i) Pérdida de un sonido dentro de una palabra.   |
| 10. Metafonía   | j) Proceso por el cual un sonido pierde un determinado rasgo articulatorio que comparte con otro sonido cercano.       |

2.b. Relaciona cada ejemplo de cambio fonético siguiente con su definición y nombre de 2.a:

F. CUBITU > <i>cobdo</i> > <i>codo</i> FIDE > <i>fee</i> > <i>fe</i>	G. ARBORE > <i>árbol</i> AMARE > <i>amar</i>	H. FĒCĪ > <i>fize</i> VĒNĪ > <i>vine</i>
H. APOTHECA > <i>bodega, botica</i> EMERITA > <i>Mérida</i>	I. VICINU > <i>vecino</i> ARBORE > <i>árbol</i>	

3.a. Explica qué cambios se han producido en las siguientes palabras:

- |                              |                            |
|------------------------------|----------------------------|
| 1. SENIORE > <i>señor</i>    | 5. TAURU > <i>toro</i>     |
| 2. ARBORE > <i>árbol</i>     | 6. PROPRIU > <i>propio</i> |
| 3. PARABOLA > <i>palabra</i> | 7. REGINA > <i>reina</i>   |
| 4. APOTHECA > <i>bodega</i>  | 8. NOMINE > <i>nombre</i>  |

3.b. Explica qué ha ocurrido con estos coloquialismos y vulgarismos del español actual:

- |                    |                     |
|--------------------|---------------------|
| 1. <i>Grabiél</i>  | 5. <i>almóndiga</i> |
| 2. <i>peazo</i>    | 6. <i>poblema</i>   |
| 3. <i>oscultar</i> | 7. <i>hicistes</i>  |
| 4. <i>cocreta</i>  | 8. <i>amoto</i>     |

4.a. Evolucionan estas palabras del latín al español e indica qué fenómenos ha sufrido cada una:

- |              |            |
|--------------|------------|
| 1. NOCTE     | 5. VĪTA    |
| 2. ROTONDU   | 6. SUA     |
| 3. MĪRĀCULUM | 7. SPĒCŪLŪ |
| 4. PŌPULU    | 8. FILIU   |

4.b. Intenta adivinar el origen latino de estas palabras del castellano explicando qué cambios ha habido:

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 1. <i>noche</i>    | 5. <i>mancha</i>  |
| 2. <i>estrella</i> | 6. <i>leche</i>   |
| 3. <i>sol</i>      | 7. <i>lobo</i>    |
| 4. <i>entregar</i> | 8. <i>decillo</i> |

5.a. ¿Recuerdas qué era una metátesis? ¿Sabrías definir, sin mirar la página anterior, qué es una asimilación o una síncopa?

5.b. Repasa en DOS MINUTOS las definiciones de los tipos de cambio fonético. Léelas una a tus compañeros de grupo... ¡a ver quién adivina más!

### Ficha 3. Cambios vocálicos

1.a. Esta es la evolución de las vocales TÓNICAS del latín clásico al castellano. ¿Te atreves a poner las que faltan?

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ã	ō	ō	ū	ū
Latín vulgar	i	e	ε	a	ɔ	o				
Castellano										

1.b. Esta es la evolución de las vocales ÁTONAS del latín clásico al castellano. ¿Te atreves a poner las que faltan?

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ã	ō	ō	ū	ū
Latín vulgar y castellano										

1.c. Esta es la evolución de las vocales ÁTONAS FINALES del latín clásico al castellano. ¿Te atreves a poner las que faltan?

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ã	ō	ō	ū	ū
Latín vulgar y castellano										

2.a. Los siguientes cambios ocurrieron del latín clásico al latín vulgar. Relaciona cada uno con su definición y con dos ejemplos.

Cambio vocálico	Definición	Ejemplo
1. Pérdida de la cantidad vocálica	a) Conversión de un diptongo en una vocal única.	i. /Ū/ > /u/
	b) Al perder importancia la cantidad vocálica, el acento deja de ser tonal para convertirse en acento de intensidad (vocales tónicas/vocales átonas)	ii. /AE/ > /ε/ iii. SPĒCŪLŪM > espejo
2. Monoptongación de los diptongos	c) En latín clásico, las vocales largas eran cerradas y las breves eran abiertas, pero en latín vulgar la cantidad (breve/largo) pasó a ser secundaria con respecto a la abertura (abierta/cerrada).	iv. /ī/ > /e/ v. /AU/ > /o/
3. Efectos del acento de intensidad		vi. RECŪPĒRO > recobro

2.b. Ahora fíjate en estos tres efectos de la pérdida de la cantidad vocálica. ¿Puedes unirlos con sus respectivos ejemplos?

- |                                     |                            |
|-------------------------------------|----------------------------|
| i. Síncopa                          | a. FĪ-LI-U > FĪ-LIU > hijo |
| ii. Tendencia a eliminar los hiatos | b. VĪ-NE-A > VĪ-NIA > viña |
| iii. Formación de la yod            | c. CALIDU > caldo          |

3.a. Los siguientes cambios afectaron a las vocales tónicas en el paso del latín vulgar al castellano medieval:

/ε/ > /ie/ - /ɔ/ > /ue/

Clasifica estos casos como regulares o irregulares, según si cumplen o no el cambio vocálico explicado. En caso de que sean regulares, ¿a qué vocal afecta ese cambio? Y si son irregulares, ¿a qué crees que se debe la irregularidad?

Fernández Martín, P. (2019). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel CI de ELE. *Didacticae*, 6, 97-125.

	Regular	Irregular	Observaciones
FLŌCCU > fleco			
VENTUM > viento			
ĔQUA > iegua			
MĔTUS > miedo			
TENĔBRA > tiniebla			
BŌNUS > bueno			
ŌVUM > huevo			
PALĔA > paja			
COLŌBRA > culebra			
SĔXTA > siesta			

3.b. El diptongo /ie/ a veces da como resultado /i/, probablemente por influjo del diminutivo -ILLO < -IELLO < -ELLU (CASTELLU > CASTIELLO > CASTILLO). Busca qué palabras tenemos en el español actual a partir de estas e investiga su origen latino:

*Sotiello*  
*Portiello*  
*Cuchiello*

3.c. Ocurrió lo mismo con los siguientes ejemplos y no se sabe muy bien por qué. ¿Te atreves a evolucionarlos desde el latín al castellano actual pasando por el medieval?

PRESSA > \_\_\_\_\_ > \_\_\_\_\_  
 VESPERA > \_\_\_\_\_ > \_\_\_\_\_  
 SAECULU > \_\_\_\_\_ > \_\_\_\_\_  
 MERULA \_\_\_\_\_ > \_\_\_\_\_

4. Los siguientes cambios afectaron a las vocales ÁTONAS en el paso del latín vulgar al castellano medieval. Indica en cada caso si la vocal afectada estaba al inicio de palabra, en interior o al final. ¿Recuerdas cómo se llamaba cada cambio fonético? ¿Puedes señalar otros cambios fonéticos?

Ejemplo	Vocal afectada	Tipos de cambio fonético
MŪLĪERE > <i>mujer</i>		
VERITĀTE > <i>verdad</i>		
RĔGE > <i>ree</i> > <i>rey</i>		
GĔNERUS > <i>yerno</i>		
FĔMĪNA > <i>hembra</i>		
RENĪŌNE > <i>riñón</i>		
BŌVE > <i>buee</i> > <i>buey</i>		
BASIU > <i>beso</i>		
MANĪCA > <i>manga</i>		

#### Ficha 4. Cambios consonánticos (I): la yod

1.a. Evoluciona de forma regular estos términos. ¿Cuáles de ellos existen realmente en el español actual?

FŌRTIA >  
 MALĪTIA >  
 VINDĔMIA >  
 CĔREU >

1.b. La formación de la yod tuvo lugar de muy diversas maneras. Une cada una de ellas con su definición y dos ejemplos:

Maneras de producirse la yod	Explicación	Ejemplo
1. Ruptura de hiatos y creación de diptongos	a) Una consonante velar como /k/ o /g/ se convierte en la vocal /i/ (pronunciada [j]).	i. LANCEA > <i>lancia</i>
2. Metátesis	b) Una vocal es atraída a la sílaba anterior y se fusiona, entonces, con la vocal que conforma el núcleo de esa sílaba.	ii. AUGŪRIU > <i>agüero</i>
3. Pérdida de una vocal o una consonante	c) La /i/ o la /e/ en hiato con una vocal posterior, que formaba sílaba por sí misma, se hizo semiconsonante, y por tanto, pasó a formar parte de la sílaba con la consonante anterior.	iii. FACTUM > <i>faitu</i>
4. Vocalización de una consonante velar agrupada.	d) Al producirse una síncope, la vocal /i/ posterior a la vocal o consonante perdida se une con la vocal anterior.	iv. CANTAVI > <i>canta'i &gt; cantai</i> v. CAVEA > <i>cavia</i> vi. CALDARIA > <i>caldaira</i> vii. LACTE > <i>laite</i> viii. SARTAGINEM > <i>sarta'ine &gt; sartaine</i>

1.c. ¿Te atreves a evolucionar estas palabras de 1.a hasta el español actual?

*lancia* >

*faitu* >

*cantai* >

*caldaira* >

*laite* >

*sartaine* >

La irregularidad de la evolución de numerosas palabras castellanas está relacionada con el papel desempeñado por la yod, esto es, el fonema /i/ convertido en semivocal o semiconsonante, por los motivos vistos en 1.a.

Aquí vamos a representar la yod según el Alfabeto Fonético Internacional, esto es, [j], para distinguirla de su representación gráfica, que puede ser i o puede ser una letra que no existía en latín, como ñ, una vez que palatalizó ese sonido y luego desapareció.

2.a. En la siguiente tabla tienes una síntesis de los cuatro tipos de yod que dieron paso a sendos fonemas en las lenguas romances. En cada celda con ejemplos tiene que estar el término latino con su correspondiente castellano. Complétala:

Clase de yod	ɔ	ε	o	e	a
1ª [tj], [kj] ç, z	FŌRTIA >	>pieza	>loza	MALĪTIA >	MINACIA >
2ª [lj], [kʰl] ll > j [nj], [gn] ñ	> hoja SŌMNIU >	RĒGULA > > engaño	> coscojo CŪNEA >	CĪLIA > LĪGNA >	>paja ARANEA >
3ª [gj], [dj] y	PŌDIU >	PŪLĒGIU >	> huyo	FASTĪDIU >	EXAGIU > ensayo
[bj], [mj] y, bi, mi	FŌVEA >	> nervio	>ruyo(royo)	VINDĒMIA >	> labio
4ª [kt], [ks] ch, x > j [rj], [sj], [pj] ir, is, ip	NŌCTE > > cuero	> lecho MATĒRIA >	> trucha AUGŪRIU >	>estrecho CĒREU >	FACTU > RIPARIA >

2.b. En los siguientes ejemplos, extraídos de 2.a, explica qué mecanismo de 1.a ha tenido lugar:

MATĒRIA  
cuero  
trucha  
PŪLĒGIU  
LĪGNA  
RĚGULA

2.c. Echa un vistazo a la tabla de 2.a e indica si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

	V	F
La segunda yod da lugar al fonema palatal nasal del español.		
El término noche puede explicarse por la yod tercera.		
El actual fonema interdental fricativo sordo proviene de los grupos [tj] y [kj] del latín.		
Si no fuera por el influjo de la yod, NERVIU debería haber dado *niervio.		
El término MATĒRIA ofrece un doblote: el cultismo y el patrimonial.		

2.d. Escribe dos frases semejantes a las de 2.c sobre cualquier aspecto de la fonética histórica de los vistos hasta ahora y léelos a tu compañero, para que diga si son verdaderas o falsas.

### Ficha 5. Cambios consonánticos (II): la lenición

1.a. Ordena la siguiente frase para descubrir qué es la lenición:

y – sonorización – degeminación, – Ła – un – que – de – debilitamiento – da lugar – a – procesos – de – articulatorio – es – fricativización. – lenición – proceso

La lenición es... \_\_\_\_\_

1.b. Une ahora con fechas cada uno de los fenómenos de la lenición y su ejemplo:

- Degeminación    Transformación de un sonido oclusivo en fricativo (o de uno fricativo en uno aproximante)    CŪPPA > copa
- Sonorización    Simplificación de una consonante geminada o doble    LEGALE [g] > le[ʎ]al(e) > leal
- Fricativización    Proceso por el que una consonante sorda, en contacto con ciertos elementos sonoros, se convierte en sonora    CATENA > cadena

2.a. Relaciona cada palabra latina con su correspondiente en romance e indica, después, qué cambio consonántico de los tres he tenido lugar:

Latín	Español	Cambio consonántico
EPISCOPI	llama	
SĒCŪRU	cevo	
SĪCCU	provecho	
CĪBU	seguro	
PROFECTU	seco	
FLAMMA	obispo	

2.b. ¿Recuerdas el nombre de otros cambios fonéticos? Revisa las fichas vistas anteriormente y añade el cambio que se haya producido en cada ejemplo de 2.a.

3. Intenta evolucionar estas palabras desde el latín al castellano, explicando qué fenómenos han tenido lugar en cada caso:

RĒMU	PLORARE
MELĪORE	COAGŪLU
LENTĪCULA	SEDERE
GUTTA	SEXAGĪNTA
CLAMARE	BRACCHIU
MANCĪPIŪ	PATRE
AMPLU	CAPRA

### Cambios consonánticos (III): las sibilantes

4. ¿Qué es una sibilante? Ordena esta nueva frase para averiguarlo:

Una – que – similar – es – un – tiene – articulado – sonido – silbido. – un – elemento – a – un – sibilante –

Una sibilante es... \_\_\_\_\_.

5.a. Uno de los cambios más importantes del latín al español medieval afecta a las sibilantes. Une cada sonido medieval de la izquierda con su origen latino de la derecha:

Castellano medieval	Latín
/ts/	-SS-, -PS-, -RS-
/dz/	-S-, -NS-
/ʃ/	LJ; C'L, G'L y T'L intervocálicas
/ʒ/	/ks/ (X)
/s/	CE-, CI- iniciales; SCE, SCI-; TJ, KJ + consonante
/z/	CE-, CI-; TJ, KJ intervocálicas

5.b. Localiza en la bibliografía facilitada (Lloyd, 1993; Menéndez Pidal, 1904; Girón Alconchel, 2002; Torrens Álvarez, 2007; Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Pons, 2010; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Medina López, 2018) la ortografía que se usaba para escribir estos sonidos en la época alfonsí y prealfonsí. Apunta, además, un ejemplo de cada uno en cada caso y el nombre técnico del fonema, como en el ejemplo:

Fonema	Nombre técnico	Ortografía prealfonsí	Ortografía alfonsí	Ejemplo
/ts/	dorso-dental africado sordo o dento-alveolar	tz, c, c + a, o, u, cc, zz, zc, sc	ç + a, o, u; c + e, i	<i>cabeça; cerca, ciervo</i>
/dz/				
/ʃ/				
/ʒ/				
/s/				
/z/				

6.a. En el paso del español medieval al español clásico (siglos XVI y XVII) tienen lugar estos tres cambios en el centro y norte peninsular. Únelos con su definición y con su ejemplo:

Desafricación	Un sonido se adelanta; otro se atrasa	/ʃ/ > /θ/; /x/ > /x̄/ /ts/ > /ʃ/; /dz/ > /z/
Ensonoramiento	Las africadas se hacen fricativas	
Cambio del lugar de articulación	Las sonoras se hacen sordas	/z/ > /s/; /ʒ/ > /ʃ/; /z̄/ > /ʃ/

6.b. Evoluciona estas palabras del latín al español actual y piensa cómo se deberían escribir en la época prealfonsí y alfonsí:

VĪCINU – CAPSA – CAPĪTIA – URSUS – MENSA – CALĪCE – MULĪERE

## ANEXO II. Soluciones a las fichas

Se ha intentado incluir detalladamente las soluciones de todos los ejercicios propuestos. Remitimos al diseño del material, con las respectivas fuentes bibliográficas (§2.1), para aclarar cualquier duda al respecto, pues en ocasiones esas actividades merecen una explicación mayor de la que se puede dar aquí.

### Solución ficha 1. Problemas generales del estudio de la historia de la lengua española

1.a.

I: 2 = a, b, d

II: 1 = c, d

1.b.

I: a, c

II: b, d

1.c.

Respuesta libre

2.c.

	V	F
La variación de las lenguas responde a los conflictos de su estructura interna, porque da alternativas para la elección dependiendo de lo que convenga en cada caso.	X	
Las leyes fonéticas han de llevarse radicalmente hasta sus últimas consecuencias, pues siempre se cumplen.		X
Las leyes gramaticales nunca generan conflicto entre ellas, ya que se regulan automáticamente y siempre se complementan.		X
La variación lingüística facilita la comunicación	X	
Es conveniente dejar margen para la variación de las lenguas, porque aquella forma parte del sistema de estas.	X	



## Soluciones ficha 2. Tipos de cambio fonético

1.a. Se muestra la correspondencia correcta en la línea de cada tipo de cambio:

Asimilación	Proceso mediante el cual un sonido o clase de sonidos se acerca en su realización a un sonido o sonidos vecinos, modificando su articulación para parecerse más a ellos.
Paragoge	Adición de un sonido en posición final de palabra.
Metátesis	Cambio de posición de un sonido de la palabra, generalmente los fonemas /r/ y /l/.
Epéntesis	Adición de un sonido en el interior de una palabra, para facilitar la transición entre dos sonidos contiguos preexistentes.
Prótesis	Adición de un sonido en posición inicial de palabra.

1.b.

<i>dijiste &gt; dijistes // oye &gt; oyes</i>	APPECTORARE > <i>apretar</i> // CREPARE > <i>quebrar</i>
Paragoge	Metátesis
SCHOLA > <i>escuela</i> // SPATHA > <i>espada</i>	NOCTE > <i>noite</i> // VINEA > <i>viña</i>
Prótesis	Asimilación
HOMINE > <i>homne</i> > <i>omre</i> > <i>hombre</i> // Tener <i>ha</i> > <i>tenrá</i> > <i>tendrá</i> Epéntesis	

2.a. Se muestra la correspondencia correcta en la línea de cada tipo de cambio:

Disimilación	Proceso por el cual un sonido pierde un determinado rasgo articulatorio que comparte con otro sonido cercano.
Apócope	Pérdida de un sonido en posición final de una palabra.
Síncopa	Pérdida de un sonido dentro de una palabra.
Aféresis	Pérdida de un sonido al comienzo de palabra.

2.b.

CUBITU > <i>cobdo</i> > <i>codo</i> // FIDE > <i>fee</i> > <i>fe</i> Síncopa	ARBORE > <i>árbol</i> // AMARE > <i>amar</i> Apócope
APOTHECA > <i>bodega</i> , <i>botica</i> // EMERITA > <i>Mérida</i> Aféresis	VICINU > <i>vecino</i> // ARBORE > <i>árbol</i> Disimilación

3.a.

SENIORE > [senjór] (asimilación, palatalización por influencia de la yod [véase ficha 4] + apócope) < *señor*

ARBORE > *árbol* (disimilación + apócope)

PARABOLA > *parábola* (cultismo) o *parabla* (síncopa) > *palabra* (metátesis)

APOTHECA > *bodega* (sonorización de las tres consonantes + aféresis) o *botica* (sonorización de /p/ + aféresis + cambio del timbre vocálico /e/)

TAURU > \**touro* > *toro* (asimilación, monoptongación [véase ficha 3])

PROPRIU > *propio* (disimilación)

REGINA > *reína* > *reina* (síncopa + desplazamiento acentual [véase ficha 3])

NOMINE > *nom'ne* (síncopa) > *nomre* (disimilación de nasales) > *nombre* (epéntesis)

3.b. Se parte de la base de que el español correcto es la forma original de la palabra, es decir, la forma sobre la que se efectúa el cambio.

Grabiel < *Gabriel* (metátesis)

Peazo < *pedazo* (síncopa)

Oscultar < *auscultar* (monoptongación [asimilación])

Cocreta < *croqueta* (metátesis)

Almóndiga < *albóndiga* (disimilación)

Poblema < *problema* (síncopa)

*Hicistes* < *hiciste* (paragoge; este caso se puede explicar también por analogía, que es un tipo de cambio morfosintáctico [Torrens Álvarez, 2007; Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Pons, 2010; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Elvira, 2015; Mendivil Giró, 2015])

*Amoto* < *moto* (prótesis; este caso se puede explicar también por reanálisis, que es un tipo de cambio morfosintáctico [Torrens Álvarez, 2007; Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Pons, 2010; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Elvira, 2015; Mendívil Giró, 2015])

4.a. *Se emplean los corchetes cuando se hace referencia al sonido; cuando no los hay, se está utilizando la ortografía del español actual, con la consiguiente e inevitable simplificación. Se remite a la bibliografía especializada para tener una idea completa de cada fenómeno.*

NOCTE > [n'okte] > [nójte] (asimilación [vocalización]) > *noche* (palatalización por yod [véase ficha 4])

ROTONDU > *redondo* (disimilación en /o/ > /e/ + sonorización /t/ > /d/)

MĪRĀCULUM > *mirag'lo* (sonorización /k/ > /g/ + síncope de /u/) > *milagro* (metátesis [recíproca])

PŌPULU > *pueblo* (asimilación = sonorización /p/ > /b/ + diptongación de /o/ [véase ficha 3])

VĪTA > *vida* (asimilación [sonorización])

SUA > *su* (apócope [también acepta una explicación gramatical; véase ficha 8])

SPĚCŮLŮ > [spékulu] > [s'pek'lu] (síncope) > [(e)s'pejlu] (vocalización [véase ficha 3]) > *espejo* (palatalización [véase ficha 4]) > *espejo* (velarización [véase ficha 5])

FILIU > *fijo* (LY [véase ficha 4]) > palatalización [tipo de asimilación]) > *hijo* (aspiración + velarización de la sibilante [véase ficha 5])

4.b.

*Noche* (palatalización) < [nójte] (asimilación [vocalización]) < [n'okte] = nocte

*Estrella* < *estrella* (palatalización de la geminada) < *estrela* (prótesis + epéntesis) < \*stēla (disimilación, degeminación [véase ficha 5]) < STELLA

*Sol* < SOLE (apócope)

*Entregar* < INTEGRARE (cambio vocálico [véase ficha 3] + metátesis [recíproca])

*Mancha* (asimilación, palatalización [véase ficha 5]) < \*[mánkla] epéntesis < [mák'la] (síncope) < MACULA

*Leche* < [léite] (cierre de la vocal + palatalización por yod [véase ficha 4]) < [lájte] (asimilación, vocalización) < LACTE

*Lobo* < LUPUS (cambio del timbre vocálico [véase ficha 3] + asimilación/sonorización /p/ > /b/ [véase ficha 5])

*Decillo*. Esta palabra es una “trampa”, pues es una creación puramente romance: *decir* + *lo* > *decirlo* > *decillo* (asimilación).

### Soluciones ficha 3. Cambios vocálicos

1.a.

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ǎ	ō	ō	ũ	ū
Latín vulgar	i	e	ε		a	ɔ		o		u
Castellano	i	e	je (ie)		a	we (ue)		o		u

1.b

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ǎ	ō	ō	ŭ	ū
Latín vulgar y castellano	i		e		a		o		u	

1.c.

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ǎ	ō	ō	ŭ	ū
Latín vulgar y castellano			e		a		o			

2.a.

1. - b - i, iv.
2. - a - ii, v
3. - c - iii, vi

2.b.

- i. c.
- ii. a
- iii. b (a)

3.a.

	Regular	Irregular	Observaciones
FLŌCCU > <i>fleco</i>		X	/ō/ > /we/
VENTUM > <i>viento</i>	X		
ĒQUA > <i>iegua</i>	X		
MĒTUS > <i>miedo</i>	X		
TENĒBRA > <i>tiniebla</i>	X		
BŌNUS > <i>bueno</i>	X		
ŌVUM > <i>huevo</i>	X		
PALĒA > <i>paja</i>		X	PALĒA > *paljea > *palya (o algo similar)
COLŌBRA > <i>culebra</i>		X	COLŌBRA > *coluebra (ast. <i>cuélebre</i> )
SĒXTA > <i>siesta</i>	X		

3.b.

-illo < -iello < -ELLU (*sotillo, portillo, cuchillo*)

3.c.

PRESSA > *priessa* > *prisa*  
 VESPERA > *viéspera* > *vispera*  
 SAECULU > *sieglo* > *siglo*  
 MERULA > *mierla* > *mirlo*

4.

Ejemplo	Vocal afectada	Tipos de cambio fonético
MŪLĪERE > <i>mujer</i>	ie	Yod 2ª
VERITĀTE > <i>verdad</i>	i	Síncopa (sonorización)
RĒGE > <i>ree</i> > <i>rey</i>	e	(sonorización + fricativización + pérdida) Disimilación
GĒNERUS > <i>yerno</i>	Primera e; segunda e	Yod 3ª + síncopa (metátesis)
FĒMĪNA > <i>hembra</i>	i	Síncopa (disimilación + epéntesis)
RENĪONE > <i>riñón</i>	e > i; i	Cambio timbre; yod 2ª
BŌVE > <i>buee</i> > <i>buey</i>	o	Diptongación + disimilación
BASIU > <i>beso</i>	a, i	Metátesis + monoptongación
MANĪCA > <i>manga</i>	i	Sonorización de consonante intervocálica + síncopa

### Soluciones ficha 4. Cambios consonánticos (I): la yod

1.a.

FÖRTIA > *força* > *fuerza*

MALĪTIA > *maleça* > *maleza*

VINDĒMIA > *vendimia*

CĒREU > *cirio*

1.b.

1. - c - i, v

2. - b - ii, vi

3. - d - iv, viii

4. - a - iii, vii

1.c.

*lancia* > *lanza*

*faitu* > *feito* > *fecho* > *hecho*

*cantai* > *cantei* > *canté*

*caldaira* > *caldeira* > *caldera*

*laite* > *leite* > *leche*

*sartaine* > *sarteine* > *sartén*

2.a.

La tabla completa procede de Menéndez Pidal (1999: 49).

Clases de yod		ϕ 13 <sub>2</sub>	ϕ 10 <sub>2</sub>	ϕ 14 <sub>2</sub>	ϕ 11 <sub>2</sub>	α 9 <sub>2</sub>
1. <sup>a</sup>	53 <sub>4</sub> TY, CY	förtia	pöttia	lūtea	malĭtia	minacia
	ϕ, z	fuerza	pieza	loza	maleza	amenaza
2. <sup>a</sup>	53 <sub>6</sub> LY, C'L	fōlia	rĕg(u)la	cūscūliu	cĭlia	palea
	57 <sub>2</sub> ll > j	hoja	reja	coscojo	ceja	paja
	53 <sub>6</sub> NY, GN	sōmniū	ĭngĕniū	cūnea	ligna	arana
50 <sub>2</sub> ñ	sueño	engeño	cuña	leña	araña	
3. <sup>a</sup>	53 <sub>3</sub> GY, DY	pōdiu	pūlēgiu	fūgio	fastīdiu	exagiū
	y	poyo	poleo	huyo	hastío	ensayo
4. <sup>a</sup>	53 <sub>1</sub> BY, MY	fōvea	nĕrviu	rūbeu	vindĕmia	labiu
	y, bi, mi	hoya	nervio	ruyorojo	vendimia	labio
5. <sup>a</sup>	50 <sub>1</sub> CT, X	nōcte	lĕctu	trūcta	strictu	factu
	ch, x > j	noche	lecho	trucha	estrecho	hecho
	53 <sub>1</sub> RY, SY, PY	cōriū	matĕria	augūriū	cĕreu	riparia
	ir, is, ip	cuero	madera	aguero	cirio	ribera
	sincopas	collĭ(g)o	grĕ(g)e	co(g)ĭtat	tĕpi(d)u	proba(v)ĭ
	varias	cojo	grey	cuída	tĭbio	probé

2.b.

MATĒRIA. Yod 4<sup>a</sup>.

Cuero. Yod 4<sup>a</sup>

Trucha. Yod 4<sup>a</sup>.

PŮĽĚGIU. Yod 3<sup>a</sup>.

LĪGNA. Yod 2<sup>a</sup>.

RĚGULA. Yod 2<sup>a</sup>.

2.c.

	V	F
La segunda yod da lugar al fonema palatal nasal del español.	X	
El término <i>noche</i> puede explicarse por la yod tercera.		X (4 <sup>a</sup> )
El actual fonema interdental fricativo sordo proviene de los grupos [tj] y [kj] del latín.	X (/θ/ za, ce, ci, zo, zu [amenaza > MINATIA; maleza > MALITIA])	
Si no fuera por el influjo de la yod, NERVIU debería haber dado *niervio.	X (Yod 3 <sup>a</sup> )	
El término MATĒRIA ofrece un doblete: el cultismo y el patrimonial.	X ( <i>materia</i> y <i>madera</i> )	

### Soluciones ficha 5. Cambios consonánticos (II): la lenición

1.a. La lenición es un proceso de debilitamiento articulatorio que da lugar a procesos de degeminación, sonorización y fricativización.

1.b.

Degeminación	Simplificación de una consonante geminada o doble	CŪPPA > <i>copa</i>
Sonorización	Proceso por el que una consonante sorda, en contacto con ciertos elementos sonoros, se convierte en sonora	CATENA > <i>cadena</i>
Fricativización	Transformación de un sonido oclusivo en fricativo	LEGALE [g] > le[V]al(e) > <i>leal</i>

2.a, 2.b

Latín	Español	Cambio consonántico
EPISCOPI	<i>obispo</i>	sonorización ( <i>p</i> > <i>b</i> ) + disimilación ( <i>e/o</i> ) + sincopa silábica ( <i>co</i> )
SĒCŪRU	<i>seguro</i>	sonorización ( <i>c</i> > <i>g</i> )
SĪCCU	<i>seco</i>	degeminación ( <i>cc</i> > <i>c</i> )
CĪBU	<i>cevo</i>	fricativización ( <i>b</i> > <i>v</i> [β])
PROFECTU	<i>provecho</i>	fricativización ( <i>f</i> > <i>v</i> ) + palatalización ( <i>k't</i> > <i>ch</i> )
FLAMMA	<i>llama</i>	palatalización ( <i>fl</i> > <i>ll</i> ) + degeminación ( <i>mm</i> > <i>m</i> )

3.

RĚMU > <i>remo</i>	PLORARE > <i>llorar</i>
MELĪORE > <i>mejor</i>	COAGŪLU > <i>cajajo</i>
LENTĪCŪLA > <i>lenteja</i>	SEDERE > <i>seer</i> > <i>ser</i>
GŌTTA > <i>gota</i>	SEXAGĪNTA > <i>sesenta</i>
CLAMARE > <i>llamar</i>	BRACCHIUS > <i>braço</i>
MANCĪPIUS > <i>mançebo</i>	PATRE > <i>padre</i>
AMPLUS > <i>ancho</i>	CAPRA > <i>cabra</i>

4. Una sibilante es un sonido articulado que tiene un elemento similar a un silbido.

5.a.

Castellano medieval	Latín
/ts/	ce-, ci- iniciales; sce, sci-; tj, kj + consonante
/dz/	ce-, ci-; tj, kj intervocálicas
/ʃ/	/ks/ (x)
/ʒ/	lj; c'l, g'l y t'l intervocálicos
/s/	-ss-, -ps-, -rs-
/z/	-s-, -ns-

5.b.

Fonema	Nombre técnico	Ortografía prealfonsí	Ortografía alfonsí	Ejemplo
/ts/	dorso-dental africado sordo o dento-alveolar	tz, c, c + a, o, u, cc, zz, zc, sc	ç + a, o, u; c + e, i	<i>cabeça; cerca, ciervo</i>
/dz/	dorso-dental africado sonoro o dento-alveolar	KY: <i>VÍCINU</i> NG, CG, RG, TY	z	<i>hazer, dezir, vezino</i>
/ʃ/	prepalatal fricativo sordo	- X- <i>LAXUS</i> - PS - <i>CAPSA</i> - SS - <i>VESSICA</i>	x	<i>dexar, ximio, baxo, dixo</i>
/ʒ/	prepalatal fricativo sonoro o prepalatal africado sonoro	- L'M - - C'L -: <i>ÓCŪLU</i> - G'L - - T'L -: <i>VETŪLU</i>	j, i + a, o, u	<i>jamás, consejo</i>
			g + e, i	<i>mug(i)er, gentil</i>
/s/	alveolar fricativo sordo	- SS - <i>HABUISSE</i> - PS -: <i>IPSE</i> - RS -: <i>URSUS</i>	-ss-	<i>passar, viniesse</i>
			s-, -s	<i>saber, mensaje</i>
/z/	alveolar fricativo sonoro	-S-, -NS- MENSA	-s-	<i>casa, rosa</i>

6.a.

Desafricación	Las africadas se hacen fricativas	/ts/ > /ʃ/; /dz/ > /z/
Ensondecimiento	Las sonoras se hacen sordas	/z/ > /s/; /ʒ/ > /ʃ/; /z/ > /ʃ/
Cambio del lugar de articulación	Un sonido se adelanta; otro se atrasa	/ʃ/ > /θ/; /ʃ/ > /x/

6.b. Por motivos didácticos, se escriben todas las posibilidades independientemente de que existieran en la realidad. Se trata de hacerles reflexionar sobre lo convencional de las ortografías.

Latín	Ortografía prealfonsí (esperable)	Ortografía alfonsí (esperable)	Ortografía actual
VÍCINU	<i>Vecino, vezcino, vezzino</i>	<i>vezino</i>	<i>Vecino</i>
CAPSA	<i>Caxa, casa, casa, caixa, caissa, caisca, casza</i>	<i>caxa</i>	<i>Caja</i>
CAPĪTIA	<i>cabecca, cabezza, cabezca, cabesca.</i> Y posibles variantes con <i>k</i> para el fonema /k/	<i>cabeça</i>	<i>Cabeza</i>
URSUS	<i>oso, osso</i>	<i>osso</i>	<i>Oso</i>
MENSA	<i>messa, mesa</i>	<i>mesa</i>	<i>Mesa</i>
CALĪCE	<i>Cautze, cauce, cauce, cauzze, cauzce, cause.</i> Y posibles variantes con <i>k</i> para el fonema /k/	<i>cauce</i>	<i>Cauce</i>
MULĪERE	<i>mugier, muger</i>	<i>mug(i)er</i>	<i>Mujer</i>

Fernández Martín, P. (2019). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE. *Didacticae*, 6, 97-125.



### ANEXO III. Secuencia para repasar la fonética histórica

1.a. Revisa las fichas anteriores y completa la tabla con la evolución de las vocales tónicas en interior de palabra.

Latín clásico Ca. siglo I d.C.	Latín vulgar Ca. Siglo VI d.C.	Español medieval Siglos VIII – XV
Ī	[i]	[i]
Ī	[i]	[e]
Ē	[e]	
Ē	[ɛ]	[ ]
Ā	[a]	[a]
Ā		
Ō	[o]	[ ]
Ō	[o]	[o]
Ū	[u]	
Ū	[u]	[u]

Latín clásico		Español medieval		
Ejemplo	Sonido	Ejemplo	Grafía	Sonido
TĒRRA	[ɛ]			[ ]
PĪLU(S)	[i]			[ ]
NŌVA	[ɔ]			[ ]
MŪSICUS	[ū]			[ ]

1.b. Ahora haz lo mismo con las principales consonantes:

Latín (ss. I – VI d. C.)		Español medieval (s. XIII)			Español actual		
Ejemplo	Sonido	Ejemplo	Grafía	Sonido	Ejemplo	Grafía	Sonido
LŌPUS	[p]			[ ]			[ ]
RŌTA	[t]			[ ]			[ ]
SĒCŪRU	[k]			[ ]			[ ]
CAPĪTĪA	[tj]		ça, ço, çu, ce, ci	[ʃ]			[θ]
MĪNACĪA			z	[z]			
BRACCHIUM	[kj]		ça, ço, çu, ce, ci	[ʃ]			[x]
OCULUS	[kʰ]		j, ge	[ʒ]			
CAPSA	[ps]		x	[ʃ]			[s]
MENSA	[ns]		-s-	[z]		s	
ŪRSU	[rs]		ss, -s, s-	[s]			[s]
ARANEA	[nj]		nn, ñ	[ ]		ñ	[n]
MULIER	[lj]		ll	[l]			
IACTARE	[kt]		ch	[ɕ]		ch	[ɕ]
PODIUM	[dj]		y	[y]		y	[y]
POLEGIU	[gj]						



2.a. Escucha la grabación y completa la tabla<sup>1</sup>:

Audición	Tipo de texto: literario (dramático, poético, épico) o no literario (jurídico, epistolar)	¿Qué dice? (Resumen)	¿Quién lo dice?
1			
2			
3			
4			

2.b. Ahora practica los sonidos vistos en clase leyendo en voz alta los siguientes textos:

[MELCHIOR:]  
 ¿Queredes bine saber cómo lo sabremos?  
 Oro, mira y acenso a él ofreçremos:  
 si fure rey de terra, el oro querá;  
 si fure omne mortal, la mira tomará;  
 si rey celestial, estos dos dexará,  
 tomará el encenso que l' pertenecerá.

*Auto de los Reyes Magos*

GREGORIO:  
 Dixo el ángel al Señor:  
 «Pastor, pastor,  
 ve y dexa tus cabritas»,  
 y dexélas solezitas,  
 muy marchitas,  
 y ño sé ser sabidor  
 adó ñació el Salvador.

*Auto de los Reyes Magos*  
 Gil Vicente

[JESUCRISTO NUESTRO SEÑOR, en el Huerto de los Olivos:]  
 Amigos míos, aquí esperad  
 mientras entro a orar al huerto,  
 que mi ánima es triste hasta la muerte  
 que yo he de pasar muy fuerte,  
 e mi cuerpo está gimiendo  
 y mi corazón desfalleçiendo.  
 Velad conmigo, mis amigos;  
 No me seáis desconoçidos.

Aquí se aparta y se hinca de rodillas

Padre mío piadoso,  
 oye la mi oraçión  
 y dale, Señor, reposo  
 [a] aquel dolor temeroso  
 que cerca mi corazón.

*Auto de la Pasión*  
 Alonso de Campo

CASANDRA No te quiero.  
 SALAMÓN Casamiento te requiero.

CASANDRA Ya primero  
 dixé lo que es mi desseo.  
 SALAMÓN ¿Qué me dizes?  
 CASANDRA Yo te digo  
 que conmigo  
 no hables en casamiento;  
 que no quiero ni consiento  
 ni con otro ni contigo.

*Auto de la Sebila Casandra*  
 Gil Vicente

De los sos ojos tan fuerte mientre  
 lorando  
 tornava la cabeça y estava los catando.  
 Vio puertas abiertas e uços sin cañados,  
 alcandaras vazias sin pieles e sin  
 mantos  
 e sin falcones e sin adtores mudados.  
 Sospiro mio Çid ca mucho avie grandes  
 cuidados.  
 Ffablo mio Çid bien e tan mesurado:  
 'Grado a ti, Señor, padre que estas en  
 lo alto!  
 'Esto me han buelto mios enemigos  
 malos!'

*Poema de Mio Cid*

<sup>1</sup> Las voces de los audios corresponden a Patricia Fernández Martín y Rafael Negrete Portillo. Los arreglos de sonido han sido realizados por el mencionado Rafael Negrete Portillo.



## MINDFULNESS Y EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE LOS INSTRUCTORES DE MINDFULNESS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Recepción: 28/06/2018 | Revisión: 05/10/2018 | Aceptación: 06/03/2019

**Irene LÓPEZ SECANELL**

Florida Universitaria  
irlopez@florida-uni.es

**Marta BETA LERMA**

Florida Universitaria  
martabetaerma@gmail.com

**Resumen:** En este artículo se analiza cuántos centros de secundaria de una ciudad española están incorporando el *mindfulness* en sus aulas y la formación de los instructores de estos centros. Se analizaron 27 centros, de los cuales solo dos disponían de instructores en *mindfulness*. Se utilizó una metodología cuantitativa mediante encuestas a los centros y cualitativa mediante entrevistas a las instructoras. Los resultados muestran que son una minoría los centros que incorporan *mindfulness* aunque sus instructores reúnen una buena formación. Se concluye que el *mindfulness* está todavía en una fase inicial de expansión en el terreno educativo.

**Palabras clave:** *mindfulness*; educación secundaria; formación; docentes.

**MINDFULNESS AND EDUCATION: TRAINING OF MINDFULNESS INSTRUCTORS IN SECONDARY EDUCATION**

**Abstract:** In this article appear analyzed how many secondary schools in a Spanish city are incorporating mindfulness into their classrooms and the training of the instructors of these schools. 27 high schools were analyzed, of which only two had instructors in mindfulness. Quantitative methodology was used through surveys to the centers and qualitative through interviews with the instructors. The results show that there are a minority of schools that incorporate mindfulness although their instructors have good training in any case. It is concluded that mindfulness is still in an initial phase of expansion in the educational field.

**Keywords:** *mindfulness*; secondary education; training; teachers.

**MINDFULNESS I EDUCACIÓ: FORMACIÓ DELS INSTRUCTORS DE MINDFULNESS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA**

**Resum:** En aquest article analitzem quants centres de secundària d'una ciutat espanyola estan incorporant el mindfulness a les seves aules i la formació dels instructors d'aquests centres. Es van analitzar 27 centres, dels quals només dos disposaven d'instructors de mindfulness. Es va utilitzar una metodologia quantitativa mitjançant enquestes als centres i qualitativa mitjançant entrevistes amb les instructoras. Els resultats mostren que només una minoria dels centres incorporen el mindfulness tot i que els seus instructors disposen d'una bona formació. Es conclou que el mindfulness està encara en una fase inicial d'expansió en el terreny educatiu.

**Paraules clau:** *mindfulness*; educació secundària; formació; docents.

## Introducción

Vivimos en una sociedad más centrada en el tener que en el ser, en aparentar más que en disfrutar, en competir más que en compartir. Esto nos produce estrés e insatisfacción personal y a no estar satisfechos con lo que somos y tenemos (Bauman, 2007). Este escenario de la sociedad se refleja en las aulas educativas. En pleno siglo XXI vivimos con profesorado y alumnos sobreestimulados, lo que conlleva a dificultades para autorregular la atención, las emociones, las relaciones interpersonales y el estrés (Meiklejohn *et al.*, 2012).

Frente a este escenario, el *mindfulness* nos proporciona una serie de herramientas y técnicas que tienen la finalidad de mejorar nuestra calidad de vida, aumentar nuestro bienestar y la satisfacción vital (Mañas, Franco, Gil, y Gil, 2014). Por ello, el *mindfulness* se presenta como una poderosa herramienta de cambio en el ámbito educativo. En los últimos años, numerosas investigaciones han demostrado los beneficios que se obtienen al aplicar las técnicas *mindfulness* en educación. Algunos de estos estudios evidencian como los programas de *mindfulness* favorecen el aumento en los niveles de atención (Napoli, Krech y Holley, 2005; Saltzman y Goldin, 2008; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Tang, Yang, Leve y Harold, 2012), aumento en la autorregulación y función ejecutiva (Biegel y Brown, 2010; Flook *et al.*, 2012), mejoras en otras variables relacionadas con el funcionamiento cognitivo, velocidad de procesamiento de información, inteligencia práctica, independencia de campo y creatividad (So y Orme-Johnson, 2001) e incremento de los niveles de creatividad verbal (Franco, 2009). Además, también se incluyen beneficios en el ámbito social y escolar como el incremento de las habilidades sociales (Napoli, Krech y Holley, 2005; Biegel y Brown, 2010), incremento en las conductas socialmente competentes (Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Schonert-Reichl *et al.*, 2015), mejora de la inteligencia social (Rosaen y Benn, 2006), mejora del comportamiento del alumnado y del clima del aula y reducción en comportamiento disruptivo (Joyce, Ety-Leal, Zazryn, y Hamilton, 2010), reducciones en comportamientos relacionados con el TDAH (Klat *et al.*, 2013), reducción de niveles de agresión e incremento de los niveles de aceptación (Schonert-Reichl *et al.*, 2015) y mejora del autoconcepto académico y del rendimiento académico (Rosaen y Benn, 2006; Tang, Yang, Leve y Harold, 2012; Schonert-Reichl *et al.*, 2015). Estas investigaciones, entre muchas otras, han incentivado el interés por trabajar el *mindfulness* durante la etapa escolar sea cada vez mayor. En todas ellas se considera importante trabajarlo en la etapa escolar, ya que se trata un periodo donde gran parte de sus necesidades cognitivas, emocionales y relacionales encuentran en la escuela un medio para satisfacerlas (Uriarte, 2006).

No obstante, aunque en los últimos años el número de investigaciones relacionadas con el *mindfulness* se ha incrementado, son pocos los estudios cualitativos que centran su objeto de estudio en las características y la formación de los profesores que imparten *mindfulness* en el aula (Campayo y Alarcón, 2017). Es en este punto donde nace el interés de nuestro trabajo. Todo formador debe presentar una serie de competencias y habilidades que les permitan transmitir correctamente el *mindfulness* a sus alumnos (Borao *et al.*, 2016). Por tanto, la propuesta de integrar *mindfulness* en la escuela también conlleva el reto de asegurar la formación de quienes lo enseñan.

Aunque se hace evidente que los maestros deben tener una formación en *mindfulness*, en

la práctica encontramos dificultades para comprobar si dicha formación existe y si es la adecuada (Campayo y Alarcón, 2017). Tras analizar diversos estudios de *mindfulness* y educación, Campayo y Alarcón (2017) destacan que una de las limitaciones encontradas es la falta de investigaciones sobre la formación y características de los instructores que aplican el *mindfulness* en las aulas. Frente a esta necesidad, la presente investigación tiene la finalidad de conocer cuántos centros de secundaria de una ciudad española están incorporando el *mindfulness* en sus aulas y cuál es el nivel de formación, las características y la visión sobre *mindfulness* y educación de estos profesionales. Para ello, el presente trabajo lo iniciamos con un breve marco teórico que nos permita comprender el concepto de *mindfulness* en el ámbito educativo. Posteriormente, se exponen el método del estudio y sus correspondientes resultados. Finalmente, se muestran las conclusiones y las limitaciones y futuras líneas de investigación del presente trabajo.

## 1. Aproximación al concepto de *mindfulness*

El concepto de *mindfulness* proviene de las zonas orientales. Fue Kabat-Zinn quien desde el mundo de la psicología trasladó esta práctica a occidente mediante la incorporación de una serie de técnicas basadas en la meditación. El hecho de que el *mindfulness* se incorporara a occidente desde el ámbito de la psicología hace que esta práctica no esté vinculada a ninguna cultura ni religión (Borao *et al.*, 2016).

Según Kabat-Zinn (2003) entendemos por *mindfulness* como "el estado particular de conciencia que surge al poner la atención, de forma intencional y sin juzgar, en el momento presente, viviendo la experiencia momento a momento." (p. 45). Realmente se entiende como atención o conciencia plena, presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual (Vallejo, 2006).

Es necesario mencionar que el *mindfulness* no es un ejercicio de relajación o un anestésico; al contrario, se trata de sentir más, no menos (Rechtschaffen, 2016). Muchas veces se recurre a este tipo de prácticas creyendo que dejaremos de sentir el dolor, la preocupación o el estrés que nos produce una situación determinada. Contrariamente a esta idea, el *mindfulness* lo que pretende es que sientas profundamente cualquier emoción independientemente de que sea buena o mala para que así puedas conocerla bien y poder controlar tu reacción cuando vuelva a aparecer (Kabat-Zinn, 2003).

Según Kabat-Zinn (2003) esta capacidad de tomar conciencia plena del aquí y él ahora es inherente al ser humano. No obstante, las influencias sociales y culturales suelen desvincularnos de esta habilidad y, por ello, se requiere un entrenamiento para volver a cultivar esta habilidad para poder llevarla a todos los aspectos de la vida y gozar de sus beneficios (Rechtschaffen, 2016).

## 2. Beneficios del *mindfulness*

Diferentes autores explican los múltiples beneficios que tiene el *mindfulness*. Según González (2016), los podríamos sintetizar en los siguientes puntos:

- Nos ayuda a encontrar el equilibrio y la paz en un mundo que está en continua transformación. Ser conscientes del momento presente nos permite aceptar que nada es eterno, y por consiguiente aceptar la realidad conforme es.
- Nos permite focalizar la atención en lo verdaderamente importante, a organizar y jerarquizar nuestras ideas.
- Mejora las interconexiones cerebrales. Gracias a su práctica mantenemos en constante actividad las funciones del cerebro.
- Reduce los niveles de estrés y ansiedad ya que aporta un estado de calma y serenidad.
- Mejora la capacidad de concentración, trabaja la habilidad de dirigir de forma voluntaria nuestros procesos mentales.
- Favorece las relaciones interpersonales. Es decir, mejora las relaciones con el entorno (con las personas y con el mundo).
- Cultiva el autoconocimiento y la autoconciencia (promueve los procesos de introspección, de descubrimiento personal). Esto permite sentirse mejor con uno mismo, tener más confianza y quererse más.

Los efectos positivos que tiene la práctica de *mindfulness* han hecho que poco a poco se hayan ido interesando por el en diversos campos de trabajo y estudio. Los primeros en interesarse en esta práctica fueron parte de la comunidad científica relacionada con la salud, de hecho, en los últimos años la repercusión de *mindfulness* en este ámbito ha sido enorme. A raíz del éxito encontrado en sus primeras apariciones oficiales en el ámbito de la salud, ha ido expandiéndose a otros campos como el de la educación. Dado su éxito y su rápida expansión, se han desarrollado prácticas formales de *mindfulness* dentro y fuera de las aulas.

### 3. *Mindfulness* y educación

La necesidad de *mindfulness* en educación se hace evidente en la falta de recursos que el sistema educativo ofrece a los alumnos para poder hacer frente a las diversas situaciones de estrés o conflicto que deben afrontar durante el periodo evolutivo complejo en el que se encuentran. Se trata de una etapa vital para el desarrollo de las personas de manera individual y como ciudadanos del mundo (Grajales y Valerio, 2003).

Según Grajales y Valerio (2003), durante la etapa escolar los alumnos forjan su identidad, su manera de ver la vida y actuar en ella. Por ello, la escuela se considera un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Consecuentemente, es necesario que se les proporcione estrategias y recursos que les capaciten para poder alcanzar un mejor conocimiento de sí mismos y poder desenvolverse de forma eficaz en un mundo cada vez más incierto y cambiante. En este sentido, y como hemos mencionado anteriormente, el *mindfulness* nos enseña a entender el carácter dinámico y pasajero del momento actual.

El *mindfulness* se ha convertido en una herramienta eficaz con efectos positivos en el desarrollo personal y académico. Como hemos visto anteriormente, son muchos los estudios que

aseguran la evidencia empírica, neurofisiológica y psicoterapéutica que emerge de las prácticas de *mindfulness*. Estas mejoran la capacidad de regular las emociones, de hacer frente a las disfunciones emocionales, así como reducir los pensamientos negativos y potenciar las pautas cognitivas (Bartolomé, Montañés, Montañés y Parra, 2012). No obstante, pese a ser conscientes de los beneficios que ofrece el *mindfulness* para toda la comunidad educativa, hay que ser conscientes de las barreras que nos encontramos cuando queremos introducirlo en los distintos contextos educativos.

#### 4. Barreras para la aplicación del *mindfulness* en el sistema educativo

Uno de los principales problemas que nos podemos encontrar al querer aplicar el *mindfulness* en nuestras aulas es el tiempo. No se trata de realizar una actividad suelta en un momento dado, sino que más bien requiere constancia, ejercicio diario y entrenamiento (Rechtschaffen, 2016). Las programaciones, el currículum educativo, las exigencias evaluativas del sistema junto a sus exigentes inspecciones educativas hacen que algunos centros educativos no vean cómo aplicar el *mindfulness* en sus aulas. No obstante, como bien afirma Rechtschaffen (2016), cada vez son más los centros que hacen las buenas prácticas de *mindfulness* y que están encontrando las líneas de fuga en su proyecto de centro para encontrar los espacios y el tiempo para incorporar estas prácticas en sus programaciones.

En relación con el tiempo, Schoeberlein (2011) aconseja que se integre el *mindfulness* de forma progresiva y respetuosa con los proyectos educativos existentes. Por el contrario, si pretendemos incluirlo de golpe fracasaremos, ya que las personas necesitan tiempo para introducir los cambios, asimilarlos y quererlos. Si lo hacemos así, poco a poco, lograremos hacer entender a la comunidad educativa que realmente no deberíamos concebir educación sin *mindfulness*.

El primer problema planteado necesariamente nos lleva al segundo problema basado en la incompatibilidad que presenta el sistema educativo actual con los principios en los que se apoya el *mindfulness*. Según Enríquez, Ramos y Recondo (2012), necesitamos apostar por un sistema educativo que no se limite a cuestiones meramente formales o de contenido, que no se base en la transmisión de conocimientos externos bajo unas pautas determinadas y unos tiempos concretos. Se hace necesaria entonces una revisión del sistema que nos permita apostar por una educación del cuerpo desde su visión holística (cuerpo-mente-alma) y que fomente el trabajo de las relaciones personales y la relación con el mundo en el que vivimos.

Otra dificultad a la que nos enfrentamos es la falta de formación de los docentes en esta técnica. La gran mayoría de centros educativos no disponen hoy en día de docentes formados y preparados en ello. Normalmente se recurre a profesionales externos que van a los centros a desarrollar programas *mindfulness*. Por ello, existe la preocupación de que los docentes que enseñan *mindfulness* no dispongan de la suficiente formación (Borao *et al.*, 2016)

Aún la existencia de barreras en la aplicación del *mindfulness* en el aula, el formador de *mindfulness* se presenta como un elemento clave para que las prácticas del *mindfulness* tengan éxito (Rechtschaffen, 2016), ya que el estilo educativo del docente influye en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.



## 5. Formación de los profesionales de *mindfulness*

La rápida expansión del *mindfulness* en educación aumenta la preocupación sobre la formación de los profesionales que llevan a cabo esta práctica en las aulas. A continuación, vamos a sintetizar las características básicas que debe tener un formador de *mindfulness* según los trabajos realizados por Modrego *et al.*, (2016), Rechtschaffen (2016) y Kabat- Zinn (2011):

- Debe tener experiencia directa y en primera persona de la práctica de *mindfulness*.
- Tener una formación previa sobre como instruir el *mindfulness*.
- Debe sea un guía, es decir, que no intente cambiar la opinión del alumno, sino que se base únicamente en la experiencia que éste tiene con los ejercicios que se realizan.
- Debe tener la capacidad de escuchar, ser compasivo, comprensivo, observador, utilizar un lenguaje sensible para guiar las prácticas y tener habilidad para dialogar.

Para ofrecer ayuda a los docentes y orientarles dentro del campo del *mindfulness*, han ido apareciendo diversos programas diseñados para trabajar de manera directa, y en manos de expertos *mindfulness*, con todos los profesores que estén comprometidos a conocer e integrar esta técnica en su vida, y en su trabajo. Algunos de estos programas son: el programa MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*), el programa SMART (*Stress Management and Resilience Training*), y el programa CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*) (Rechtschaffen, 2016).

Frente a las exigencias de formación de un docente de *mindfulness* y la existencia de programas que ayudan a adquirir estas formaciones, es necesario trasladarnos a la práctica para ver cuántos centros están incorporando *mindfulness* en sus aulas y, por otra parte, si realmente los profesionales que lo imparten han recibido formación de calidad para hacerlo.

## 6. Método

### 6.1 Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo general planteado en esta investigación es el siguiente:

- Analizar la formación de los instructores de *mindfulness* de los institutos de educación secundaria de una ciudad española para conocer si tienen o no formación y analizar sus características.

A partir de este objetivo, el estudio presenta la siguiente hipótesis que guía la investigación:

- Los profesores de educación secundaria no han recibido suficiente formación sobre las técnicas de *mindfulness* y su aplicación en el aula.

Esta hipótesis nace de la revisión bibliográfica realizada previamente donde se hace evidente como el *mindfulness* se está adentrando en el mundo educativo, pero no se incide en investigar sobre la formación que tienen los docentes en este ámbito. Frente a ello se plantearon dos preguntas de investigación que han orientado la concreción de los objetivos, la hipótesis y la recogida y el análisis de datos del presente estudio:

- ¿Cuántos centros de educación secundaria están aplicando el *mindfulness*?
- ¿Qué formación y características tienen los docentes que lo imparten?



## 6.2 Participantes

El presente estudio tiene como finalidad investigar cuántos centros de una ciudad española están incorporando el *mindfulness* en sus aulas y analizar las características, la formación y la visión sobre *mindfulness* y educación de sus instructores. Para ello, en total se han encuestado a 27 centros y se ha realizado un estudio de caso a 2 instructoras de *mindfulness*.

## 6.3 Metodología

Para dar respuesta a la finalidad del estudio, este se ha estructurado en dos análisis. El primer análisis consta de una metodología cuantitativa mediante el uso de encuestas. El proceso de recogida de información se basó en contactar telefónicamente con los 33 institutos de educación secundaria que existen en la ciudad, de los cuales 27 accedieron a responder la encuesta. Mediante el contacto telefónico se realizó la encuesta, la cual estaba compuesta por tres preguntas:

- P1: ¿Vuestro centro conoce las técnicas del *mindfulness* y sus beneficios?
- P2: En caso afirmativo, ¿Los docentes de vuestro centro han recibido algún tipo de formación en *mindfulness*?
- P3: ¿Actualmente disponéis de instructores internos o/y externos de *mindfulness* que utilizan esta técnica en el centro?

Todas las encuestas fueron respondidas por los directores de los institutos. Los resultados obtenidos de esta encuesta evidenciaron que tan solo 6 centros conocían las técnicas *mindfulness*, de los cuales solo 2 contaban con instructoras externas. Frente a estos resultados, se inició el segundo análisis del presente estudio donde se utilizó una metodología cualitativa mediante estudios de caso de las 2 instructoras. Para ello, los dos centros que disponían de formadores de *mindfulness* nos facilitaron el contacto de sus instructoras. Se estableció el contacto telefónico con las dos instructoras y se procedió a explicarles la investigación y a concretar una fecha de encuentro para realizar una entrevista personal. El diseño de las preguntas se relacionó con las características de los formadores de *mindfulness* que exponen los trabajos de Modrego *et al.*, (2016), Rechtschaffen (2016) y Kabat-Zinn (2011). A partir de estos referentes se elaboraron 12 preguntas agrupadas en tres bloques distintos: su práctica en *mindfulness*, su formación en *mindfulness* y su visión sobre el *mindfulness* y la educación. Dentro del bloque de práctica de *mindfulness*, los ítems planteados tratan de recoger información sobre cómo entiende y aplica la persona entrevistada las técnicas *mindfulness*. En lo que se refiere al bloque de formación en *mindfulness*, las preguntas están pensadas para conocer la formación académica y sus características como instructores (habilidades personales, actitudes, etc.). En el tercer bloque de práctica de *mindfulness* en educación, los ítems están diseñados para conocer su opinión en relación con las ventajas e inconvenientes de incorporar el *mindfulness* en el ámbito educativo. La agrupación de las preguntas en estos tres bloques corresponde a la categorización realizada para el apartado de resultados del presente artículo.

Ambas entrevistas se realizaron en persona y tuvieron una duración aproximada de una hora. Las entrevistas fueron registradas en audio bajo el consentimiento de las entrevistadas y se procedió a su transcripción. Mediante la transcripción se analizó la información realizando una

primera lectura y seleccionando aquellas informaciones que nos aportaban más información sobre el objeto de estudio. Después de esta primera lectura, vimos la necesidad de profundizar sobre el itinerario formativo en *mindfulness* de las dos entrevistadas. Para ello, se decidió concretar un segundo encuentro con las entrevistadas donde se profundizó sobre su itinerario formativo. La duración aproximada de estas segundas entrevistas fue de media hora. Como en la primera entrevista, éstas fueron registradas en audio bajo el consentimiento de las entrevistadas y se procedió a su transcripción y análisis.

#### 6.4 Análisis de la información

La presente investigación se basa principalmente en un paradigma interpretativo, el cual tiene la finalidad de revelar el significado de las formas particulares de la vida social. Para desarrollar este paradigma, se apuesta principalmente por las entrevistas, aunque se parte de un estudio inicial realizado mediante encuestas. Inicialmente, se redactaron las preguntas de las encuestas y se elaboró un cuestionario piloto. Las modificaciones efectuadas fueron únicamente de redacción, redactándose de esta forma el cuestionario definitivo. Posteriormente se procedió a realizar las encuestas mediante contacto telefónico. Para ello, se realizó una búsqueda por internet de todos los teléfonos de los institutos de secundaria de la ciudad y se elaboró una base de datos. El contacto telefónico tenía una duración aproximada de 15-20 minutos, donde se explicó la finalidad de la investigación y se procedió a realizar las preguntas. Las respuestas para cada una de las preguntas se iban registrando en una base de datos realizada con Excel. Este registro facilitó que posteriormente se llevara a cabo una ponderación que formaría parte del análisis cuantitativo de este estudio.

Respecto a las entrevistas, estas se analizaron mediante el programa ATLAS.ti 6.0. Este programa nos permite analizar los datos textuales mediante herramientas que facilitan localizar y codificar los datos, así como encontrar las relaciones entre estos, codificar y segmentar el texto en citas (Gibbs, 2012).

El análisis de datos subjetivos implica la necesidad de clarificar cuáles son los criterios de selección de los fragmentos (López, 2017). En este estudio se seleccionan aquellos fragmentos de las entrevistas que nos aportan información sobre la práctica en *mindfulness* de las entrevistadas, su itinerario formativo en *mindfulness* y su visión sobre el *mindfulness* y la educación. Estos criterios se justifican por el vacío temático que, como afirman Campayo y Alarcón (2017), existe sobre estudios cualitativos de instructores de *mindfulness*.

#### 6.5 Codificación

Para facilitar la comprensión de los datos, la presentación de los resultados del presente trabajo se ha utilizado una codificación basada en dos acrónimos diferentes correspondientes a cada una de las personas entrevistadas. Los acrónimos empleados son los siguientes: E1 (entrevista 1) y E2 (entrevista 2).

## 7. Resultados

### 7.1 Análisis cuantitativo

En los resultados obtenidos con relación a la P1 se evidencian diferencias significativas en relación con los distintos centros de secundaria encuestados. Los resultados obtenidos evidencian cómo un 78% de los centros coincidía en que no conocían las técnicas *mindfulness* ni sus beneficios. Por lo tanto, tan solo el 22% eran conocedores de las técnicas del *mindfulness* y sus beneficios.

Los centros que conocían las técnicas del *mindfulness* respondieron a la P2 y la P3. Con relación a los resultados obtenidos en la P2, se constató que el 33% no habían recibido ningún tipo de formación, simplemente habían contado en algunas ocasiones con instructores externos que habían realizado sesiones de *mindfulness* con los alumnos. Sin embargo, el 67% de los centros afirmaron haber recibido formación en *mindfulness*. Concretamente afirmaron que el equipo docente había realizado un curso de *mindfulness* recientemente. Pero, todos ellos coincidían en la necesidad de recibir más formación para poder hacer uso del *mindfulness* adecuadamente y con seguridad.

En relación con los resultados obtenidos en la P3, se evidenció que un 14,6% habían contactado anteriormente con instructores de *mindfulness*, pero para la realización de algún taller puntual y sin continuidad. El 7,3% restante respondieron que actualmente contaban con una instructora de *mindfulness* en cada centro que aplicaba las técnicas dentro de la programación educativa.

## 7.2 Análisis cualitativo

Con relación a las entrevistas que se realizaron a las dos instructoras, a continuación, mostramos de forma sintetizada el análisis de dicha información (Tabla 1) y se procede a desarrollar cada una de las categorías:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Sobre la práctica de <i>mindfulness</i>	<p>La importancia de ser constantes en la práctica e incorporarlo como hábito.</p> <p>Las técnicas deben empezar por ejercicios simples para después ir incorporando actividades más complejas.</p> <p>El tiempo de las sesiones debe ser gradual, de menos a más.</p> <p>Mejora inmediata en la relajación, la atención y la consciencia corporal.</p> <p>Actuar como guía en el proceso de aprendizaje del alumno.</p>
Su itinerario formativo en <i>mindfulness</i>	<p>Disponen de una formación en <i>mindfulness</i> realizada en instituciones públicas, pero no oficiales.</p> <p>La formación recibida estaba dirigida y aplicada al ámbito educativo y no educativo.</p> <p>Las formaciones realizadas son de más de 150 horas.</p> <p>Los contenidos de las formaciones se basan en la consciencia corporal, atención, emociones, competencias sociales y socio afectivas, consciencia colectiva y otros valores éticos, positivos y ecológicos.</p> <p>La formación recibida era de carácter laico.</p> <p>El/La instructor/a de <i>mindfulness</i> debe reunir unas actitudes y características básicas.</p> <p>Hacen formación continua de <i>mindfulness</i> basada en la participación en retiros y la realización de cursos.</p>
Su visión en torno al <i>mindfulness</i> y la educación	<p>El <i>mindfulness</i> es necesario para dar respuesta a numerosos trastornos como el estrés o la ansiedad que son característicos de una sociedad acelerada.</p> <p>Las exigencias del sistema educativo (evaluaciones, programaciones, etc.) no favorece el bienestar del alumnado y del profesorado, ni la adquisición de valores relacionados con el <i>mindfulness</i>.</p> <p>El sistema educativo debería favorecer una estructura espaciotemporal que facilite las posibilidades de incorporar <i>mindfulness</i> en los centros.</p>

Tabla 1. Síntesis del análisis de la información cualitativa.

### 7.2.1 Sobre la práctica de *mindfulness*

Cuando preguntamos a las entrevistadas sobre su práctica de *mindfulness*, ambas coinciden en que no se puede enseñar *mindfulness* si no lo integras primero en tu propia vida. Según Borao *et al.* (2016) y Kabat-Zinn (2011) para la enseñanza efectiva de *mindfulness* es importante que el instructor realice una práctica personal, asista a retiros y esté comprometido con el *mindfulness*. Esta idea se hace evidente en los siguientes comentarios realizados por las entrevistadas cuando se les pregunta sobre si podemos entender la enseñanza de *mindfulness* sin integrarlo en nuestra vida:

“Yo entiendo que no, y así de rotunda. Podemos entender algo a nivel teórico, pero creo que si no pasa por ti mismo realmente no puedes entender bien lo que significa.” (E1)

“No, porque el *mindfulness* es la vida misma. Yo no puedo separar mi vida de mi profesión. El *mindfulness* tienes que integrarlo, el *mindfulness* es algo que se practica día a día, el *mindfulness* eres tú.” (E2)

Como podemos ver, según las entrevistadas, ser instructor de *mindfulness* implica incorporar la práctica como un hábito para luego poder transmitir esta forma de vida a otros.

En cuanto al tipo de técnicas que aplican, las entrevistadas afirman que las técnicas deben empezar por ejercicios simples como aprender a respirar correctamente para después ir incorporando actividades más complejas como pueden ser la meditación. Sobre todo afirman la importancia de que se empiecen con ejercicios de poco tiempo para ir incrementándolo en las siguientes sesiones. Sobre todo afirman que es importante aplicar las técnicas de manera progresiva para que el descubrimiento del *mindfulness* por parte del alumno sea agradable y no se canse. Además, como bien dice Rechtschaffen (2016), es importante establecer tiempos y espacios cuando eres principiante, y poco a poco convertir esta práctica en un hábito. Esta idea la vemos reflejada en los siguientes comentarios:

“La aplicación de las técnicas es progresiva, al principio las sesiones son más cortas, con el tiempo se va sumando tiempo.” (E1)

“Con los alumnos más pequeños empiezo poco a poco, con técnicas más fáciles, y voy aumentando la dificultad poco a poco.” (E2)

Con relación a los beneficios que aportan sus prácticas de *mindfulness* a sus alumnos, afirman que generalmente los beneficios más inmediatos del *mindfulness* son la relajación y la consciencia corporal, junto a una mejora del nivel de atención:

“Al terminar los ejercicios, generalmente todos afirman estar más, atentos, relajados y conscientes de su cuerpo. Aunque siempre hay alguien a quién le ha costado mucho.” (E1)

“Bueno, en general como vienen muy estresados el efecto más evidente es la relajación y luego la atención que les ayuda a ser más conscientes de su estado físico y mental.” (E2)

Junto a estos beneficios, afirman que existen otros que solo se evidencian a lo largo del tiempo mediante la práctica diaria:

“Eso serían los beneficios más inmediatos, pero luego hay otros que tienes que ir descubriendo con tu práctica diaria.” (E2)

Son muchas las investigaciones que corroboran como el *mindfulness* mejora la atención, la relajación y la consciencia corporal (Napoli, Krech y Holley, 2005; Saltzman y Goldin, 2008; Schnert-Reichl y Lawlor, 2010; Joyce, ETTY-Leal, Zazryn y Hamilton, 2010; Tang, Yang, Leve y Harold, 2012). Además, Rechtschaffen (2016) afirma que la mayoría de los programas de *mindfulness* que existen afirman que los beneficios a largo plazo empiezan a notarse a la octava semana, realizando una práctica de entre 5 y 10 minutos diarios.

Junto a la idea de incorporar los ejercicios de forma progresiva, también hacen referencia al papel del instructor durante los ejercicios. Ambas coinciden en que el instructor debe ser un guía de la práctica del alumno:

“El profesor de *mindfulness* debe ser como un guía, sin obligar al alumno a nada. Solamente acompañando su proceso”. (E1)

“Eso lo tengo muy claro, yo soy una guía o una mediadora en los ejercicios.” (E2)

Con relación a las prácticas más útiles para incorporarlas en el ámbito educativo, ambas afirman que deben ser las más breves y que se relacionen con la cotidianidad del estudiante. Este resultado se reafirma en el estudio realizado por Andaur y Berger (2018), donde profesionales de

la educación, después de realizar un taller de *mindfulness*, afirman que aquellas prácticas más útiles fueron las que duraban menos tiempo y que se relacionaban con aquellas prácticas que hacían en su día a día.

### 7.2.2 Sobre su itinerario formativo en *mindfulness*

Como se ha comentado en el apartado anterior, ambas entrevistas antes de ser instructoras de *mindfulness* lo habían practicado individualmente en su día a día. Por ello, las entrevistadas consideran que es muy importante tener una formación previa y completa en *mindfulness* a nivel personal para luego poder enseñarlo a otras personas. Ambas reflejan esta idea en las siguientes afirmaciones:

“Creo que es básico tener una formación en la que en un primer nivel haya una formación para trabajar en sí mismo, una a nivel personal, para después que haya un segundo donde el *mindfulness* sea para poder aplicarlo a otras personas.” (E1)

“Es algo básico, si tú no tienes formación cómo puedes transmitir. Si no sabes de que va no puedes enseñarlo.” (E2)

Junto a la práctica individual del *mindfulness*, las dos entrevistadas están en contacto con alguna asociación o grupo *mindfulness*, pues consideran importante y necesario compartir con otros profesionales su experiencia y estar continuamente aprendiendo. Por lo tanto, siguen teniendo formación continua en relación con el *mindfulness* que se basa en la realización de retiros y cursos. En el caso de la E1 también realiza formaciones en *mindfulness* para profesorado y familias. Este hecho se hace evidente en los siguientes comentarios:

“Hice una experiencia de formación en un centro educativo en Francia con educadores de diferentes nacionalidades y desde entonces estoy en el grupo de investigación de este centro.” (E1)

“Estoy contactada con grupos de meditación, todas las semanas hacemos ejercicios y una vez al trimestre hacemos retiros de un día o de todo el fin de semana.” (E2)

Según las entrevistadas la formación continua que realizan esta orientada a la práctica personal y se hacen prácticas centradas principalmente en el trabajo de contenidos como la atención, la consciencia, la respiración y la presencia. En este caso, se les preguntó a las entrevistadas si hicieron un curso específico para aplicar *mindfulness* en educación y ambas respondieron que no, aunque la E1 afirma que posteriormente sí que realizó un curso destinado a educación:

“La formación que realizamos no era para maestros, sino que la ofertaron a nivel de crecimiento y autoconocimiento personal.” (...) “Posteriormente, sí ha sido una formación de *mindfulness* dirigido y aplicado al ámbito educativo.” (E1)

“La formación era para cada uno, no desde una visión de maestro, aunque luego lo puedes transferir a tus aulas.” (E2)

Los contenidos de estas formaciones se basaban, generalmente, en la consciencia corporal, la atención, emociones, competencias sociales y socioafectivas, consciencia colectiva y otros valores éticos, positivos y ecológicos.

En este punto es importante mencionar a Boraio *et al.* (2016), quienes argumentan que los instructores de *mindfulness* además de tener una formación adecuada deben tener una serie de competencias y principios que les permitan entender el *mindfulness* como estilo de vida y no



solo como una técnica aislada. Sin embargo, es interesante destacar la opinión de una de ellas, la cual cree que no todas las personas que trabajan con técnicas *mindfulness* están lo suficientemente formadas para hacerlo:

“Creo que hay gente que aplica técnicas *mindfulness* sin tener idea realmente de lo que es ya que no lo practican en su vida.” (E1)

Esta opinión concuerda con la idea de Santorelli (2014), quien resalta la importancia de controlar la formación de los instructores, ya que el creciente interés por el *mindfulness* ha favorecido el intrusismo en este ámbito. Esto invita a reflexionar sobre si los profesionales de la educación que ejercen este tipo de técnicas están preparados para hacerlo, teniendo en cuenta que el *mindfulness* requiere un trabajo personal profundo y continuo. En el caso de las entrevistadas, ambas afirman que, después de incorporar el *mindfulness* como hábito en sus vidas, decidieron realizar formación sobre instrucción en *mindfulness* para poder transmitirlo a otros/as.

Cada una de las entrevistadas realizó la formación no oficial en una institución pública distinta, pero ambas coincidieron en que la formación realizada fue de *mindfulness* con un carácter laico, es decir, sin estar vinculadas a ninguna religión. En relación con las horas de formación, ambas entrevistadas afirman que esta duró más de 100 horas.

Por otra parte, haciendo alusión a las cualidades que según Rechtschaffen (2016) debe tener un profesor de *mindfulness*, las instructoras coinciden en que debe tratarse de una persona con unas habilidades personales como saber escuchar, ser comprensiva, compasiva y auténtica. Hecho que demuestra que quienes han integrado el *mindfulness* en sus vidas, comparten unos valores comunes. Esta idea se hace evidente en los siguientes comentarios:

“Yo creo que debe ser una persona paciente, comprensiva, [...] respetuoso consigo mismo y con lo que le rodea.” (E1)

“Tiene que ser cariñoso, compasivo, respetuoso, transparente y comprensivo.” (E2)

### 7.2.3 Sobre su visión entorno el *mindfulness* y la educación

Las dos instructoras están de acuerdo en que el *mindfulness* se ha convertido en algo necesario para compensar la sociedad tan acelerada en que vivimos. Según González (2016), el *mindfulness* nos ayuda a encontrar equilibrio y paz en un mundo que está en continua transformación. Ambas argumentan esta idea afirmando que los beneficios del *mindfulness* son múltiples:

“Por supuesto, creo que es muy beneficioso. Creo que vivimos en una sociedad muy estresante. [...] Creo que son una serie de habilidades, que, a mi forma de entender, en la sociedad en que vivimos son muy necesarias y el *mindfulness* nos permite trabajarlas.” (E1)

“Si que es importante aplicar *mindfulness* en educación, porque hoy en día los niños y niñas están muy, muy alterados. [...] El *mindfulness* te permite parar y pensar, estar en calma y tolerar las situaciones.” (E2)

Sin embargo, encuentran dificultades a la hora de hacerlo, ya que el sistema educativo actual se sostiene bajo unos valores que poco tienen que ver con el *mindfulness*. Esto lo confirman afirmando que la presión de las inspecciones, la constante aceleración para terminar el currículum



o la exigencia de las evaluaciones son elementos que no favorecen al bienestar del profesorado ni del alumnado. Además, el sistema educativo mantiene una estructura espaciotemporal que dificulta sus posibilidades. Las dos entrevistadas opinan sobre este hecho los siguientes comentarios:

“Creo que uno de los obstáculos que nos encontramos es el espacio. [...] El tiempo sí que supone un obstáculo, el horario escolar de los niños tiene todas las horas ocupadas, no dejan espacio al trabajo personal, a la reflexión ni a la educación emocional.” (E1)

“A mí me gustaría tener una clase despejada en la que poder dedicar tiempo del día para practicar *mindfulness*.” (E2)

En relación con esta idea, Schoeberlein (2011), aconseja que se integre el *mindfulness* de forma progresiva y respetuosa con los proyectos educativos existentes para así concienciar a la comunidad educativa de que el *mindfulness*, más que una opción, es una herramienta necesaria para educar en esta sociedad tan compleja.

## Conclusiones

Tal y como señala Campayo y Alarcón (2017) aunque en los últimos años el número de investigaciones relacionadas con el *mindfulness* se han incrementado, son pocos los estudios cualitativos que centran su objeto de estudio en la formación de los profesores que imparten *mindfulness* en las aulas. Frente a este problema, el presente estudio se planteó con la finalidad de conocer cuántos institutos de educación secundaria de una ciudad española incorporan el *mindfulness* en sus programas educativos, así como analizar las características, la formación y la visión sobre *mindfulness* y educación de los profesores que lo imparten.

Los resultados cuantitativos obtenidos permiten afirmar que el *mindfulness* está todavía en una fase inicial de expansión en el terreno educativo. Por ello manifestamos la necesidad de que los programas existentes de formación a los docentes se apliquen en más centros para conseguir acercar cada vez más el *mindfulness* a las escuelas, y asegurar así que los docentes dispongan de una formación adecuada y de calidad.

Los resultados cuantitativos permiten complementar la información obtenida en el análisis cualitativo. El estudio cualitativo realizado nos permite confirmar que las instructoras de *mindfulness* generalmente dan respuesta a las características principales de un profesor de *mindfulness* según los estudios de Modrego *et al.* (2016), Rechtschaffen, (2016) y Kabat-Zinn (2011). En relación con la primera de las características las entrevistas nos permiten evidenciar que las instructoras tienen experiencia directa y en primera persona de la práctica de *mindfulness*. Diversos autores coinciden en que uno de los elementos clave para asegurar que dicha formación sea de calidad es que los profesores, antes de introducir el *mindfulness* en las aulas, trabajen primero en su propia práctica personal, para así adquirir las competencias profesionales genéricas y experimentales, antes de ejercer como instructores de *mindfulness* (Burke, 2010; Crane *et al.*, 2012). Además, se reafirma la importancia de que el instructor de *mindfulness* realice formaciones continuas sobre esta técnica.

Dentro de las características del instructor de *mindfulness* se menciona el itinerario formativo que las entrevistadas tienen sobre *mindfulness*. Como afirma Santorelli (2014), la expan-

sión del *mindfulness* se ha acompañado de un gran número de personas que aplican estas técnicas sin tener una formación adecuada, lo cual hace que se vea comprometida el desarrollo de profesionales bien entrenados. En el caso de las entrevistadas, se evidencia que ambas disponen de una formación laica no oficial en una institución pública como instructoras de *mindfulness*. Se confirma que solamente una de las entrevistadas realizó la formación dirigida principalmente a profesorado, lo cual nos lleva a plantear la necesidad de que en los centros educativos lleguen ofertas formativas de *mindfulness* específicas para docentes. Además, la poca información existente en relación a la formación en *mindfulness*, nos abre un nuevo escenario de investigación sobre si sería necesario empezar a implementar formaciones oficiales de *mindfulness* o si las formaciones no oficiales que generalmente se realizan en centros especializados en técnicas alternativas son adecuados para maestros que quieren aplicar esta técnica en el ámbito educativo.

Con relación a las técnicas del *mindfulness*, se exponen unas indicaciones que pueden servir de recomendación para aquellos docentes y centros que quieran empezar a incorporar el *mindfulness* en sus aulas. Las entrevistadas afirman la necesidad de que el instructor sea un guía durante los ejercicios del *mindfulness* y que la duración de éstos se realice de forma progresiva, de menos a más tiempo. Además, afirman como uno de los principales beneficios inmediatos del *mindfulness* que ellas han constatado en sus prácticas son la relajación, la atención y la consciencia corporal. Con relación a las actitudes y características básicas que un instructor de *mindfulness* debe tener en estas prácticas dan importancia a la habilidad de escuchar, ser compasivo, comprensivo y auténtico.

Respecto a la visión del *mindfulness* y la educación, las instructoras nos aportan una visión crítica sobre el papel del sistema educativo en relación con el *mindfulness* que nos permiten poner el punto de mira en la relación del sistema educativo con las prácticas del *mindfulness* en el aula. Sus visiones nos ponen el punto de mira en las exigencias evaluativas y didácticas del sistema educativo, así como las estructuras espaciotemporales, las cuales dificultan la incorporación de esta técnica en los centros educativos. Esta idea se reafirma en el estudio de Arthurson (2015) sobre las dificultades que un grupo de profesorado encontraba a la hora de implementar el *mindfulness* en sus aulas. Vistas las numerosas las investigaciones que evidencian los beneficios que el *mindfulness* nos aporta en trastornos como el estrés, la ansiedad o la hiperactividad, los cuales son característicos de nuestra sociedad, nos preguntamos: ¿Por que en algunos centros existen tantas reticencias para incorporar el *mindfulness* en los centros escolares? ¿Cómo podemos facilitar su incorporación en las aulas? Ambas preguntas nos abren nuevas líneas de investigación para analizar la concepción del profesorado hacia las dificultades de implementar el *mindfulness* en el aula, así como la realización de formaciones de *mindfulness* a docentes y el análisis de su percepción y beneficios.

En relación con las limitaciones de la presente investigación, es necesario mencionar que la muestra analizada en el segundo análisis del presente estudio es pequeña a consecuencia de la falta de instructores de *mindfulness* en los centros educativos seleccionados y, por lo tanto, no se pueden formular conclusiones generalizables. Por ello, para futuras líneas de investigación se propone partir de una muestra más grande que incluya diferentes institutos de diferentes ciudades de España, de modo que los resultados sean más representativos.

Otra limitación sería la necesidad de realizar otro estudio de caso de cómo estas instructoras llevan a cabo las prácticas profesionales en las aulas y triangularlo con los resultados cualitativos obtenidos y las voces de sus alumnos. En el presente estudio hemos podido entrever como las instructoras cumplen con las características principales que, según Modrego *et al.* (2016), Rechtschaffen, (2016) y Kabat-Zinn (2011) debe tener un instructor de *mindfulness*. No obstante, el análisis de sus prácticas en el aula nos permitiría realizar una triangulación de instrumentos entre los resultados de este estudio, el análisis de sus prácticas docentes y grupos de discusión o entrevistas con sus alumnos.

Aún las limitaciones de este estudio, se considera que la investigación realizada abre un precedente para cubrir el vacío temático que existe sobre la falta de investigaciones cualitativas acerca de la formación de los instructores de *mindfulness*. Además, se pretende alentar a las comunidades educativas de secundaria españolas a incorporar el *mindfulness* en el plan de formación de sus profesores para que éstos tengan las herramientas para incorporarlo en sus formas de vida personales y profesionales.

### Referencias bibliográficas

- Andaur, A., y Berger, C. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios sobre educación*, 34, 239-261.
- Arthurson, K. (2015). Teaching mindfulness to year sevens as part of health and personal development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 27-40.
- Bartolomé, R., Montañés, J., Montañés, M., y Parra, M. (2012). Conociendo Mindfulness. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biegel, G., y Brown, K.W. (2010). *Assessing the efficacy of an adapted inclass mindfulness-based training program for school-age children: A pilot study*. Recuperado de <https://goo.gl/dkSNte>
- Borao, L., García, J., López, A., Margolles, R., Martínez, L., y Modrego, M. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(3), 31-46.
- Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.
- Campayo, J., y Alarcón, M. (2017). Evidencias científicas de mindfulness aplicadas a la educación. Desarrollando la atención plena en las aulas. *Primer congreso de Mindfulness en la educación*. Zaragoza.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L., y Fennell, M. J. V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, 3(1), 76-84.
- Enríquez, H., Ramos, N., y Recondo, O. (2012). *Práctica la inteligencia emocional plena: mindfulness*

*para regular nuestras emociones.* Barcelona: Kairós.

- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., y Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95.
- Franco, C. (2009). Efectos de un programa de meditación sobre los niveles de creatividad verbal de un grupo de alumnos/as de Bachillerato. *Suma Psicológica*, 16(2), 113-120.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, A. (2016). *Mindfulness: guía práctica para educadores*. Euskal Herria: Universidad del País Vasco.
- Grajales, E., y Valerio, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1, 145-175.
- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., y Hamilton, A. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 17-18.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud la crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo u la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Klat, M., Harpster, K., Browne, E., White, S., y Case-Smith, J. (2013). Feasibility and preliminary outcomes for move-into-learning. An arts-based mindfulness classroom intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 233-241.
- López, I. (2018). Ser en proyecto: una autoetnografía del proceso de construcción del proyecto vital de una profesora de Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 36-63. Doi:10.17583/qre.2018.3051
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En R. Soriano y P. Cruz (Eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Meiklejohn, J., Philips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., y Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Modrego, M., Val, L. M., Montoyo, A. L., Borao, L., Margolles, R., y Campayo, J. G. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 31-46.
- Napoli, M., Krech, P. R., y Holley, L. C. (2005) Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- Rechtschaffen, D. (2016). *Educación Mindfulness. El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Madrid: Gaia ediciones.
- Rosaen, C., y Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school

- students: A qualitative report. *The Journal of Science and Healing*, 2, 422-425.
- Saltzman, A., y Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children, en S. C. Hayes y L. A. Greco (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for childrens adolescents and families* (pp. 139-161). Oakland: Context Press
- Santorelli, S.F. (2014). *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Standards of Practice Background and Overview*. Massachusetts: University of Massachusetts Medical School.
- Schoeberlein, D. (2011). *Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores*. Móstoles: Neo Person.
- Schonert-Reichl, E., y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescent's well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schonert-Reichl, E., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52-56.
- So, K.T., y Orme-Johnson D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence*, 29(5), 419-440. doi: 10.1016/S0160-2896(01)00070-8
- Tang, Y. Y., Yang, L., Leve, L. D., y Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361-366.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Vallejo, M.A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99.





## APLICACIÓ DE LA METODOLOGIA DE PROJECTES DE TREBALL DE LLENGUA EN ELS GRAUS DE MESTRE/A D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA<sup>1</sup>

Recepció: 15/11/2017 | Revisió: 27/02/2018 | Acceptació: 28/03/2018

**Francesc RODRIGO SEGURA** **Jeroni MÉNDEZ CABRERA**

Florida Universitària  
frodrigo@florida-uni.es

Florida Universitària  
jmendez@florida-uni.es

**Resum:** En aquest article es presenta una experiència didàctica realitzada en l'assignatura Llengua Catalana per a Mestres de 1r curs dels Graus de Mestre/a en Educació Infantil i Primària de Florida Universitària (centre adscrit a la Universitat de València) i que s'emmarca en el Projecte Integrat anual que du per títol "Somem l'escola que volem". L'objectiu del projecte és, en equips de 5-7 estudiants, elaborar la campanya publicitària del centre educatiu en què a l'alumnat li agradaria desenvolupar la seua acció educativa futura. Aquesta metodologia permet entrellaçar teoria i pràctica, treballar de manera cooperativa i desenvolupar, de manera integrada, les competències específiques de la matèria i les competències transversals de treball en equip, innovació i ús de les TIC. Considerem que l'interès rau en analitzar l'aplicació de la metodologia de projectes de treball de llengua en l'àmbit concret dels estudis universitaris. El nostre objectiu és comprovar si aquestes pràctiques fan possible avançar en la innovació docent, i si resulten una eina eficaç per augmentar la motivació de l'alumnat i per aconseguir un aprenentatge competencial i integrador, d'acord amb els objectius que la societat actual demanda a l'educació lingüística dels futurs mestres.

**Paraules clau:** aprenentatge basat en projectes; projectes integrats; seqüències didàctiques de llengua; discurs publicitari; formació de docents.

LANGUAGE PROJECT-BASED LEARNING  
METHODOLOGY APPLIED IN DEGREES OF  
CHILDHOOD AND PRIMARY SCHOOL STUDIES

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE PROYEC-  
TOS DE TRABAJO DE LENGUA EN LOS GRADOS DE  
MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

**Abstract:** This paper presents a didactic experience performed in the subject Catalan Language for Teachers (1st year of the Degrees of Childhood and Primary School Studies) in Florida Universitària (campus attached to the University of Valencia), and that is part of the annual Integrated Project entitled: "We dream of the school we want". The aim of the project is, in teams of 5-7 students, to prepare the advertising campaign of the educational centre in which students would like to develop their future educational action. This methodology allows interlinking theory and practice, working cooperatively and developing, in an integrated way, the specific competences of the subject and the transversal competences of teamwork, innovation and use of ICT. We believe that the interest lies in analyzing the application of the methodology of work projects of language in the specific field of university studies. Our objective was to verify whether these practices make it possible to advance teaching innovation and if they are an effective tool for increasing the motivation of students and for achieving competency and integrating learning, in accordance with the objectives that today's society demands for future teachers' linguistic education.

**Resumen:** En este artículo se presenta una experiencia didáctica realizada en la asignatura Lengua Catalana para Maestros de 1º curso de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de Florida Universitaria (centro adscrito a la Universidad de Valencia) y que se enmarca en el Proyecto Integrado anual titulado "Soñamos la escuela que queremos". El objetivo del proyecto es, en equipos de 5-7 estudiantes, elaborar la campaña publicitaria del centro educativo en que le gustaría al alumnado desarrollar su acción educativa futura. Esta metodología permite entrelazar teoría y práctica, trabajar de manera cooperativa y desarrollar, de manera integrada, las competencias específicas de la materia y las competencias transversales de trabajo en equipo, innovación y uso de las TIC. Consideramos que el interés yace en analizar la aplicación de la metodología de proyectos de trabajo de lengua en el ámbito concreto de los estudios universitarios. Nuestro objetivo es comprobar si estas prácticas hacen posible avanzar en la innovación docente, y si resultan una herramienta eficaz para aumentar la motivación del alumnado y para conseguir un aprendizaje competencial e integrador, de acuerdo con los objetivos que la sociedad actual pide a la educación lingüística de los futuros maestros.

**Keywords:** project-based learning; integrated projects; language didactic sequences; advertising discourse; teacher training.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en proyectos; proyectos integrados; secuencias didácticas de lengua; discurso publicitario; formación de docentes.

<sup>1</sup> El present treball s'emmarca en el projecte "Educació lectora, literària, mediàtica, digital, diversitat(s) i ciutadania" (UV-SFPIE\_GER17-589447), concedit en el marc de la convocatòria d'innovació del Vicerektorat de Polítiques de Formació i Qualitat de la Universitat de València.

## Introducció

En l'actualitat, el sistema universitari s'enfronta als reptes d'adequar els estudis a les necessitats de la societat i, per això, precisa introduir canvis metodològics per elaborar propostes didàctiques que enllacen teoria i pràctica i que desenvolupen les competències professionals per aconseguir un aprenentatge pertinent (Morin, 1999, 2006). Cal, també, dissenyar experiències que potencien la innovació en les aules a través del treball col·laboratiu de l'alumnat i del professorat i afavorir la integració de les matèries. Es precisa així connectar la Universitat amb l'entorn per establir vincles amb el món laboral i altres agents educatius i poder oferir experiències d'aprenentatge veritablement significatives, més properes als interessos dels estudiants i al seu futur professional.

En el cas concret dels estudis de Magisteri cal, a més, millorar la formació dels futurs mestres tot reflexionant sobre la transcendència social i la responsabilitat ètica de la funció docent i el seu compromís amb l'alumnat, el seu voltant i la millora de la societat. Cal també poder adaptar la seua formació a les demandes de l'educació actual: tecnificació, multiculturalitat, evitar l'exclusió social, fomentar la consciència ecològica, etc.

Si atenem a l'aspecte concret de la formació lingüística i literària dels futurs mestres, caldrà tenir en compte les conseqüències de la societat de les pantalles en la tasca educativa i com aquesta situació ha provocat uns determinats canvis a les aules (Francisco, 2011): aparició d'un alumnat més creatiu i amb necessitat de grans dosis de motivació i estimulació visual, que tendeix a l'acció més que a la reflexió. Açò constata la necessitat de nous models d'ensenyament i aprenentatge que incorporen nous recursos i materials relacionats amb les possibilitats multimèdia. Alhora, es planteja la necessitat de dotar l'alumnat d'hàbits de lectura: ensenyar a llegir, escriure i gaudir tot tipus de textos, individualment i en companyia, resulta una prioritat si volem crear lectors competents, capaços d'actituds crítiques davant la societat hipermediatitzada del segle XXI.

## 1. Marc teòric i metodològic

### 1.1. La metodologia de treball per projectes en l'àmbit universitari

L'aprenentatge basat en projectes (ABP) és una metodologia que sorgeix en els anys 70, en diversos àmbits universitaris per a combatre el problema de la desmotivació en els estudiants. Segons Galeana (2014), pot contemplar-se des d'enfocaments diferents: com a mètode d'instrucció, com a estratègia d'aprenentatge o com a estratègia de treball. Nogensmenys, siga quin siga l'enfocament triat, aquesta metodologia es caracteritza perquè un grup de professorat i estudiants realitzen treballs en equip sobre temes relacionats amb la realitat, prèviament pactats o proposats en funció dels seus interessos.

En l'aplicació concreta de l'ABP en l'àmbit universitari, destaquen les investigacions de: LaCueva (1998), Vázquez, Barrabates i Rosel (2000); López i Lacueva (2007) i Galeana (2014). Ens interessa destacar les investigacions de Moursund (2002)<sup>2</sup>, defensor de l'ús curricular de l'aprenentatge basat en projectes en l'àmbit universitari i que ha descrit les característiques bàsiques d'aquest

2 David Moursund és expert internacional en la utilització de les TIC dins de projectes d'aprenentatge i editor de la revista *Leading and Learning with Technology*, de l'ISTE (International Society for Technology in Education).



model. A grans trets, explica que els projectes impliquen la necessitat de formar equips integrats per persones amb perfils, professions, idiomes i cultures diferents que treballen junts realitzant projectes per a solucionar problemes reals.

Com és sabut, aquest model té les seues arrels en el constructivisme, que va evolucionar a partir dels treballs de psicòlegs i educadors com Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget i John Dewey. El constructivisme es recolza en la creixent comprensió del funcionament del cervell humà, com emmagatzema i recupera la informació, com aprèn i com l'aprenentatge creix i amplia l'aprenentatge previ. En aquest sentit, entén l'aprenentatge com el resultat de construccions mentals; çò és, que els éssers humans, aprenen construint noves idees o conceptes sobre la base de coneixements actuals i previs. En l'ABP es desenvolupen activitats d'aprenentatge interdisciplinàries, de llarg termini i centrades en l'estudiant. A més, és un model en el qual els estudiants planifiquen i avaluen projectes que tenen aplicació més enllà de les aules.

Cal destacar que l'elecció de la metodologia del treball per projectes en l'àmbit universitari respon als plantejaments pedagògics més actuals i que contribueixen a canviar el paradigma educatiu tradicional. Les principals aportacions que s'hi deriven són:

1. El canvi en els rols assignats a l'alumnat i al professorat: els estudiants aprenen a partir dels coneixements que ja posseeixen i es fan responsables del seu aprenentatge, en un procés d'autonomització. Fet que permet introduir una nova manera de fer de l'educador, en què el procés de reflexió i interpretació sobre la pràctica és la pauta que fa possible una relació significativa entre ensenyar i aprendre. El docent és un orientador o un assessor que proposa i afavoreix aprenentatges significatius i té en compte el desenvolupament del pensament complex (Morin, 1999) i els principis de la Pedagogia Col·lectiva (Deleuze i Guattari, 1997), mitjançant els quals els estudiants construeixen el seu aprenentatge en companyia d'altres, a través de xarxes de relació configurades en la interacció grupal.
2. La generació de situacions reals d'aprenentatge a través de la resolució de problemes, el disseny de projectes o pràctiques, etc.; possibilita un aprenentatge més pràctic, interdisciplinari i lligat a la realitat professional; tot constatant així l'aplicació pràctica d'allò treballat i desenvolupant valors relacionats (Taboada, Touriño i Doallo, 2010). Aquests aspectes contribueixen a desenvolupar en l'alumnat un aprenentatge més significatiu, que permet que allò après perdure en el temps (Muñoz i Díaz, 2009).
3. L'alumnat és el responsable del seu propi aprenentatge, la qual cosa fa que tinga una major motivació, ja que creix la seua implicació en un procés de recerca, més o menys autònom, que culmina amb un projecte final, en el qual es materialitzen oportunitats d'aprenentatge en l'aula que estan relacionats amb la realitat social. La metodologia de treball per projectes contribueix a reforçar la competència bàsica d'aprendre a aprendre i a posar les bases per a l'aprenentatge continu (Reverte, Gallego, Molina i Satorre, 2006; Taboada, Touriño i Doallo, 2010).
4. Els projectes es plantegen com una manera de vincular la teoria amb la pràctica i fan possible treballar alguns aspectes que l'ensenyament tradicional ignora, com abordar les relacions entre les fonts d'informació i els procediments per a comprendre-les i utilitzar-les. Aquest canvi de perspec-

tiva comporta una major relació amb el futur professional dels estudiants, que hauran de desenvolupar una sèrie d'habilitats, competències i actituds complementàries al domini d'aquells coneixements específics de les diferents matèries. A més, el fet de permetre desenvolupar activitats més concordes amb les necessitats i els interessos propis, fa possible adaptar les activitats dels projectes a ritmes diferents i permeten l'atenció a la diversitat (Muñoz i Díaz, 2009)

### 1.2. Els projectes integrats de Florida Universitària

Amb la intenció de donar resposta als reptes i als objectius actuals dels estudis universitaris, en l'àrea d'Estudis Superiors de Florida Grup Cooperatiu Valencià<sup>3</sup> s'ha dissenyat un model educatiu que té com a característica essencial que està centrat en l'ensenyament per competències professionals. Per aquesta raó, s'han seleccionat les competències bàsiques transversals que són objecte de planificació i aprenentatge progressiu al llarg dels quatre cursos dels graus, tal i com es pot comprovar en el quadre següent:



Figura 1. Planificació de les competències transversals del model educatiu de Florida Universitària.

Per poder treballar, de manera coherent i planificada aquestes competències, s'ha dissenyat un espai d'aprenentatge basat en l'aprenentatge cooperatiu de l'alumnat i en el treball interdisciplinari del professorat on es desenvolupa un *Projecte Integrat anual* en el qual convergeixen els aprenentatges de totes les matèries. Les principals característiques dels projectes integrats és que es vinculen amb un centre d'interès relacionat amb la pràctica professional, responen a una situació real i tenen una aplicabilitat pràctica en el futur immediat dels estudiants, ja que el seu objectiu és la formació personal, social i professional dels estudiants perquè siguin capaços d'afrontar amb èxit els futurs reptes laborals.

<sup>3</sup> Florida Grup Cooperatiu Valencià és un centre de formació superior, tècnica i de negocis, que imparteix programes de postgrau, estudis universitaris, cicles formatius, formació secundària, formació contínua i ocupacional i idiomes. Amb 40 anys d'història, la seua missió és la formació de la persona, tot potenciant-ne les capacitats d'iniciativa, autonomia i creixement personal, per a aconseguir la seua correcta inserció social i professional.

Amb la seua realització, es pretén canviar el model clàssic d'educació per un altre que promou l'autonomia dels estudiants i que supose el canvi i la diversificació dels rols i funcions del professorat, a qui se li atribueix la funció d'assessor, encarregat de dirigir i orientar l'alumnat, front al model clàssic basat en la mera transmissió dels coneixements. A més, a través del projecte, els continguts no es presenten de forma aïllada, sinó que, des d'un plantejament integrador, es promou la relació interdisciplinària de les diverses àrees de coneixement.

L'avaluació del Projecte Integrat és la següent: la nota del projecte correspon al 25% de la nota final, és una nota única per a cada alumne/a i és la mateixa per a totes les assignatures del curs. Aquesta qualificació reflecteix el nivell d'adquisició de les competències específiques i transversals associades al projecte, i es compon de la suma de la nota obtinguda com a equip i la nota individual.

### 1.3. La metodologia de treball per projectes de llengua

En el camp específic de la didàctica de la llengua i la literatura, cal apuntar que la utilització de la metodologies de projectes de treball s'inicia —a casa nostra— al principi de la dècada dels anys noranta amb el model de Seqüència Didàctica (SD) (Camps, 1994, 1996, 2003), que té com a base l'adquisició de coneixements lingüístics i/o literaris i el desenvolupament de pràctiques discursives en el marc d'un projecte de treball compartit i dut a terme per un col·lectiu d'aprenents. Així, Camps (2003: 38) subratlla que:

Els projectes de llengua es formulen com una proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa, per a la qual cosa s'hauran de tenir en compte i formular els paràmetres de la situació discursiva en què s'insereixen, i alhora com un proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i poden esdevenir criteris de producció i avaluació dels textos que es produeixen.

La versatilitat del mètode per projectes i la diversitat de les seues formulacions no impedeix, en paraules de Rodríguez Gonzalo (2008), fixar alguns dels pressupostos compartits, com són: l'aprenentatge participatiu, actiu i en cooperació; la motivació i la implicació dels aprenents; la globalitat de l'aprenentatge; la transversalitat dels continguts i, per últim, la relació amb el context social en el qual té lloc l'aprenentatge.

En aquest sentit, Camps (2003) ja assenyalava que la metodologia de treballs per projectes és cada dia més freqüent en les programacions didàctiques de l'ensenyament primari i secundari, i subratlla que presenta diversos ingredients que contribueixen a la innovació de l'ensenyament de la llengua en relació amb les recerques en el camp de la didàctica: es formulen com una proposta de producció global (oral o escrita) amb una intenció comunicativa, és a dir, amb gèneres discursius que pertanyen a diversos àmbits de la vida social. A més, constitueixen una proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i que poden esdevenir, també, criteris de producció i avaluació dels textos que es produeixen.

D'altra banda, en els projectes de llengua, el producte o la meta final del treball és l'elaboració d'un determinat gènere discursiu, i en relació amb ell, s'articulen un conjunt d'activitats que impliquen diverses destreses i habilitats lingüístiques. I, a la vegada, la seua realització pot vincu-

lar-se amb el desenvolupament dels continguts pròpiament lingüístics o literaris corresponents a la matèria de Llengua i Literatura, la qual cosa permet utilitzar els projectes com una opció metodològica vàlida per desenvolupar aquesta matèria.

En l'actualitat, aquesta proposta metodològica ja compta amb 25 anys d'experiència i existeixen una sèrie de factors que permeten considerar-la com una metodologia vàlida que contribueix, de manera eficaç, a l'educació lingüística i literària de l'alumnat en diverses etapes educatives. Per exemple, Guasch i Ribas (2012) assenyalen, entre altres, els avantatges següents: la doble finalitat en l'ús de la llengua en els projectes, ja que aquesta és, alhora, objecte i instrument d'aprenentatge; la importància de l'aspecte motivacional que fa significatives les seues tasques, ja que es formulen en base a objectius comunicatius reals o versemblants; la integració de les quatre habilitats bàsiques en les tasques del projecte; l'avaluació formativa, a través d'instruments que avaluen les diferents fases del procés i, per últim, la participació col·laborativa d'estudiants amb nivells diversos de coneixements i habilitats.

Altre aspecte remarcable en l'evolució dels projectes de llengua és la utilització de les TIC. I així, Margallo (2012), assenyalava aquests avantatges: les TIC potencien la projecció social de la lectura i l'escriptura, afavoreixen la creació de vincles entre comunitats de lectors, donen auditori a les produccions de l'alumnat i proporcionen instruments que enriqueixen el seu disseny. En aquesta línia, Manresa i altres (2012) plantegen que, en un ensenyament basat en les Seqüències Didàctiques, les TIC no representen un canvi conceptual sobre l'ensenyament i l'aprenentatge en si mateix, sinó que encaixen a la perfecció i, fins i tot, potencien alguns dels seus principis fonamentals, com ara augmentar les possibilitats per a construir un coneixement compartit.

## **2. Experiència didàctica: "Realització de la campanya publicitària de l'escola que somiem".**

### **2.1. Contextualització**

Aquesta experiència es realitza en 1r curs dels graus de Mestra/a en Educació Infantil i Primària de Florida Universitària dins del Projecte Integrat *Somiem l'escola que volem* desenvolupat en els darrers vuit cursos acadèmics (amb la participació, fins ara, d'un total aproximat de 800 estudiants). L'objectiu global del projecte és, en equips de 5-7 estudiants, dissenyar i construir el projecte educatiu de l'escola ideal en què a l'alumnat li agradaria desenvolupar la seua activitat docent.

### **2.2. Objectius, continguts, competències**

La participació de l'assignatura de *Llengua catalana per a mestres* en aquest Projecte Integrat consisteix en la realització d'una campanya publicitària amb l'objectiu de donar a conèixer a la societat l'escola dissenyada pels equips: el seu projecte educatiu, els principis pedagògics, valors i trets d'identitat, recursos i serveis, etc.; fent un ús normatiu de la llengua des d'un enfocament comunicatiu i amb ajuda de tot allò pertinent que han desenvolupat en la resta de matèries. Així, s'hi treballen continguts com ara: la variació lingüística, els registres lingüístics i el discurs persuasiu de la publicitat (registre publicitari), per veure com s'hi poden implicar els receptors i incidir en la

seua conducta, informant-los de determinats productes o serveis mitjançant diferents connotacions lingüístiques i recursos retòrics, que l'alumnat pot identificar i incorporar a les seues produccions. A més, s'hi potencien competències pròpies del model educatiu de Florida Universitària, com ara: l'ús de les TIC, la comunicació oral i escrita en català, el treball en equip o la innovació i creativitat. Les competències generals pròpies d'aquest projecte són: conèixer i elaborar gèneres discursius orals i escrits diversos, produir textos clars, estructurats i complexos, seleccionant el registre adequat i amb la correcció gramatical i ortotipogràfica propis del discurs escrit; usar de manera espontània i preparada els distints registres de la llengua (sobretot, el registre estàndard) amb una expressió precisa i apropiada d'idees i opinions, i també la capacitat per a desenvolupar temes complexos.

Entre les competències específiques del projecte, hi destaquen l'ús normatiu del registre estàndard per atendre a les necessitats d'un discurs que combina objectivitat i subjectivitat, ja que presenta la doble finalitat d'informar i persuadir, tant a nivell oral com escrit. Pel que fa a la competència escrita, s'hi fa especial èmfasi en el domini de les propietats textuais i de la funció poètica del llenguatge. S'hi treballa, en la producció de textos publicitaris, la competència digital, en la utilització de diverses eines TIC i aplicacions.

### 2.3. Planificació del projecte

Activitats formatives	Temporització prevista	Tasques de l'alumnat
1.- Recerca i síntesi d'informació sobre el registre publicitari (registres, tipus de registres i característiques, recursos lingüístics, literaris i icònics).	3 hores - Elaboració introducció teòrica, amb consulta prèvia de bibliografia sobre el tema.	1.- Redacció de la introducció teòrica de la campanya publicitària: característiques i recursos del registre publicitari. Elaboració de la bibliografia (normes APA).
2.- Definició de les característiques de la campanya. Tria de: l'eslògan de l'escola i justificació, principis pedagògics i valors principals del projecte.	3 hores - Elaboració marc general de la campanya.	2.- Redacció del marc general de la campanya: idees clau i valors, eslògan, explicació recursos visuals i lingüístics utilitzats en els textos elaborats en la tasca 3.
3.- Producció de textos expositivo-argumentatius (ús del registre publicitari).	4 hores - Producció dels textos.	3.- Producció de textos publicitaris (3 en total): a) anunci de diari o cartell. b) tríptic publicitari, c) anunci de ràdio o vídeo.
4.- Preparació d'una presentació (powerpoint / Prezi).	1 hora - Elaboració del powerpoint/prezi.	4.- Elaboració de la presentació oral de la campanya.
5.- Presentació oral i avaluació entre iguals.	4 hores - Presentacions orals i avaluació a l'aula.	5.- Presentació del projecte. Avaluació entre els equips (omplir fitxes d'avaluació).

Taula 1. Planificació de les activitats del projecte.

## 2.4. Explicació de les tasques del projecte

*Tasca 1.* A mode d'introducció teòrica de la campanya publicitària, l'alumnat ha de realitzar un treball de recerca que inclou tres apartats corresponents als continguts del temari de l'assignatura: la variació lingüística, les varietats funcionals o registres lingüístics i els recursos del registre publicitari. Es fa especial èmfasi en la necessària progressió temàtica en l'elaboració d'aquesta tasca introductòria, palesant la necessitat de respondre a les propietats textuais de coherència, cohesió, adequació i correcció gramatical. L'alumnat ha d'investigar i seleccionar els recursos lingüístics, retòrics, tipogràfics, visuals i prosòdics, atenent a la finalitat persuasiva del registre publicitari, que —més endavant— utilitzarà en les seues produccions.

*Tasca 2.* L'alumnat ha de redactar el marc general de la seua campanya publicitària. A tal efecte, ha de plantejar-se primerament un seguit de principis pedagògics que forneixen el seu projecte educatiu. En aquest sentit, haurà de fer una recerca i lectura de propostes pedagògiques diverses que s'ajusten al tipus d'escola que està dissenyant i que anirà revisant i completant al llarg del curs (poden ajudar-se dels continguts estudiats en altres matèries, com ara *Didàctica general*). A més a més, hauran de redactar un apartat sobre quins són els valors educatius del seu projecte. Per últim, d'acord amb els principis i els valors escollits, cada equip ha de pensar i justificar un nom per a la seua escola i un eslògan corresponent, tot combinant la perspectiva d'estudi pedagògic amb l'estudi lingüístic sobre recursos del registre publicitari.

*Tasca 3.* Aquesta és la feina dedicada a la producció de textos de la campanya publicitària. L'alumnat haurà d'aplicar els recursos del registre publicitari investigats prèviament per tal de crear un total de tres textos. En primer lloc, han de crear un tríptic publicitari, en què s'ha de fer una selecció textual de contingut (principis i valors del marc pedagògic de la campanya) per tal de promocionar el projecte educatiu i, alhora, cal fer un esforç creatiu per tal de combinar adequadament açò amb els recursos gràfics i tipogràfics més escaients, amb l'objectiu de crear una determinada imatge d'escola, a favor de la coherència visual de la resta de textos produïts. En segon lloc, els estudiants poden triar entre elaborar un cartell publicitari o un anunci de diari. En ambdós casos s'han de familiaritzar amb els recursos investigats prèviament i han d'utilitzar la llengua normativament, per tal de promocionar la seua proposta pedagògica amb l'elaboració de textos expositius i argumentatius, amb la utilització de recursos TIC (Word, Canva, Befunky, Postwrap, i Photoshop en alguns casos).



Rodrigo Segura, F., i Méndez Cabrera, J. (2019). Aplicació de la metodologia de treball de llengua en els graus de Mestre d'Educació Infantil i Primària. *Didacticae*, 6, 144-158.



Figura 2. Cartells publicitaris elaborats pels estudiants.



Figura 3. Tríptics publicitaris elaborats pels estudiants.

Per últim, l'alumnat ha d'eleger entre l'elaboració d'un anunci televisiu o una falca radiofònica. En ambdós casos, es planteja la redacció d'un guió escrit previ i s'han d'incloure recursos típics d'aquesta modalitat de discurs publicitari, tant pel que fa a recursos prosòdics com a la utilització de música o efectes sonors adequats. L'enregistrament dels vídeos concep l'aula com a lloc obert d'aprenentatge, ja que l'alumnat pot cercar la ubicació més adequada per a les seues produccions. En aquest sentit, el professorat implicat anima a l'ús creatiu dels espais disponibles en les instal·lacions universitàries però també a cercar l'espai natural o urbà que més s'ajuste al tipus d'escola que els estudiants han ideat, tenint en compte el treball realitzat en l'assignatura *Estructura social i Educació*.

Ens agradaria destacar els casos de *La Cala Cooperativa* (<https://youtu.be/xJ6j6Moqni0>), *L'Atzavara* (<https://youtu.be/T9ZJ55XnEfM>) i *Les Arrels* ([https://youtu.be/KpU5a\\_RuxNE](https://youtu.be/KpU5a_RuxNE)), com



a resultats significatius d'aprenentatge i exemples de l'assoliment i desenvolupament dels objectius i les competències plantejats.

*Tasques 4 i 5.* En la fase final del projecte, els i les estudiants elaboren una presentació, en format PowerPoint o Prezi, que serà el suport visual per a presentar davant del grup-classe la proposta d'escola somiada, centrant-se en els principis i valors que nodreixen el seu projecte, juntament amb l'explicació dels textos produïts (nom i eslògan, tríptic, cartell o anunci de diari i anunci de televisió o falca radiofònica, que es projecten i s'escolten a l'aula). Cal destacar que, mentre un equip realitza l'exposició oral de la seua campanya, la resta d'equips, mitjançant una fitxa proporcionada pel docent, realitzen un procés d'avaluació entre iguals, tot valorant els aspectes formals i de contingut de cada exposició a partir de la fitxa d'avaluació que adjuntem.

<b>EXPOSICIÓ I DEFENSA</b>	<b>1 deficient</b>	<b>2 regular</b>	<b>3 bé</b>	<b>4 molt bé</b>	<b>5 excel·lent</b>
S'ha exposat el projecte de forma clara i ordenada?					
S'ha ajustat l'exposició al temps establert?					
Han quedat ben explicats els principis pedagògics i els valors educatius?					
S'ha utilitzat un llenguatge adequat (registre estàndard) i normatiu?					
Els textos publicitaris estan ben explicats i són adequats a nivell lingüístic i gràfic?					
L'equip demostra maduresa en l'exposició i respon de manera encertada a les qüestions que se li plantegen?					
<b>OBSERVACIONS</b>					

Taula 2. Fitxa per a l'avaluació entre iguals proporcionada pel docent.

En definitiva, la consecució progressiva de les tasques del projecte permet als estudiants conèixer i practicar tècniques d'expressió oral i escrita; reconèixer i valorar l'ús adequat del llenguatge verbal i no verbal; conèixer i utilitzar adequadament recursos TIC per a la producció de textos; reflexionar metalingüísticament per arribar a corregir discursos orals i escrits, propis i dels altres; usar la llengua procurant una actitud estètica davant del discurs; usar la llengua amb correcció promovent un llenguatge respectuós d'acord amb el principi d'igualtat i de respecte a les

diversitats, alhora que es treballen conceptes lingüístics propis del discurs acadèmic inclosos en el temari de l'assignatura.

### 2.5. Avaluació del projecte

El projecte de llengua compta amb un valor del 25% de la qualificació final de l'assignatura *Llengua catalana per a mestres*, exactament igual que les altres matèries de primer curs (percentatge establert per a les assignatures del Projecte Integrat de Florida Universitària). Els instruments d'avaluació utilitzats impliquen una memòria escrita (15%) en què s'inclou la redacció de cadascuna de les tasques explicades adés i els textos produïts, la presentació (10%) per a l'exposició oral en classe i la fitxa d'avaluació entre iguals (que funciona com a instrument de coavaluació per al docent).

En el procés d'avaluació, es prioritza el desenvolupament competencial dels estudiants realitzant un seguiment continu per part del docent de les sessions previstes en la temporització del projecte, en el qual s'estableixen moments de revisió del procés de treball i es proporciona informació avaluadora a l'alumnat per tal d'orientar i corregir aquells aspectes necessaris.

### 2.6. Resultats

Per poder revisar el funcionament dels projectes i poder establir propostes de millora, s'utilitza com a instruments d'anàlisi la memòria escrita del projecte, valorant l'apartat de "Conclusions". Com a mostra, presentem l'anàlisi de les conclusions de tres grups del Grau de Mestre/a d'Educació Infantil.

ANÀLISI CATEGORIAL MEMÒRIA PROJECTE INTEGRAT: CAMPANYA PUBLICITÀRIA DE L'ESCOLA QUE SOMIEM			
CATEGORIES	EQUIP 1 HI HAVIA UNA VEGADA	EQUIP 2 CEIP CARMEN DíEZ	EQUIP 3 LA CASETA DE XOCOLATA
<i>Categoria 1 Metodologia de treball</i>		Apunts i materials complets i interessants.	
<i>Categoria 2 Objectius del projecte</i>	Hem après la importància de la publicitat per donar a conèixer d'una manera activa i visual la nostra escola.	Bona relació teoria i pràctica. Ens hem apropat al món de la publicitat. Hem aconseguit fer una campanya publicitària satisfactòria per donar a conèixer l'escola.	Importància de realitzar una bona campanya per a promocionar l'escola.
<i>Categoria 3 Aprentatges específics (lingüístics i literaris)</i>	Hem conegut les característiques del llenguatge publicitari i hem produït diversos gèneres: cartells, vídeo, anunci ràdio.  Hem adquirit vocabulari ric en l'àmbit publicitari, el qual ens ha ajudat en la realització del projecte i en el futur ens ajudarà a l'hora de difondre la nostra escola somiada.  Hem fet una exposició oral en català i ens ha eixit bé.	El concepte teòric del discurs publicitari, els tipus i característiques de la publicitat. Hem creat recursos lingüístics i no lingüístics (eslògan i logotip) atractius i fàcils de recordar per transmetre qui som, què fem i què volem.  Hem combinat diferents materials, tècniques i estratègies perquè la campanya tinga èxit.	Hem treballat en la recerca de les característiques i recursos del discurs publicitari. Hem utilitzat els recursos lingüístics per fer l'anunci de ràdio, deTV, el tríptic i en el pòster. Hem millorat en l'expressió oral i escrita en valencià.

<p><i>Categoria 4: Aprenentatges competencials i transversals</i></p>	<p>Hem millorat la manera de treballar en equip, el respecte i la comunicació.</p>	<p>Hem après a utilitzar cada vegada millor les ferramentes TIC. I a ser creatives i innovadores.</p>	<p>Ser persones més originals i a plasmar una visió infantil en els nostres treballs. Hem potenciat la creativitat amb la producció dels textos. Hem après a utilitzar recursos TIC: Publisher (tríptic), Pinnacle Studio (vídeo) i Windows Movie Maker (anunci de ràdio).</p>
<p><i>Categoria 6: Paper del professor</i></p>		<p>Bona ajuda per part del professor per solucionar els conflictes.</p>	
<p><i>Categoria 7: Paper de l'alumne/a</i></p>	<p>Ens hem organitzat i coordinat molt bé. Hem aportat les nostres idees i les hem desenvolupat entre totes i hem donat el millor de cadascuna de nosaltres.</p>	<p>Inicis durs, amb problemes que han endarrerit els resultats.</p>	<p>Hem treballat en equip aportant cadascuna la seua opinió i col·laborant al mateix nivell. Bona col·laboració, malgrat que hi hagut conflictes per les nostres diferents opinions, però els hem resolt gràcies a saber escoltar-nos mútuament.</p>
<p><i>Categoria 8: Avaluació i valoració del projecte</i></p>	<p>Experiència vivenciada. Ha sigut un plaer fer aquest projecte</p>	<p>Estem satisfetes amb els resultats finals. Hem fet un bon treball i hem aconseguit els objectius de la campanya publicitària. Ens ha agradat molt l'experiència, ha estat molt enriquidora.</p>	<p>Ens ha paregut un treball molt costós, encara que divertit i dinàmic. La part més difícil ha sigut la dels recursos lingüístics, ja que en Batxillerat no ho hem tractat en profunditat i ens ha costat molt crear-los. Treball estressant, requereix molt de temps per a fer el projecte. És prou costós perquè s'han de fer moltes activitats i amb molta profunditat. Hem utilitzat hores no lectives per a realitzar-lo. Malgrat això, estem contentes pels bons resultats.</p>

Taula 3. Anàlisi categorial de les conclusions de la memòria final dels projectes.

## Conclusions

L'objectiu d'aquest article ha estat presentar una experiència didàctica que es realitza en els Graus en Mestre/a i que té com a base la metodologia de projectes de treball. Considerem que la reflexió sobre els aspectes metodològics (les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge) és una qüestió essencial per veure com es poden adequar els objectius i els continguts a les noves necessitats educatives (Camps, 2012a i 2012b). Per això, s'ha atès de manera prioritària a la interrelació que s'estableix entre l'ensenyant, l'aprenent i la llengua, l'objecte d'ensenyament i l'aprenentatge, dins del que s'anomena el *sistema didàctic* (Engeström, 1987). Això està en consonància amb les actuals línies d'investigació en la Didàctica de la Llengua i la Literatura perquè es considera que la innovació ha de ser inherent a la mateixa dinàmica del sistema i, per tant, s'ha d'intentar contribuir a

l'objectiu general de millorar la qualitat docent, mitjançant la introducció d'una nova metodologia (els projectes de llengua) en l'àmbit dels estudis universitaris, no tan freqüent avui en dia com en altres etapes educatives.

Una primera reflexió és que la introducció d'aquestes pràctiques permet superar algunes de les limitacions de la docència tradicional ja que fomenta les habilitats de treball en grup, planificació temporal, treball autònom i capacitat d'expressió oral i escrita. A més, com hem pogut comprovar, s'introdueixen activitats de reflexió i autoavaluació final del projecte, la qual cosa ha fet augmentar la motivació i el rendiment de l'alumnat. Des del punt de vista didàctic, es considera que el disseny i la realització dels projectes ha funcionat com un dispositiu d'aprenentatge altament motivador i integrador, en la línia defensada per Dolz (2009). I així es pot comprovar que les tasques proposades per elaborar la campanya publicitària han fet possible dotar a l'ensenyament de la llengua d'una dimensió pràctica i integradora, reunint en un sol producte –la campanya publicitària- diverses activitats i produccions textuais, tot donant un caràcter unitari o integrador als continguts treballats en l'assignatura.

A més, cal destacar que s'ha realitzat un a aprenentatge competencial de caràcter integrador, doncs s'han treballat les competències específiques de la matèria (Llengua Catalana), les pròpies del model de Florida (ús de les TIC, treball en equip, creativitat i innovació), a més, de les comunes dels Graus de Mestre/a (anàlisi crítica de qüestions rellevants de la societat actual, impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i la publicitat i l'exercici d'una ciutadania activa i democràtica, etc.).

D'altra banda, cal subratllar la valoració positiva que els estudiants han fet de les activitats realitzades. De l'anàlisi dels resultats es ressalten els aspectes següents: augment de la motivació, interès de les activitats, relació entre teoria i pràctica, innovació i originalitat de les activitats i utilitat pràctica del projecte. Un altre punt destacable d'aquestes valoracions és la importància que se li ha donat a l'ús de la llengua catalana en situacions formals, en un alumnat –molts d'ells castellanoparlants- que han escrit, parlat i interactuat en català en el desenvolupament del treball. A més, el professorat participant també fa una valoració positiva dels resultats acadèmics, tant per la qualitat tècnica i de continguts d'alguns projectes, com pels canvis en el rol docent: s'ha passat d'un model de docent transmissor de sabers, a un model on es potencia la funció de mediació, de guia i/o assessor.

Finalment, per les raons exposades, es pot concloure que el treball per seqüències didàctiques o projectes de llengua s'insereix de manera positiva en una trajectòria de canvi i innovació didàctica. A més, es considera que, en l'àmbit de l'ensenyament universitari, també resulta una forma de planificació eficaç de l'acció educativa i constitueix un instrument vàlid per a l'observació i la investigació per part del professorat, que fa possible compartir les bones pràctiques docents.

## Referències bibliogràfiques

- Camps, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles*, 2, 7-20.
- (1996). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, Barcelona: Graó, 3a ed. 2012.
- (2012a). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- (2012b). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. *Lenguaje y Textos*, 35, 107-114.
- Deleuze, G., i Guattari, F. (1997 [2010]). *Rizoma. Introducción*. València: Pre-Textos.
- Dolz, J. (1992 [2009]). Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas, En V. Siget (coord.) *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Caxias do Sul, RS, Brasil.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Francisco, A. (2011). La subjectivitat a l'aula. Potenciar el pensament crític a través de l'anàlisi publicitària. *Articles*, 54, 93-103.
- Galeana, L. (2014). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Digital Ceupromed*. Disponible en: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf> [Última consulta: octubre 2017].
- Guasch, O., i Ribas, T. (2012). Projectes de treball per a ensenyar i aprendre literatura. *Articles*, 57, 5-7.
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-190.
- López, A. M., i Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 553-578.
- Manresa, M., Duran, T., i Ramada, L. (2012). Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura. *Articles*, 57, 38-48.
- Margallo, A. (2012). La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte. *Articles*, 57, 22-35.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Argentina: Nueva Visión-UNESCO.
- (2006). *El método: la humanidad de la humanidad, la identidad humana*. Cátedra: España.
- Moursund, D. G. (2002). *Project based learning using information technology*. Trujillo: ISTE Publications.
- Muñoz, A., i Díaz, M. R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, 19, 101-126.
- Reverte, J. R., Gallego, A. J., Molina, R., i Satorre, R. (2006). *El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware*. Proyecto de innovación tecnológico-educativo e innovación educativa de la Universidad de Alicante.
- Rodríguez Gonzalo, C. (Ed.) (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*; Catarroja: Perifèric Edicions.

Taboada, G., Touriño, J., i Doallo, R. (2010). Innovación docente en el EEES de cara a la práctica profesional a través del aprendizaje basado en proyectos . *Actas XVI Jornadas de enseñanza universitaria de la informática*. Santiago de Compostela.

Vázquez, J., Barrabates, M., i Rosel, V. (2000). *Metodología de aprendizaje basado en problemas*. Perú: Proyecto Uni-Trujillo.



## UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ETNOPLURICULTURALISTA DE ENSEÑANZA DE LITERATURA A TRAVÉS DE TRADICIÓN ORAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LE

Recepción: 07/04/2018 | Revisión: 05/05/2018 | Aceptación: 10/10/2018

**Margarita Isabel ASENSIO PASTOR**

Universidad de Almería  
masensiop@ual.es

**Resumen:** El objetivo del estudio de una lengua extranjera (LE) es hacer que el alumno adquiera la capacidad de comunicarse y comportarse de manera efectiva y provechosa dentro de la comunidad de habla de la lengua que estudia, es decir, disponer de competencia comunicativa. Una de las manifestaciones culturales que mejor puede ayudar en dicho proceso a alumnos de no inmersión lingüística es la literatura: es material auténtico, nos da acceso a la forma de pensar de una comunidad y nos proporciona *input* lingüístico y cultural. Además, en determinados contextos educativos, la literatura es el propio objetivo de enseñanza en la clase de ELE<sup>1</sup>. Ahora bien, consideramos que las circunstancias actuales de globalización nos ofrecen una realidad social y cultural cada vez más dinámica y oscilante que hace necesario apostar por un alejamiento etnocentrista de la información cultural, hasta ahora dominante en la enseñanza de LEs o segundas lenguas, y optar por otra más conciliadora que favorezca el diálogo intercultural y la motivación del alumnado. En este sentido, juega un papel destacable la literatura de tradición oral por su esencia cultural universal y compartida todas las culturas. En definitiva, el estudio de la tradición oral favorece el «etnopluriculturalismo».

**Palabras clave:** enseñanza de español LE/L2; literatura; motivación; tradición oral; etnopluriculturalismo.

**AN ETHNOPLURICULTURALIST TEACHING PROPOSAL OF LITERATURE DIDACTICS THROUGH ORAL TRADITION IN THE SPANISH AS A FL CLASSROOM**

**Abstract:** *The objective of learning a foreign language (FL) is to make students acquire the ability to communicate and behave effectively and profitably within the speech community of the language they are studying, that is, they must be competent communicatively. One of the cultural manifestations that can best help students with a non-linguistic immersion in this process is literature: it is authentic material; it gives us access to the way of thinking of a community, and it provides a linguistic and cultural input. In addition, in certain educational contexts, literature is not just another element of the Spanish FL class, but is the teaching objective itself. Now, we consider that with the current circumstances of globalization, which offers us an increasingly dynamic and oscillating social and cultural reality, it is necessary to bet on an ethnocentric distancing of cultural information, until now dominant in the teaching of FL or SL, taking on another more conciliatory position that favors intercultural dialogue and the students' degree of motivation. In this sense, oral tradition plays a remarkable role because of its universal cultural essence shared by all cultures. In short, the study of oral tradition favors 'ethnopluriculturalism'.*

**Keywords:** *teaching of Spanish as a Foreign /Second Language; literature; motivation; oral tradition; ethnopluriculturalism.*

**UNA PROPOSTA DIDÀCTICA ETNOPLURICULTURALISTA DE L'ENSENYAMENT DE LITERATURA A TRAVÉS DE LA TRADICIÓ ORAL A LA CLASSE D'ESPANYOL LLENGUA ESTRANGERA**

**Resum:** *L'objectiu de l'estudi d'una llengua estrangera (LE) és fer que l'alumne adquireixi la capacitat de comunicar-se i comportar-se de manera efectiva i profitosa dins de la comunitat on es parla la llengua que estudia, és a dir, disposar de competència comunicativa. Una de les manifestacions culturals que més pot ajudar en aquest procés a estudiants de no immersió lingüística és la literatura: és material autèntic, ens dona accés a la forma de pensar d'una comunitat i ens proporciona input lingüístic i cultural. A més, en determinats contextos educatius, la literatura és el propi objectiu d'ensenyament a l'aula d'ELE. Ara bé, considerem que les circumstàncies actuals de globalització ens ofereixen una realitat social i cultural cada vegada més dinàmica i oscil·lant que fa necessari apostar per un allunyament etnocentrista de la informació cultural, fins ara dominant a l'ensenyament de LEs o segones llengües, i optar per una altra de més conciliadora que afavoreixi el diàleg intercultural i la motivació dels estudiants. En aquest sentit, té un paper destacable la literatura de tradició oral per la seva essència cultural universal i compartida per totes les cultures. En definitiva, l'estudi de la tradició oral afavoreix l'«etnopluriculturalisme».*

**Paraules clau:** *ensenyament de l'espanyol LE/L2; literatura; motivació; tradició oral; etnopluriculturalisme.*

<sup>1</sup> Español Lengua Extranjera.



## Introducción

La literatura, desde el punto de vista epistemológico, ha sufrido modificaciones conceptuales a lo largo del tiempo en función de criterios tales como el grupo social o el enfoque de abordaje de esta (lingüístico, sociológico o psicoanalítico, entre otros) y es que la literatura forma parte de la cultura que es dialógica, como indica Wahnón (1991:17). Atendiendo, por tanto, a esta observación, este artículo parte de un concepto ecléctico de esta. Así pues, la entendemos como un tipo de discurso con voluntad estética que es producido en una determinada época y bajo los parámetros lingüísticos, psicosociales, políticos, estéticos, etc. de una determinada comunidad de habla; es en palabras de Pascua *et al.* (2007:90) «una de las manifestaciones artísticas y culturales que mejor han definido la identidad de un pueblo».

Por otro lado, desde los parámetros de la enseñanza de lenguas extranjeras, el discente de una lengua extranjera/segunda lengua<sup>2</sup> entra en contacto con el pueblo (los pueblos) que habla(n) dicha lengua. Por tanto, se produce un acercamiento desde el punto de vista lingüístico y sociocultural de esa comunidad de habla, así como de la propia identidad de un individuo (Lomas, 1999). Además, en muchas ocasiones, el/la discente que estudia una lengua extranjera no necesariamente se limita a una formación general de esta. Se da el caso de alumnos inmersos en algún programa educativo específico que impone el estudio de materias tales como literatura, historia, etc. de esa lengua extranjera en dicha lengua, pero en contexto de no inmersión lingüística. Precisamente, desde estos presupuestos educativos es de donde parte la actuación didáctica que aquí ofrecemos.

Así pues, los datos que proporciona el Instituto Cervantes (Fernández, 2016) relativos al número de estudiantes que tienen la literatura dentro de la formación de ELE, nos hace replantearnos su presencia en el aula. Un total de 21.252.789 de estudiantes, de los cuales el 61,66% en contexto escolar tienen el español como lengua extranjera y, al mismo tiempo, la literatura española como asignatura obligatoria.

De hecho, en el caso de España, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y del Ministerio de Asuntos Exteriores, existe una serie de programas que abarcar diferentes niveles educativos que contribuyen:

A facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero, a apoyar la labor de los docentes de español en el exterior y los intercambios de conocimientos en el ámbito educativo, y a potenciar la proyección de la educación y la cultura españolas en el exterior (Ministerio de Educación, en línea).

Asimismo, todos estos programas educativos intentan adaptarse a las necesidades específicas de cada país desde una perspectiva plurilingüe y multicultural. Los principales centros en el exterior son<sup>3</sup> los que enumeramos a continuación, con un total de 78.586 alumnos:

- Centros de titularidad del Estado español
- Centros de titularidad mixta
- Centro de convenio

<sup>2</sup> Aquí emplearemos los dos conceptos para referirnos a una lengua distinta de la materna del estudiante.

<sup>3</sup> Los datos que ofrecemos pertenecen a la página web del Ministerio de Educación; puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/ba/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html>

- Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas
- Secciones españolas en centros de otros estados
- Secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía
- Escuelas Europeas
- International Spanish Academies
- Centros privados españoles en el extranjero

Además, existen otros programas de acción educativa como son los auxiliares de conversación o, del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo), profesores-lectores en universidades extranjeras.

TOTAL	Centros Secciones	Ubicaciones	Profesorado Asesores Técnicos Aux. Conversación	
			Países	Lectores
Programas de Educación en el Exterior	153	532	8.847	
Programa de Lectorado			57	122

Tabla 1. Cifras de los programas educativos en el exterior del Estado español.  
Fuente: Ministerio de Educación y AECID. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la didáctica de las lenguas extranjeras ha mostrado un creciente interés por aquellos aspectos relacionados con la motivación. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002) la eficacia en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera estriba en tres cuestiones fundamentales: la motivación, las características particulares del discente y los materiales (los recursos humanos y materiales que se empleen).

Desde estos presupuestos, este artículo se suma a otras reflexiones y propuestas de intervención en el aula de literatura española LE (Acquaroni, 2007; Albaladejo, 2007; Aventín, 2005; Martinell, 1993; Naranjo, 1999; Núñez, 2005; Quintana, 1993; Sanz, 2006), algunas de estas propuestas relacionadas directamente con la tradición oral (Asensio, 2015a, 2015b; Berná, 2013; Gómez, 2007; Gómez y Pedrosa, 2003; Kuek, 2015; Morote, 2001; Morote y Torrecilla, 1999, entre otros trabajos y estudios) o manuales específicos para la enseñanza de la literatura ELE (Benetti *et al.*, 2004; Cabrales y Hernández, 2009). Sin embargo, gran parte de estos estudios y manuales se acercan a la literatura y a la cultura desde una perspectiva etnocentrista, frente a la línea que proponemos «etnopluriculturalista» de la enseñanza de la literatura (Asensio, 2015a, 2015b).

Por tanto, nuestro objetivo en este artículo es el de afrontar la literatura desde parámetros etnopluriculturalistas, para lo cual ofrecemos una propuesta didáctica de intervención en el aula de literatura ELE, extensible y aplicable a otro tipo de enseñanzas como puede ser la de un curso general de ELE o, incluso, dentro de la materia de historia, que emplea el elemento cultural propio del estudiante como la forma posibilitadora de establecer un diálogo intercultural y etnocultural con la lengua-cultura objeto de estudio. Consideramos que esto, según nuestra experiencia profesional, favorece una enseñanza de corte afectivo. Así pues, los objetivos de este artículo y de dicha propuesta son:

1. Proponer una actuación didáctica de enseñanza-aprendizaje de ELE fuera de un contexto hispanoparlante.
2. Contemplar el elemento cultural desde el diálogo intercultural, es decir, alejado de las propuestas de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 eminentemente etnocentristas a favor del etnopluriculturalismo.
3. Atender a los factores afectivos del alumnado, en concreto de la motivación, para incidir en el aprendizaje de los discentes de manera efectiva y significativa.

Para la consecución de estos objetivos hemos establecido el siguiente orden expositivo: en primer lugar, un acercamiento de tipo teórico sobre el lugar que ha ocupado la literatura en la enseñanza-aprendizaje de ELE y variables tales como la motivación y la afectividad; en segundo lugar, la propia propuesta didáctica atendiendo al grupo meta, la hipótesis de partida, la justificación del empleo de la tradición oral y la descripción de dicha propuesta didáctica; por último, cerramos este artículo con las conclusiones a las que hemos llegado y que son fruto de la propia experiencia en relación con la intervención didáctica aquí explicada.

## 1. Trasfondo teórico

### 1.1 La literatura en la enseñanza de LE

La literatura, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, ha pasado por diferentes estadios a lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El enfoque tradicional o gramatical y de traducción se caracterizó por su fuerte carácter normativo y prescriptivo de la lengua. Este le otorgó una posición privilegiada a la literatura como el referente lingüístico por antonomasia. Sin embargo, con el paso del tiempo y, en concreto, con los presupuestos del enfoque comunicativo, la literatura pasó a estar excluida al focalizar el proceso en la lengua oral y no en la escrita, consolidando las aportaciones de otros enfoques y métodos como el directo, entre otros. Por tanto, como señala Albaladejo (2007), la literatura pasó a ser considerada como un producto únicamente escrito y estático, alejado de la utilidad comunicativa diaria.

Tras un tiempo de cierto radicalismo en lo oral, en la década de los 80, en el mundo anglosajón, se comenzó el proceso de recuperación de los textos literarios para las aulas de LE desde los presupuestos comunicativos al ser considerada como recurso apto (Widdowson, 1979) y rico, es decir, un significativo *input* para el aprendizaje (Maley y Duff, 1989). La literatura pasa a ser considerada como un producto social real de un grupo lingüístico determinado y, por tanto, «material auténtico» apropiado para la enseñanza de una lengua.

En España, la defensa e inclusión de la literatura se produjo en los años 90. Autores como Montesa y Garrido (1994) abogaron por la necesidad de presentar nuevos horizontes para el concepto de competencia comunicativa y donde la literatura pasaría a tener un lugar destacado. De hecho, Montesa y Garrido entienden que el estudiante de LE dispone de una capacidad de sentir y pensar muy desarrollada en su primera lengua por lo que «el concepto del mundo real se extien-

de a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería» (Montesa y Garrido, 1994:449). Asimismo, la literatura vuelve a ser entendida como modelo de tipología textual y a convertirse en un pretexto creativo:

Esta nueva perspectiva no se basa en textos ya escritos, sino en la creación por parte del alumno, es decir, en su participación activa en la producción de textos literarios hasta donde este término pueda ser aplicado a las narraciones producidas. (Ortega y Melguizo, 1993:253).

## 1.2 La motivación y la afectividad

Desde hace ya muchos años llevamos escuchando que un alumno motivado es un alumno que aprende. En este sentido, Arnold y Brown (2000:23) nos recuerdan que el interés por la motivación esta no es nueva en el contexto educativo, puesto que estaba implícita en los trabajos de Dewey, Montessori o Vygotski (Jiménez, 2005) y, por extensión, terminaría calando hondo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas lenguas.

Una fuerte motivación predispone a una actitud positiva y a una atención duradera; la conjunción de ambas favorece el aprendizaje; los éxitos en el aprendizaje refuerzan la autoconfianza y la motivación, etc. (Instituto Cervantes, en línea).

Ahora bien, por motivación podemos entender un «conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona» (DRAE, en línea). Esta influye y estimula el interés de alguien para hacer algo, para aprender, etc.

La motivación forma parte de la llamada variable afectiva (Arnold, 2000). Esta se integra dentro de los llamados factores individuales del estudiante y que contiene los internos, es decir, la edad, el género, la aptitud, las características cognitivas, el estilo de aprendizaje, etc.; los situacionales o contextuales y los relacionales entre el discente, el aprendizaje y el uso de la lengua de manera transaccional.

Desde el punto de vista epistemológico, la motivación ha sido estudiada desde diferentes perspectivas científicas y cada una de ellas ha generado su propia teoría: Freud y el psicoanálisis, la teoría de los impulsos de Hull, del logro de Atkinson, el aprendizaje social de Rotter, la atribución de Weiner, el punto de vista humanista de Rogers o las construcciones personales de Kelly (Madrid, 1999:26-27). Todas estas aportaciones han contribuido a la conceptualización de la motivación dentro de la enseñanza de LE/L2, generando propuestas específicas en este terreno como es la teoría del filtro afectivo (Krashen, 1984) en donde la motivación forma parte de la dimensión afectiva; Krashen considera que la motivación es un filtro, pudiendo ser posibilitador o, por el contrario, obstaculizador del *input* que el discente recibe. Para Arnold (2000), la afectividad es un filtro emocional que en el aula debe implicar totalmente al alumno puesto que condiciona la efectividad del aprendizaje; esto conlleva a que el docente trabaje en la neutralización o, cuanto menos, la disminución de las emociones negativas dentro del aula. En efecto, Piaget (2005) considera que existe una relación estrecha entre lo afectivo y lo cognitivo. Además, como señala Cordero (2013:89-90), la motivación se relaciona tanto con la confianza en uno mismo, como con el nivel de ansiedad. De ahí que consideremos necesario la creación de ambientes relajados y positivos, en el aula, que favorezcan la autoestima o la inhibición del discente, entre otras cuestiones

La motivación puede presentarse desde dos puntos de vista relacionados con la acción. Así pues, podemos hablar de motivación intrínseca, que es la que parte del propio estudiante o, por el contrario, motivación extrínseca, que depende de elementos externos a este (Ryan y Deci, 2000). Bajo esta clasificación podemos encontrar que, cuando la literatura forma parte de un programa educativo determinado, esta se verá condicionada:

- si el alumno se encuentra escolarizado en educación obligatoria o universitaria, observará la literatura como un requisito formativo a superar,
- si por el contrario la observe como una herramienta más dentro del aula ELE.

En el primer caso, el docente ejerce una influencia decisiva desde el punto de vista motivacional, en el segundo sigue ejerciendo dicha influencia, pero con la salvedad de que la literatura se presenta como un elemento más que puede ser obviado por el alumno sin perjuicio de este en el caso de que no le interese ni motive o, por el contrario, un elemento positivo y motivacional que le lleve a requerir más de esta en el aula o fuera de esta por cuenta propia.

### 1.3 El empleo de la tradición oral

La tradición oral, que forma parte del folclore entendido como «la comunicación artística en el seno de pequeños grupos» (Ben-Amos 2000:50), es una manifestación cultural que tiene como riqueza el concentrar elementos particulares e idiosincráticos de una determinada comunidad que, al mismo tiempo, son universales. En palabras de Pascuala Morote (2010):

El hombre de todos los pueblos y culturas ha sentido desde siempre la necesidad de expresar sus sentimientos y explicarse todo aquello que le rodea a través de sus cantos y cuentos originales; estos han ido conformando con el paso del tiempo un patrimonio cultural, que conviene conservar para que no se pierdan los testimonios orales de un pasado, en ocasiones desconocido e infravalorado, por lo que es conveniente, a nuestro juicio, llamar la atención sobre su valor en la educación lingüística y literaria de los estudiantes de cualquier nivel educativo, desde la educación infantil hasta la formación universitaria Morote (2010:139).

Por lo general, la materia de literatura suele atender aquellas manifestaciones con voluntad estética y ficcional que la humanidad ha conservado por escrito obviando a aquellas otras manifestaciones que viven en la voz del pueblo, se transmiten de generación en generación, se leen a través del oído (Pelegrín, 1982) y que son el germen del hecho literario escrito. Nos referimos a la literatura de tradición oral. Esta acoge en su seno la memoria histórica de los pueblos con sus valores, su cultura tradicional, sus elementos discursivos y su herencia tanto cultural como estética que proceden de la experiencia vital (Gómez, 2003; Morote, 2010).

Por otro lado, la tradición oral, como ya expusimos, nos ayuda a alejarnos del etnocentrismo cultural que domina el proceso de aprendizaje de una lengua y, al mismo tiempo, “se aleja del concepto elitista de la cultura que se basa generalmente en lo escrito relegando la oralidad o lo popular a un grado de marginación” (Asensio, 2015b: 47).

Un contexto educativo como el que planteamos fuera de España, con sus peculiaridades multiculturales y multilingüísticas, precisa de una enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera que sea incluyente y favorezca el diálogo intercultural. Asimismo, consideramos

que este proceso debe garantizar el crecimiento de la identidad del alumnado de manera poliédrica y transversal, es decir, que construya una identidad en la que se acepte su etnicidad cultural de origen (o de la familia), la de la comunidad de habla –que en algunos casos puede ser la de acogida–, la cultura que transmite la nueva lengua sin sentir ninguna con un estatus de superioridad. Esto lo podemos conseguir con propuestas didácticas etnopluriculturalistas.

El concepto acuñado por la autora de «etnopluriculturalismo» aúna tres cuestiones: etnicidad, pluralidad y cultura. Con respecto al primero, podemos entender etnicidad como «las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas» (Giddens, 2000:278), es decir, aquellos aspectos culturales (incluyendo lengua, historia, forma de vestir, religión, etc.) que nos hacen ser reconocidos como pertenecientes a un grupo social y, de la misma manera, nos hacen diferentes a otros.

En este sentido, el alumnado construye su identidad étnica en función de tres categorías principalmente: la familia –como primer núcleo social–; la comunidad en la que su familia se integre y considere; y la atribución étnica que le confiera la comunidad de acogida. En este marco, debe incluirse la nueva lengua. Es en este punto en el que interviene los otros conceptos de pluralidad y cultura, desde hace ya un tiempo viene entendido de manera conjunta –«pluriculturalismo»– y contrapuesto al concepto de «multiculturalismo». Con esta categoría nos referimos a la diversidad cultural que exista en un lugar y en la que se producen interrelaciones y transacciones culturales, es decir, existe un diálogo intercultural (Bernabé, 2012).

En síntesis, la introducción de la tradición oral en el aula de literatura ELE supone, por un lado, un instrumento de autoconocimiento de la propia literatura, mediante un acto reflexivo, puede ayudar a estimular la motivación intrínseca de los alumnos (Ryan y Deci, 2000) y de su propio entorno, a conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la familia –por la forma de obtención del etnomaterial– y, por otro lado, colabora en el diálogo intercultural y etnocultural. Asimismo, proporciona una dimensión plurilingüista y pluricultural de la enseñanza de la lengua que el MCER (Consejo de Europa, 2002:131-133) que capacite al alumno a participar en encuentros interculturales y a interrelacionar los conocimientos y experiencias que una persona posea de su literatura con la de estudio en un proceso integrador. Esto ayudará a que el discente desarrolle una postura comprensiva, abierta y tolerante a la literatura, en concreto, y a la cultura, en general, de la lengua extranjera de estudio.

## 2. Experiencia didáctica

Este apartado se centra en el desarrollo de la propuesta didáctica en la que la literatura, más allá de una materia a superar dentro del currículo del alumnado seleccionado, se convierta en un instrumento que aporte *input* lingüístico, cultural y, al mismo tiempo, intercultural y transcultural.



## 2.1 Grupo meta

Esta propuesta tiene como grupo meta a estudiantes no nativos en contexto de no inmersión lingüística. En concreto, nace dentro del marco de una Sección Española<sup>4</sup> en Italia con alumnos de tercer año, momento en el que los estudiantes comenzaban a tener como materia obligatoria Literatura Española. En total, el grupo estaba compuesto por 15 alumnos y cuyas edades oscilan entre los quince y los diecisiete. En concreto, 10 alumnos italianos, 1 alumna de familia no italiana -de origen tunecino- nacida en Italia y 4 alumnos que llegaron a Italia entre los ocho y los once años, por lo que ya habían estudiado algunos años en la escuela media de su país de origen, en concreto, un alumno de origen chino, una alumna de origen ruso, una alumna de origen rumano y una alumna de origen peruano.



Figura 1. Grupo meta. Fuente: Elaboración propia.

Esta materia se regula según la normativa de ordenación curricular propio del sistema educativo español, por un lado, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa Educación (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre de 2013 publicada en el BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013 para las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria o bachillerato y que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y, por el otro, los contenidos curriculares mínimos establecidos en el documento «El currículo de lengua castellana y literatura en las secciones internacionales, opción española de los liceos italianos»<sup>5</sup>.

## 2.2 Hipótesis de partida

La hipótesis de partida en la que se sustenta esta propuesta didáctica es la de generar un gusto por la literatura ELE y, por tanto, una motivación entre los discentes que les haga ir más allá del condicionante escolar de superación de una materia.

Consideramos que el docente ha de colaborar a que los discentes se acerquen a la nueva lengua

4 El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España lo define como centros docentes no universitarios que se desarrollan en otros países «con el fin de ofrecer enseñanzas en español integradas en el sistema educativo del país. Desarrollan currículos mixtos que incluyen asignaturas impartidas en la lengua del país y en español; entre estas últimas figuran enseñanzas de lengua y literatura española y de geografía e historia» (Ministerio de Educación, en línea) <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/ba/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html#secciones.espanolas>.

5 Para ampliar información, ver el documento *El Mundo estudia español, Italia 2016* disponible en <https://www.mecd.gob.es/italia/dms/consejerias-exterores/italia/publicaciones/Italia.pdf>.



y su literatura con una actitud afectiva y positiva y, además, superando una visión etnocentrista del hecho literario. En este sentido, la tradición oral pasa a ser una herramienta didáctica de primer orden.

El alumno configura un nuevo yo en la nueva lengua que se entrelaza con su identidad individual, familiar y social. Con lo que respecta a una materia como la literatura, este alumno/ esta alumna de literatura ELE ya dispone de unos conocimientos previos sobre el hecho literario e, incluso, un gusto formado hacia esta en su propia lengua lo que debe ser aprovechado por el docente para favorecer la variable afectiva de la motivación, al mismo tiempo, la literatura de tradición oral sirve para establecer un diálogo intercultural y etnopluricultural del hecho literario, como ya fue expuesto en el epígrafe anterior.

### 2.3 Descripción de la propuesta

La propuesta de intervención didáctica en el aula de literatura ELE que aquí se presenta, se basa en una metodología con un enfoque holístico y mediante la resolución de una tarea o la realización de un proyecto y, por tanto, está orientada a la acción.

Dentro del enfoque comunicativo, consideramos que el enfoque mediante tareas (EMT) o el aprendizaje basado en proyectos (ABP) servirá para implicar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje<sup>6</sup>. Para Nunan (1997), la tarea es, en sí misma, una unidad de trabajo en el aula que implica didácticamente a los aprendientes en la comprensión, la manipulación, la producción o la interacción en la lengua que aprenden y los hace centrarse más en el contenido que en la forma; el MCER (Consejo de Europa, 2002:155-166) la considera una acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto para resolver un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo, además, forma parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. Asimismo, esta funciona como la unidad de organización del aprendizaje y nos lleva a los contenidos a trabajar; esta, en definitiva, es la que dictaminará los procesos a seguir en el aula.

En la tabla que sigue, ofrecemos una descripción esquematizada de la propuesta didáctica:

Nivel: B1 (mínimo)
Duración: 4 horas repartidas en cuatro sesiones + horas en casa (aprox. 5).
Actividad de la lengua implicada: expresión oral y escrita, comprensión lectora, oral y audiovisual, interacción.
Destinatarios: alumnos escolarizados no nativos.
Tipo de agrupamiento: individual, en parejas, en pequeños grupos, toda la clase.
Material y recursos: familia y amigos, fotografías, viñetas, ordenador con conexión a Internet y fotocopias.

Tabla 2. Clasificación de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

<sup>6</sup> Entendemos que ambos son metodologías diferentes, con características propias, pero ambas están orientadas a la acción, a hacer algo específico con la lengua desde un punto de vista comunicativo, por tanto, resultan significativas para los discentes [Ver para EMT Zanón y Esteire (1990); Zanón (1999) y ABP Trujillo (2016), entre otros]

### 2.3.1 Secuenciación de la propuesta

Primera fase: presentación de la tarea final.

En busca de la literatura perdida... Sois unos famosos profesores de literatura. A vuestras manos ha llegado un pergamino que contiene una vieja leyenda de vuestra ciudad. Esto ha llamado vuestra atención y habéis decidido hacer una antología de textos de literatura de tradición oral.

Tabla 3. Tarea final. Fuente: Elaboración propia.

Se recomienda emplear una leyenda o cuento de la zona que pueda ser conocida por los familiares. Asimismo, es conveniente crear un clima de misterio: recibir a los alumnos el primer día de clase con la luz del aula apagada y con una decoración, preparar el pergamino para los diferentes grupos, etc.

Una vez presentada la tarea, se les pedirá a los alumnos que investiguen ¿qué es tradición oral? para lo cual puede ser interesante el empleo de internet.

Segunda fase: Para la consecución de la tarea final, se ha realizado una secuenciación de actividades que aporten diversos elementos teóricos y prácticos para la resolución de dicha tarea final. Estas actividades son tipo comunicativo, de apoyo lingüístico y teórico que forman un entramado coherente y lógico.

Fase	Primera fase			Segunda fase	Tercera fase	
<b>Descripción de la fase</b>	¿Qué es la literatura de tradición oral?	¿Qué géneros la integran?	¿Tiene relación con la literatura –escrita?	Recopilación de los textos de tradición oral en la lengua materna del estudiante	Presentación y trabajo de un texto de tradición oral español	Traducción al español de los textos recopilados
<b>Contenidos que se desarrollan</b>	Concreción teórica en una receta de cocina del perfecto cuento.			Trabajo etnográfico	Análisis de las características del español oral y de las características del etnomaterial presentado. Compararlo con los obtenidos a través del trabajo etnográfico	Trabajo lingüístico y pragmático (al adaptarlo a la lengua de estudio)
<b>Objetivos que alcanzar en cada fase</b>	Desarrollar los elementos teóricos necesarios sobre la literatura de tradición oral			Favorecer el diálogo del alumno y la familia	Trabajar los elementos lingüísticos en español	

Tabla 4. Secuenciación de las actividades posibilitadoras. Fuente: Elaboración propia.

Tercera fase: Reflexión y puesta en común final en la que los alumnos serán conscientes de las siguientes cuestiones:

1. La tradición oral es el germen de la literatura (escrita)
2. El carácter universal de esta, con las singularidades de cada zona
3. La diferencia entre oralidad y escritura
4. La reflexión lingüística y pragmática que conlleva la traducción de un texto de una lengua a otra

En última instancia, se juntarán todos los textos de tradición oral recopilados –tanto en lengua original como en la lengua objeto de estudio- y se confeccionará en una «Antología». Estos serán editados por el/la docente o los propios alumnos en formato digital<sup>7</sup>.

### **2.3.2 Evaluación**

La evaluación la entendemos como un proceso, pues no se trata de evaluar únicamente los resultados finales. Con ella nos proponemos observar la evolución del discente a lo largo del proceso de aprendizaje. De ahí que optásemos por una continua y que atendiese tanto a lo externo, como lo interno de dicho proceso. Esto es, tanto de los resultados obtenidos como de objetivos alcanzados, sean estos materiales o referentes al proceso y las estrategias aplicadas por el alumno a la hora de solucionar el problema planteado por la actividad.

Se tendrá en cuenta la heteroevaluación (evaluación externa) entendida como evaluación por parte del profesor, la coevaluación (de igual a igual, alumno-alumno) como la autoevaluación llevada a cabo por el alumno como instrumento de valoración de la secuenciación y utilidad de las actividades propuestas. Para llevar a cabo esta propuesta de evaluación hemos decidido tomar en consideración los siguientes instrumentos de evaluación:

- Observación de la actuación y del aprendizaje de los alumnos.
- Grado y calidad de la participación del alumno.
- Entrevistas profesor-alumno.
- Calidad de la tarea final.
- Adecuación al objetivo pretendido, al registro pedido y a las expectativas creadas.

Por tanto, la evaluación de la propuesta tendrá en cuenta tanto el resultado como el proceso de la elaboración de la tarea final.

<sup>7</sup> Existen varias aplicaciones en internet para tal fin como puede ser la plataforma «issuu» ver: <https://issuu.com/>

**Fichas de evaluación**

Nombre y Apellidos:					
Fecha:					
Curso:					
Valores 1= Completamente de acuerdo y 5= Completamente en desacuerdo					
<b>Tras finalizar la tarea soy capaz de...</b>	1	2	3	4	5
Seleccionar la información importante de un texto					
Utilizar el léxico nuevo que he aprendido					
Reconocer los elementos narrativos de un cuento, de una leyenda, etc.					
Seleccionar palabras rentables y significativas					
Adecuarme al registro en cada momento					
Distinguir el uso de los tiempos verbales del pasado					
<b>Con respecto a la tarea creo que...</b>	1	2	3	4	5
Ha sido interesante					
Ha sido motivadora					
Ha sido personalmente productiva					
Ha sido grupalmente productiva					
Me va a ayudar para futuras tareas					
Le daría una puntuación en total de					
Describe lo que te ha parecido, personalmente, la tarea, lo que cambiarías y lo que más te ha gustado.					

Tabla 5. Autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

Número del grupo al que vas a evaluar:					
<b>Creo que el trabajo de mis compañeros ha sido...</b>	1	2	3	4	5
Adecuado a lo que se pedía					
Interesante					
Motivador					
Muy bien redactado					
Mejor que el de mi grupo					
Les daría una calificación de					

Tabla 6. Coevaluación. Fuente: elaboración propia.

El grupo	1	2	3	4	5	El proceso	1	2	3	4	5
Usa un léxico adecuado						Uso del español adecuado					
Se reparte correctamente las actividades						Revisión de la tarea					
Sabe utilizar los aspectos gramaticales						Contextualización correcta					
Presenta un contenido adecuado y coherente						Trabajo de investigación					
El contenido es original						Resultado final					
Usa un formato adecuado						Presentación de la tarea					

Tabla 7. Heteroevaluación. Fuente: elaboración propia.

Asensio Pastor, M. I. (2019). Una propuesta didáctica etnopluriculturalista de enseñanza de literatura en la clase de español como LE a través de tradición oral. *Didáctica*, 6, 159-175.

### 3. Datos

La puesta en práctica de esta intervención didáctica muestra un incremento del interés de los alumnos por la literatura.

Los alumnos alcanzaron satisfactoriamente los objetivos que se indicaron al principio de la propuesta, aunque al principio les pareció llamativa la propuesta por tratarse de la recolección de cuentos tradicionales.

Asimismo, esta propuesta colaboró en la mejora de la competencia comunicativa, entendida como lingüística, sociolingüística y discursiva e, igualmente, se fomentó la competencia intercultural y literaria necesarias en el contexto en el que nace dicha propuesta. Por otro lado, se trabajó y fomentó la variable afectiva en el discente, sobre todo, los aspectos empáticos, de autoestima y motivacionales.

De igual modo, de los cuestionarios se desprende que todos los estudiantes consideran que se trata de propuesta didáctica grupalmente productiva. Por otro lado, un 66,67% la considera una propuesta con un rendimiento en futuras tarea a realizar con la lengua española. Asimismo, existe un alto porcentaje de estudiantes que valoran la propuesta como muy interesante (80%) o interesante (13,33%); solo un 6,67 % se muestra indiferente. De la misma manera, se valora positivamente el grado de motivación siendo para el 60% muy motivadora y motivadora para el 33%.

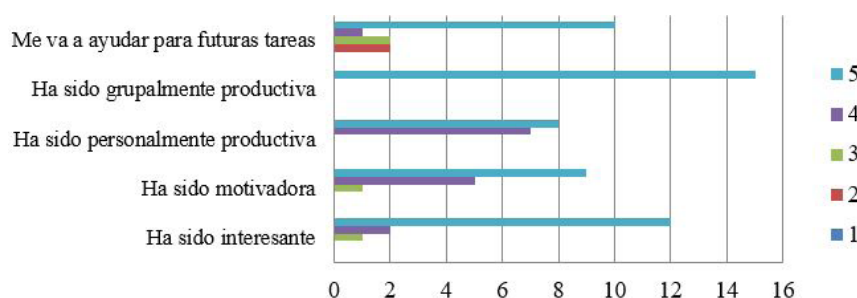


Figura 2. Valoración de la propuesta por parte de los alumnos

Desde el punto de vista de los alumnos, estos manifestaron un gran interés en la elaboración de este trabajo y mostraron un alto grado de motivación y, al mismo tiempo, de reconocimiento cultural. Les pareció novedoso el trabajo de recopilación de cuentos tradicionales y el trabajo posterior de traducción, comparación y creación.

Para la resolución de las actividades, los estudiantes emplearon el español como lengua vehicular de la clase tanto para resolver las actividades como para interactuar con los compañeros y el profesor. Aspecto, este último de gran interés pues obligaba a activar sus estrategias y habilidades en las actividades comunicativas (MCER, 2002).

Otro de los aspectos positivos que destacaron los propios alumnos fue el hecho de poner en relación ambas culturas y, además, el poder pasar tiempo con sus familiares.

En última instancia, esta propuesta aportó el *input* necesario al alumno para posibilitar que alcanzara las dimensiones de agente social, hablante intercultural y alumno autónomo.

## 4. Conclusiones

La experiencia de intervención didáctica en el aula de literatura ELE que aquí exponemos ofrece una forma holística de afrontar la literatura para la consecución de la competencia comunicativa por parte de los discentes:

- Se trabajan y reflexionan elementos literarios y culturales
- El alumno emplea la lengua meta en la negociación para la resolución de la tarea final
- La realización de la tarea final, además, les sirve para comparar paradigmas lingüísticos diferentes durante el proceso de traducción activando, por consiguiente, la conciencia metalingüística
- El trabajar con tradición oral aleja al discente de un concepto elitista de la literatura basada, generalmente, en lo escrito y relegando la oralidad o lo popular a un segundo plano. Al mismo tiempo, revaloriza la propia tradición oral del alumno, independientemente de su etnicidad.
- Al recurrir a elementos culturales propios del alumno y conectarlos con los de la nueva lengua-cultura, esta propuesta colabora a establecer un diálogo intercultural y etnocultural, lo que repercute en variables afectivas y motivacionales que incidan en el proceso educativo de manera eficaz y significativa.

Por otro lado, esta propuesta es flexible puesto que es capaz de adaptarse a cualquier contexto en el que se enseñe el español como LE o, incluso, como segunda lengua (L2).

En definitiva, con esta propuesta didáctica alcanzamos uno de los principales objetivos de la práctica docente que es la de estimular una actitud positiva por parte del alumno en relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE / L2*. Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.
- Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5. Recuperado de <http://www.marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Aventín, A. (2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria E/LE. Un enfoque interdisciplinario. *Especulo, Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Arnold, J., y Brown, H.D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (p. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.
- Asensio, M. I. (2015a). *Cuentos jordanos de tradición oral: estudio etnolingüístico y aplicaciones didácticas*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Almería, Almería.
- Asensio, M. I. (2015b). Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero (Coords.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. (pp. 45-50). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Ben-Amos, D. (2000). Hacia una definición de folklore en contexto. En C. Sánchez y D. Noyes (Eds.), *Performance, arte verbal y comunicación*. (pp. 35-53). Oiartzun: Sendoa Editorial.
- Benetti, G., Castellato, M., y Messori, G. (2004). *Más que palabras*. Barcelona: Difusión.
- Berná, E. (2013). *La cultura narrada: la leyenda tradicional como input cultural en la clase de E/LE. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica*. (Trabajo de Máster, Universidad de Alicante). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/35655>
- Bernabé, M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, Año V, Junio, 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>
- Cabrales, J. M., y Hernández, G. (2009). *Literatura española e hispanoamericana 2*. Madrid: SGEL. Consejería de Educación de España en Italia: <http://www.mec.es/sgci/it/es/home/index.shtml>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Cordero, E. (2013). *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*. Madrid: Arco/Libros.
- Fernández, D. (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Instituto Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Gidden, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, N. (2007). Talleres y aplicaciones didácticas En M. del C. Aguirre, N. Gómez y J. M. Pedrosa (Coords.), *La voz del viento: literatura tradicional recogida en La Cañada de San Urbano (Almería)* (pp. 185-210). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Gómez, N., y Pedrosa, J. M. (2003). *Las voces sin fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura comparada*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- González, A. M., y Freire, M. (2007). *Curso de literatura español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- Jiménez, E. (2005). Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación. (Trabajo de máster, Universidad Antonio de Nebrija). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5e20feb9-29ac-4241-9d0c-0a151c1f5946/2008-bv-09-10jimenez-luna-pdf.pdf>
- Krashen, S. D. (1984). *Second language acquisition and second language learning*. Nueva York: Prentice Hall.



- Kuek, S. (2015). *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de español como lengua extranjera (ELE)*. (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/53029>
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 4 de mayo. *BOE*, 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- Lorenzo, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 305-329). Madrid: SGEL.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Universidad de Granada.
- Maley, A., y Duff, A. (1989). *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinell, E., (1993). El comentario de textos literarios españoles: la referencia a los gestos. En S. Montesa y A. Garrido (Eds). *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (pp. 103-108). Málaga: Imagraf. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0101.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0101.pdf)
- Martínez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (2009). *Programa de educación en el exterior*. Madrid: GPSL. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms-static/b7fdef57-6892-4d14-8bc5-b0a9884d28e0/programasdeeducacionen-linea-pdf.pdf>
- Ministero della Pubblica Istruzione de Italia. Reforma educativa italiana para la Scuola Secundaria Superiore, 15 de marzo 2010: [http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html)
- Montesa, S., y Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua En S. Montesa y A. Garrido (eds.). *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (pp. 449-457). Málaga: Imagraf.
- Morote, P. (2010). Universalidad de la narrativa oral. En P. C. Cerrillo y C. Sánchez Ortiz (Eds.), *Tradición y modernidad de la literatura oral (Homenaje a Ana Pelegrín)* (pp. 139-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morote, P. (2001). Las adivinanzas en la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. M. Gimeno Sanz *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la enseñanza de E/LE* (pp. 143-157). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

- Morote, P., y Torrecilla, M. T. (1999). La memoria del cuento: un impulso didáctico. En P. C. Cerrillo y J. García (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 117-138). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española*. (Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bfd948bd-1617-431e-820b-0aa4fb63ff07/2005-bv-03-10nunez2-pdf.pdf>
- Ortega, A. M., y Melguizo, F. (1993). Talleres de relatos. En *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (pp. 253-262). Málaga: Imagraf. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0251.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0251.pdf)
- Pascua, I., Marcelo, G., Perea, Á., y Ramón, E. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid: Cincel.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Quintana, E. (1993). Literatura y enseñanza de E/LE. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (p. 89-92). Málaga: Imagraf. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0087.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf)
- Real Academia de la Lengua (en línea) s.v. Motivación. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Pw7w4I0>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67 Recuperado de doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sanz, M., (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela* 59, 5-24.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Wahnón, S. (1991). *Introducción a la historia de las teorías literarias*. Granada: Universidad de Granada.
- Widdowson, H. G. (1979). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zanón, J., y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principio y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación. Cable* 6, 55-90.



**LIBRO** *La formación del profesorado de español. Innovación y reto.*

Barcelona: Difusión Centro de investigación y Publicaciones de idiomas, S.L., 2015, 160 págs.

ISBN: 978-84-16347-98-8

Recepción: 20/12/2018 | Revisión: 06/03/2019 | Aceptación: 06/03/2019

**Virginia MARÍN MARÍN**

Universidad de Navarra  
vmarin@unav.es



Durante las últimas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido cobrando protagonismo en un marco destinado al perfeccionamiento del profesor dentro y fuera del aula. La necesidad de comunicación y entendimiento intercultural, y las relaciones entre los diferentes países, han impulsado con fuerza el aprendizaje de las lenguas del mundo. Ha sido la urgencia de competencia global la que ha contribuido al desarrollo de este colectivo docente. La realidad actual presenta contextos profesionales, educativos y de ocio multiculturales, donde es necesario combinar la madurez con la actitud de apertura. Es en este gesto de desafío, en el que la preparación del profesorado de ELE sobresale tras años de constancia, creatividad y cooperación.

La editorial Difusión, en colaboración con International House, asume el reto de la globalidad y sitúa sobre el escenario ELE el

primer libro de una colección centrada en la formación de docentes de español como lengua extranjera. *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* sale a la luz en 2015, gracias a las aportaciones de un selecto y heterogéneo grupo de profesionales, entre los que se encuentran Ernesto Martín, Encina Alonso y Fernando Trujillo. El libro pretende ser un instrumento de gran utilidad para el lector. Desde el Prólogo, Ernesto Martín asegura que la publicación da forma a la identidad de este crecimiento docente y otorga voz a su evolución y sus logros alcanzados. Se trata pues del resultado de un ejercicio de reflexión y trabajo cooperativo desarrollado durante treinta años, en los que la comunidad docente e investigadora se ha despegado de una base teórica para pasar a la acción con propuestas innovadoras y enriquecedoras.

El libro contiene quince publicaciones.

En cada uno de los discursos, el autor se sirve de su experiencia y sus circunstancias profesionales para enriquecer un tema que reúne y une a expertos de la enseñanza de español como lengua extranjera. Su objetivo es definir el papel determinante del profesor en este proceso y asistirle de herramientas e instrumentos en el desarrollo de competencias para el diseño de currículos flexibles y abiertos a los distintos requerimientos y necesidades de los discentes.

Jonathan Dykes, director general del grupo de escuela de International House, ocupa las primeras páginas que siguen al prólogo del Doctor Martín, para rendir homenaje a treinta años de dedicación, generosidad y emprendimiento en los cursos de formación de profesores de español. Subraya el prestigio que se esconde tras las decenas de miles de “formandos” de todo el mundo y, por ende, del número incalculable de estudiantes extranjeros que se han beneficiado de encuentros prácticos profesionales destinados a innovar para adaptarse a la sensibilidad cultural de cada generación. Francisco Herrera continúa este diálogo en aras de enmarcar el discurso en el que se inserta este trabajo colaborativo, y concluye su intervención situando el foco de atención, y acción, en los lectores, para que sigan adelante, desde sus respectivos contextos, con esta conversación.

“De la profesión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI” es el título del primer artículo. Fernando Trujillo reta al lector a creer en la llegada de una revolución educativa. Su

texto avanza a partir de una sólida argumentación destinada a respaldar la tesis inicial: “estamos en el comienzo de una (posible) revolución, un cambio definitivamente importante en nuestra manera de aprender el aprendizaje y la enseñanza” (19). Esta llamada de atención continúa con una invitación al docente para que encuentre su sitio a través del diseño de un espacio adecuado para el aprendizaje. Trujillo propone ofrecer a los aprendices lo que Pine y Gilmore denominaron “experiencia memorable de aprendizaje”. El estudioso hace hincapié en los verbos *ser*, *hacer* y *disfrutar* para guiar al docente en esta propuesta de intervención. Por último, pone fin a su diálogo insistiendo en una necesaria pedagogía orgánica, que arrincone el enfoque tradicional y permita reinventar el verbo *aprender* para que esta tarea consista en un ejercicio humano y no mecánico y frustrante.

Encina Alonso aborda una interesante reflexión en torno a la urgencia de “Educar a aprender”. Parte de dos posibles presupuestos: el cambio del papel docente motivado por los recursos de los que se dispone, o la evolución del rol del profesor resultado del cambio del papel del discente. La estudiosa emprende una sensata investigación en este proceso para concluir subrayando la presencia activa y protagonista del alumno en el aula y la actividad imprescindible que ejerce el profesor en su desarrollo y relación con la lengua extranjera. Alonso acierta al resaltar los cambios en el sistema educativo que derivan del crecimiento de aprendizaje. Al respecto, nuestro deber es el de abrirnos a ellos para aceptarlos e insertarlos en

un mundo que cada vez amplía más su mirada intercultural.

El libro cede un pertinente espacio al tratamiento de “Las competencias del aprendiente y el profesor”. Susana Ortiz y Geni Alonso conversan en torno a la tan nombrada competencia comunicativa y vierten una serie de reflexiones esclarecedoras para responder a dos preguntas clave: ¿Qué nos capacita para aprender una lengua? ¿Qué capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva? Sus conclusiones van acompañadas de siete consejos que llegan al lector en forma de herramientas útiles para su labor docente.

“¡No gramatices!” Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español”, da nombre a una experiencia vivida durante un curso de español general, por las especialistas Marta González y María Cabot. Un porcentaje elevado de alumnos tiene una visión muy estructuralista del modo en el que se adquiere una lengua. La gramática es lo que les permite dotar de significado y eficacia a su aprendizaje. Por su parte, es esta herramienta metodológica la que ha presidido el estudio de la lengua durante mucho tiempo. González y Cabot ofrecen una imagen optimista de las aulas de ELE a través de una metodología comunicativa, que no desatiende la gramática y que evita la pasividad y el aburrimiento en el alumnado. El artículo se ve complementado con las aportaciones de Berta Sarralde en “De la actividad a la tarea y de la tarea al aprendizaje” y la propuesta didáctica de Sonia Eusebio en “Destrezas o actividades comunicativas de la lengua: manual de instrucciones”. Ambos trabajos suponen una

apuesta por el método comunicativo y el enfoque por tareas en las aulas de ELE. Las autoras exploran las estrategias y los procedimientos que permiten enseñar al alumno a través de un aprendizaje más eficaz y significativo.

Los últimos trabajos que han vertido luz sobre el escenario que nos ocupa, han contribuido a la construcción de una imagen del profesor de ELE que se asemeja a la de un ingeniero. El papel del docente no es otro que el de diseñar y crear en el aula las circunstancias más idóneas y provechosas para el aprendizaje del alumno. Un espíritu innovador, optimista y práctico es esencial en esta labor. En la línea de esta apreciación se encuentran los dos artículos que siguen: “El arte de planificar y planificar con arte”, de Antonio Orta, y “Diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE: 10 preguntas imprescindibles”, de Agustín Garmendia y Neus Sans.

Juan de Dios López (“El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de idiomas: historia de una atracción”), María Vicenta González (“El discurso didáctico en el aula de ELE: ¿sabemos cómo hablamos cuando hablamos en clase?”) y Daniel Cassany (“Instrucciones para ELE”) centran el diálogo en cuestiones que desde siempre han inquietado al docente: el aprendizaje cooperativo, la autocrítica del profesor con respecto a su labor dentro del aula, y qué instrucciones dar. Cassany advierte la amplitud informativa que la literatura técnica ofrece al profesor de ELE para su desempeño en el aula. Sin embargo, esta abundancia no acompaña a las instrucciones. En su lugar, el docente encuentra consejos generales que no

le resuelven todos los aspectos que componen el día a día. Su intervención logra con creces subsanar estas lagunas informativas.

La importancia de asumir la era digital en la que se asienta el contexto educativo es asumida por Francisco Herrera. Con el título “El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la agitación digital” da voz a la crisis de identidad que ha sufrido el docente tras la irrupción en el aula del fenómeno tecnológico, y ofrece una reflexión comprensiva del papel que desempeñan estas nuevas herramientas. Su visión es optimista al rescatar de entre cables y conexiones lo esencial en el aprendizaje de idiomas: el logro de la interacción y la acción entre iguales, “tanto si es en línea como en entorno de aprendizaje mixto” (143).

Este trabajo concluye prestando atención a la dimensión afectiva del aprendizaje. Jane Arnold cierra este grupo de intervenciones con “Explorando la dimensión afectiva de

la enseñanza de ELE”. La investigadora elabora un sugestivo discurso en torno a la importancia y eficacia de incorporar lo afectivo en el aula de ELE. Si el aprendizaje de una lengua tiene lugar en un contexto social, ello implica una naturaleza social innegable, lo cual deja al descubierto una serie de factores afectivos que se activan en el desarrollo del individuo con los demás a través de la propia lengua. Unir mente y corazón supone acercarnos a una comprensión mucho más completa del aprendiz como elemento central en el contexto educativo.

El proyecto cooperativo llevado a cabo por los autores ya mencionados no solo representa el testimonio del docente en su experiencia profesional, sino que supone el desarrollo de una conversación y una reflexión necesarias para continuar con la labor de crecimiento del profesor de ELE. El docente debe profesionalizarse para continuar adaptándose a los cambios de una sociedad que tiende cada vez con más fuerza a la innovación y a la creatividad.



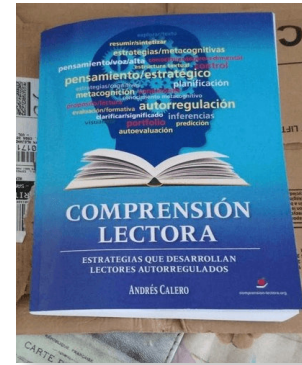


**LIBRO** *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados.*

Andrés Calero, 2017

Madrid: [comprension-lectora.org](http://comprension-lectora.org). 410 págs.

Recepción: 12/03/2019 | Revisión: 14/03/2019 | Aceptación: 14/03/2019



Núñez Delgado, M.ª P. (2019). Libro: *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. *Didacticæ*, 6, 180-182.

**M.ª Pilar NÚÑEZ DELGADO**

Universidad de Granada

[ndelgado@ugr.es](mailto:ndelgado@ugr.es)

Andrés Calero es un autor de larga trayectoria, tanto teórica como práctica, en la didáctica de la lectura. Publica este nuevo volumen sobre el desarrollo del pensamiento estratégico, centrándose específicamente en uno de los elementos básicos que intervienen en el proceso de comprensión lectora: la metacompreensión.

La metacompreensión en lectura puede definirse como la destreza o capacidad de detectar si se está comprendiendo o no, de concretar a qué se deben los fallos de comprensión y de movilizar estrategias que permitan solucionar las dificultades encontradas. Numerosos estudios científicos demuestran, sobre todo a partir de los años 80 del siglo pasado, que el control de la comprensión –saber qué se comprende y qué se hace para comprender– es imprescindible para garantizar una adecuada competencia lectora; sin embargo, no es un elemento que figure de forma habitual en las propuestas de actividades que incluyen los materiales sobre este

tema. La experiencia nos dice que ocurre más bien al contrario, y esta destreza de reflexión sobre los procesos seguidos y los recursos utilizados para comprender lo leído, tan necesaria para controlar y automatizar el proceso de comprensión, para tornarlo eficaz y, por ende, para lograr lectores competentes, suele estar del todo ausente de las prácticas escolares habituales de enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica. Este es el valor fundamental de esta obra, que combina lo informativo con lo formativo y, sobre todo, que ofrece numerosas propuestas prácticas para lograr una incorporación real de la regulación de la lectura, con el aprendizaje de aquellas estrategias que tienden a crear lectores autorregulados. Así lo expresa el autor en el prólogo (p. 11): “[...] es constatable que muchos alumnos no desarrollan la capacidad de aprender a comprender a lo largo de la etapa de la Educación Primaria o Secundaria Obligatoria. Es necesario, por tanto, instruirles



en cómo hacerlo trabajando en la escuela un conjunto de destrezas de comprensión lectora que recojan la dimensión metacognitiva del aprendizaje autorregulado.”

Con esta meta, el libro lo componen siete capítulos que avanzan desde los planteamientos generales sobre los conceptos de metacognición y metacomprensión, su funcionamiento y su enfoque didáctico, hasta culminar en el dedicado a la evaluación de las destrezas de autorregulación.

Mientras el capítulo primero sitúa el concepto de autorregulación de la lectura en el marco global de la metacognición, poniendo especial énfasis en la importancia del pensamiento estratégico, el capítulo segundo se centra en la relación entre comprensión lectora y currículum escolar. En él se examina lo dictaminado al respecto en las últimas leyes de educación de nuestro país, así como lo recogido en el marco teórico de las pruebas PISA y de otros estudios internacionales sobre lectura. En todos los casos la lectura se concibe como un proceso interactivo en el que el lector es, al tiempo, constructor y “reparador” de significados y en el que, por lo tanto, la regulación de la comprensión es un elemento primordial.

Se tratan en el capítulo tercero los fundamentos del desarrollo y la enseñanza de destrezas de autorregulación de la comprensión lectora en la Educación Primaria. Los contenidos principales de este capítulo se estructuran en dos partes: el examen de la naturaleza de las destrezas de autorregulación y las apreciaciones sobre el momento más adecuado para introducirlas en las aulas, aspectos ambos

que fundamentan teóricamente las aportaciones prácticas que se abordan en las páginas restantes.

Así, los capítulos 4, 5 y 6 se dedican a presentar un detallado plan para la enseñanza de las destrezas de metacomprensión. El cuarto (“La instrucción en estrategias de comprensión lectora”) establece las características que ha de tener un proyecto de instrucción en estrategias de comprensión lectora, mientras en el quinto (“Un plan de instrucción en estrategias de comprensión lectora”) se presenta un diseño didáctico y completo para hacerlo, desde los objetivos, pasando por las fases, hasta los instrumentos necesarios. Por fin, el capítulo 6 despliega con minuciosidad, en más de doscientas páginas, el trabajo sobre cada una de las diez estrategias consideradas: reflexionar en voz alta durante la lectura, pararse a pensar sobre si se está comprendiendo el texto, distinguir el tipo de texto, elaborar predicciones y fijar objetivos para la lectura, aclarar el significado, establecer conexiones entre distintas partes del texto y con los conocimientos previos, hacer inferencias, plantearse preguntas, visualizar imágenes y situaciones sobre el contenido del texto, y realizar resúmenes y esquemas. El modelo de actuación propuesto es el de la instrucción directa apoyada en un proceso de transferencia gradual de la responsabilidad en el control de la actividad estratégica, que se entronca en la dinámica de mejora de la competencia para aprender a comprender, pues arranca con el modelado por parte de la profesora o del profesor, para pasar por la práctica guiada, el trabajo entre pares, hasta culminar en la práctica autónoma del alumnado. En cualquier caso –subra-

ya el autor– se precisa aportar a los aprendices tanto herramientas de pensamiento estratégico como ocasiones frecuentes de ejercitación, pues una estrategia no funciona de modo óptimo hasta que es automatizada. Se trata del capítulo más valioso desde el punto de vista de su aplicación, pues todo viene explicado con precisión y acompañado de multitud de tablas y cuadros verdaderamente útiles, no solo para facilitar la comprensión de lo expuesto, sino para abordar de inmediato el trabajo en el aula.

Igual de exhaustivo y logrado es el capítulo dedicado a la evaluación y autoevaluación, que propone herramientas como el portfolio de lectura, así como la utilización de cuestionarios, escalas, inventarios y rúbricas, para que una adecuada evaluación basada en la reflexión constante sobre el proceso y sobre los resultados, e inducida, modelada y andamiada por el docente, consolide las destrezas de autorregulación y la eficacia lectora del alumnado.

Sin duda, el anexo de materiales, de casi cuarenta páginas, que figura tras los capítulos es otro de los grandes valores de este

libro. Estos materiales muestran a las claras un conocimiento directo y prolongado de la realidad de las escuelas y de las necesidades de docentes y discentes, por lo que no dudamos de que, junto a los demás que se reparten con prodigalidad por toda la obra, serán un valioso recurso para el profesorado en ejercicio y para el que está en formación.

El libro se cierra con una amplísima bibliografía con más de trescientas referencias y un índice alfabético de términos que facilita la consulta.

En suma, el triple objetivo que el autor declara –proporcionar información teórico-práctica sobre la metacognición en su relación con el aprendizaje de la comprensión lectora, aportar un programa anual de instrucción en estrategias de lectura, y reflexionar sobre el beneficio que supone esta forma de trabajar tanto para el profesorado como para el alumnado– se cumple con creces y convierten este libro en uno de los imprescindibles para mejorar el abordaje didáctico de la comprensión lectora en cualquier etapa educativa.